

**NAS ENTRELINHAS DO ENSINO:  
NOVAS ABORDAGENS PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

Débora Vitória Palhano de Moura (UEL)

**RESUMO:** O presente trabalho tem, por objetivo, expor as atividades desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As vivências descritas – referentes ao período de novembro de 2022 a fevereiro de 2024 – foram obtidas pelo contato com aulas ministradas em duas escolas da zona central de Londrina. Ressalta-se ainda que tais práticas de observação e regência, voltadas ao componente curricular Língua Portuguesa, ocorreram em diferentes níveis de ensino (EF II e EM). Ademais, o relato de experiência aqui expresso possui, como aporte teórico, as proposições dos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como as análises das docentes Mendonça (2006) e Rezende (2020).

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; Metodologias ativas; Gêneros textuais.

### **Introdução**

Antes de introduzir as reflexões teórico-práticas deste trabalho, faz-se necessário ressaltar que as experiências aqui narradas foram adquiridas pela participação no programa de Residência Pedagógica (RP), realizado no curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), tal proposta de estágio objetiva propiciar um contato mais profundo e duradouro de licenciandos com a escola pública. Além disso, o projeto contribui para a permanência dos estudantes na universidade, pois oferece bolsas aos estagiários que atuam na educação.

Ao longo dos dezoito meses da RP, graduandos vivenciam o fazer docente, dentro de uma mesma instituição de ensino. Todavia, as atividades descritas a seguir aludem à participação em escolas distintas. Sendo assim, o presente artigo encontra-se dividido em duas seções principais. A primeira delas será destinada às práticas realizadas, entre os meses de novembro de 2022 e setembro de 2023, no Colégio Estadual Professor Newton Guimarães (Ceng). Em seguida, referindo-se ao período de setembro de 2023 a abril de 2024, serão narradas as experiências obtidas no Colégio Professor José Aloísio Aragão, também conhecido como Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL (CAPL). Embora não planejada, tal atuação em diferentes contextos de ensino gerou grande aprendizado e reiterou a heterogeneidade social, financeira e cultural tanto no nível da instituição quanto a nível

discente. É certo que ambos os colégios estão localizados numa mesma região da cidade de Londrina (zona central), no entanto, as realidades vislumbradas evidenciaram o papel do professor de constantemente adequar-se (a si e aos meios de transmissão de saber) frente às variadas demandas metodológicas existentes.

## **1 Colégio Estadual Professor Newton Guimarães: uma narrativa acerca das abordagens desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental II**

Professora, não vejo sentido em aprender orações coordenadas. Para que eu vou usar? Por exemplo: você sabia que se o Sol fosse uma banana ele seria muito mais radioativo? Isso eu não aprendi aqui. Vi no Tik Tok (questionamento feito por um aluno do 9º ano durante aulas de Língua Portuguesa).

O contato inicial com a Residência Pedagógica ocorreu no dia 16 de novembro de 2022, quando os graduandos de Letras-Português puderam escolher a escola que frequentariam no decorrer do programa. A fim de facilitar a locomoção (por transporte público), optei por uma escola localizada na região central de Londrina, a saber, o Colégio Estadual Professor Newton Guimarães (Ceng). A escolha também foi embasada numa pesquisa prévia acerca das áreas de atuação da professora atuante da instituição. Por possuir duas graduações em Letras (Espanhol e Português), imaginei que ela, assim como eu, tenderia mais para a área dos estudos linguísticos.

Desde a educação básica (e também na graduação), somos instigados a separar a gramática do texto, como se as normas e a escrita coexistissem de maneira autônoma. Questões como “você prefere a Literatura ou a Gramática?” são, erroneamente, propagadas nas licenciaturas de línguas. Tendo isso em vista, apeguei-me às regras gramaticais e minhas pretensões não incluíam trabalhar com livros ou com correntes históricas de pensamento.

Qual foi minha surpresa quando soube que toda a abordagem da professora escolhida era pautada em produções literárias. Fiquei decepcionada e com medo de não dominar o conteúdo suficientemente. Eu sei o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta, mas gaguejo se me perguntarem sobre vida e obra de Machado de Assis. Sou capaz de classificar cada um dos termos de uma oração, porém não consigo decorar a ordem temporal das escolas literárias.

Reflexões posteriores evidenciaram que essa maneira de pensar – dissociando a gramática do texto – advém do método tradicional ainda empregado no ensino de Língua Portuguesa (apartando-o da Literatura). Sobre as práticas vigentes, Neide Rezende, pesquisadora da educação, afirma:

De fato, algumas configurações de conteúdo e de abordagens se instalaram de tal modo nas disciplinas escolares que, mesmo depois de criticadas pelos especialistas da área, quando novos ângulos do objeto ficam visíveis e fazem com que percam consistência ou prestígio, ainda permanecerão ativas residual ou integralmente durante muitas gerações de docentes.

Essa perspectiva de análise provinda do linguista e historiador André Chervel (1990), em artigo muito conhecido na área de Educação – “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” –, mostra como determinados conteúdos e suas formas de apropriação aderem de tal maneira às disciplinas que parecem pertencer à sua natureza, sendo utilizados como se fossem próprios delas, configurando aquilo que, na área de história da educação, se delineou como “cultura escolar”, hoje um importante campo de investigação (Rezende, 2020, p. 13).

Como substâncias imiscíveis, de um lado, tem-se o ensino gramatical com suas regras e, de outro, a apresentação de fatos atrelados à História da Literatura, à vida e ao estilo de época dos autores canônicos. Neste mesmo cenário, a leitura dos livros é suprimida em detrimento de discussões gramaticais pautadas em excertos ou textos irrealis (desconectados de seu real contexto de uso).

É disso que se lamenta Todorov (2009) no livro *Literatura em perigo*, ao comentar como a teoria literária substituiu a leitura das obras e se apresentava como conteúdo exclusivo da matéria, como se fosse o todo desse ensino, e não um dos aportes possíveis capazes de descortinar ângulos da realidade à qual pertencem os objetos dessas disciplinas, incapazes, por si só, de construir sentidos para bem formar o usuário da língua e o leitor de literatura (Rezende, 2020, p. 14).

Apesar da apreensão quanto às atividades que se sucederiam, iniciei, em fevereiro de 2023, o estágio em turmas de nonos anos. Infelizmente, pelo curto espaço destinado ao presente artigo, não comentarei todas as práticas que desenvolvemos. No entanto, posso afirmar que meus pensamentos acerca da “divergência” entre os campos da linguagem outrora mencionados foram desmistificados.

Em 03 de abril do mesmo ano, ocorreu uma pedalada literária com os estudantes da instituição. Contrapondo a metodologia tradicional, a docente responsável pelas turmas

propôs um trabalho interdisciplinar com o componente curricular de Educação Física. Então, após explanações e leituras direcionadas ao gênero conto – abrangendo também questões gramaticais e ortográficas que surgiram ao longo das discussões – as turmas foram direcionadas a um espaço aberto (Lago Igapó). Com as bicicletas adornadas de aspectos relativos aos textos estudados (ou, na falta da bike, com as vestes fantasiadas) percorremos um trajeto de, aproximadamente, 2 km (4 km ida e volta) e, chegando no local, os alunos puderam compartilhar, em rodas de conversa, as histórias lidas.

O rompimento com o tradicionalismo instaurado nas aulas de Língua Portuguesa mostrou-se eficaz, pois a dinamização da temática tornou a prática atrativa para os discentes. Além disso, ratificou a relevância de metodologias ativas que visem a aproximar os conteúdos dos interesses estudantis – em especial, tendo em vista o cenário pandêmico anterior, que, dentre tantos malefícios, intensificou o uso de aparelhos eletrônicos e o desinteresse pela aprendizagem.

### **1.1 Primeira aula lecionada: falência do método puramente expositivo**

Após algumas semanas de observação, tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez. O tema – Regência verbal – muito me agradou, mas abordá-lo de maneira dinâmica tornou-se um desafio. Ciente da necessidade de captar a atenção dos estudantes, procurei estabelecer uma conexão entre as análises propostas e diferentes assuntos atrelados ao público jovem. Por isso, embasei os exemplos em memes, tiras cômicas e temas atuais (como o filme da Barbie que havia sido lançado). Assim, na manhã do dia 15 de abril de 2023, apliquei o conteúdo em sala.

Para minha surpresa, a aula foi um fracasso. Os alunos permaneceram dispersos e, ao final, tive a certeza de que pouco do que fora dito havia sido internalizado. Além da dúvida quanto ao que poderia ter ocasionado aquilo, cheguei a questionar-me quanto a profissão escolhida. Então, depois de dialogar com a preceptora e de analisar a construção da aula, entendi o motivo: somos treinados a reproduzir um modelo de ensino que já não atende às demandas estudantis. Como declara Rezende (2020), o compartilhamento de saberes adquiriu tom tecnicista. Ensinam-se nomenclaturas e espera-se que os estudantes as decorem. Recortes de textos são usados para traçar regras, mas objetiva-se formar leitores. Ademais, o professor exige produções sem uma finalidade que ultrapasse a atribuição de notas.

Apesar da tentativa de aproximação entre o saber a ser transmitido e os interesses discentes, o método empregado não estava respaldado num texto real. Diversos gêneros foram utilizados para exemplificar aspectos gramaticais – “texto como pretexto” – mas suas condições de produção e circulação permaneceram apagadas. Qual o sentido de ensinar nomenclaturas? Como instigar ao aprendizado sendo que os conteúdos trabalhados não aparentam ter uma finalidade real que ultrapasse os portões da escola? Seguindo essas mesmas indagações que acompanharam o início de minha trajetória docente, Márcia Mendonça, pesquisadora na área do ensino de Português, afirma:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um "inovacionismo" irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem "velhas" e "novas" práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.

Alguns desses conflitos revelam-se também com questionamentos de alunos: "Por que a gente tem de estudar isso?", "Pra que serve saber a diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal?". O problema não é o surgimento das perguntas, desejáveis para a aprendizagem, mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos (Mendonça, 2006, p. 201-202).

Em seus estudos, Mendonça (2006) argumenta a favor do trabalho com a linguagem partindo de análises linguísticas que privilegiem o sentido do texto e das normas em detrimento da transmissão de nomenclaturas. Ela mostra-se avessa ao método vigente de organização cumulativa, segundo o qual apenas as unidades da língua são abarcadas (anulando-se o texto).

A lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos. É o que denominamos de organização cumulativa. Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos.

A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro. Mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas - que é parte da competência gramatical - é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. A análise pela análise não faz sentido (...)

Em segundo lugar, a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas (Mendonça, 2006, p. 203-204)

Também os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dissertam sobre a importância de se trabalhar a língua, tendo, como base, produções escritas em situações verdadeiras de uso. Para eles, cabe ao professor elaborar sequências didáticas com vistas a ofertar textos, de diferentes gêneros, que possam auxiliar nas capacidades de leitura e escrita dos alunos.

é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como esta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95-96).

Após de estudar acerca de metodologias ativas que visem a tornar a aprendizagem atrativa aos estudantes, modifiquei minha postura durante as práticas de regência.

## **1.2 Segunda aula lecionada: aula centralizada na análise textual**

Duas semanas depois da experiência acima descrita, fiquei responsável por lecionar sobre as diferentes estratégias utilizadas num texto argumentativo. Para tal fim, respaldei a análise na leitura de um exemplar do gênero carta aberta. Por tratar-se de um modelo textual bastante veiculado em redes sociais, procurei, inicialmente, estabelecer um diálogo com os estudantes a fim de verificar os conhecimentos prévios que eles possuíam.

Em seguida, foi realizada, com a ajuda da turma, a leitura do texto escolhido. Assim, antes de partir para os aspectos composicionais do gênero, discutimos o conteúdo temático da produção, garantindo que todos compreendessem o assunto tratado.

Adiante, com trechos já grifados, auxiliei na compreensão acerca das estratégias argumentativas empregadas no texto. Contrapondo o método tradicional que pouco propicia a reflexão, não forneci, de imediato, os nomes das estratégias utilizadas. Antes, sugeri que criassem hipóteses.

Geraldi (1996) amplia a crítica à tradição do ensino gramatical nas escolas, pois considera que rigorosamente nem se leva o aluno a fazer análise, pois, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes, aquelas cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados (Mendonça, 2006, p. 206).

Findadas as explicações e debates sobre as formas de argumentar, a turma se dirigiu ao pátio para a realização de uma atividade de fixação, pois, mais importante que fornecer ferramentas, é criar situações em que os saberes adquiridos possam ser utilizados. Então, reunidos em grupos de quatro alunos, eles escreveram um parágrafo argumentativo – empregando uma estratégia vista em sala e sorteada para o grupo – defendendo a tese “a escrita é uma maneira eficaz de compreender e memorizar os conteúdos”. Enquanto pesquisavam recursos para construir o texto, a turma pode também refletir sobre o tema do exercício proposto.

Diferentemente da primeira regência, nesta verifiquei que o conhecimento fora apreendido e as produções entregues reiteram tal constatação.

### **1.3 Última aula lecionada: um novo cenário**

No dia 18 de setembro de 2023, em minha última participação no Colégio Newton Guimarães, lecionei acerca dos processos de formação de palavras e a metodologia escolhida foi a rotação por estações. Depois de uma pesquisa prévia quanto ao assunto (aula invertida) e

divididos em grupos, os alunos se dirigiram ao pátio da escola. Com tempo cronometrado, os grupos realizaram os exercícios anexados às mesas que ficavam no local. Cada mesa possuía um método de construção de vocábulos e, ao findar dos 10 minutos estipulados, um alarme soava (batida de uma concha em uma panela de metal) indicando a troca. Na mesa voltada ao processo “combinação”, os alunos leram o poema Seu Metaléxico, de José Paulo Paes e, por meio do método combinatório, criaram novas palavras, descrevendo suas significações à semelhança do gênero verbete de dicionário. Após a devolutiva, os termos foram expostos nos corredores da escola para que outras turmas pudessem conhecer o “Dicionário” produzido pelos nonos anos.

Esta aula foi memorável, pois a turma permaneceu engajada ao longo de toda a atividade. Além disso, por meio dela, tive a consciência de que o ensino de Língua Portuguesa – aliado ao de Literatura – pode ser divertido, o que, por sua vez, tende a torná-lo atrativo ao público estudantil. Certamente, nem todo conteúdo propicia uma abordagem dinâmica. Algumas temáticas exigem o retorno ao método expositivo. Todavia, é papel do professor assegurar que os saberes sejam acessíveis aos alunos. Logo, a constante atualização das práticas faz-se necessária.

## **2 Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL: uma narrativa acerca das abordagens desenvolvidas em turmas do Ensino Médio**

### **O professor**

(Carlos Drummond de Andrade)

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.  
Um aluno dorme,  
Cansado das canseiras desta vida.  
O professor vai sacudi-lo?  
Vai repreendê-lo?  
Não.  
O professor baixa a voz,  
Com medo de acordá-lo.

Realocada no programa Residência Pedagógica para assumir outra bolsa (de iniciação científica) fornecida pela universidade, iniciei, em setembro de 2023, o estágio no Colégio Professor José Aloísio Aragão, também conhecido como Colégio de Aplicação.

Embora não programada, tal mudança revelou a pluralidade que compõe o sistema de ensino regular.

Mesmo que geograficamente próximas, logo no primeiro dia pude perceber as diferenças socioeconômicas tanto da escola quanto do público que a compõe. No Colégio Newton, houve ocasiões em que foi solicitado aos alunos a compra de livros para ampliar o acervo da biblioteca. No Colégio de Aplicação, o mesmo pedido seria completamente inviável. Até mesmo a pedalada literária descrita na seção anterior seria uma impossibilidade, pois a maioria dos alunos, assim como eu, depende de transporte coletivo para locomover-se.

Com relação ao corpo discente, notei a presença de inúmeros alunos laudados (TEA, TDAH, etc), alunos infratores e, principalmente, de estudantes que, no contraturno, dedicavam-se ao trabalho remunerado.

Já no contato inicial com a escola, recebi um diagnóstico negativo acerca da turma (“desatenta”, “apenas ignoram a presença do professor”). Associado a isso, algumas dificuldades logo se tornaram notórias, como o tamanho desproporcional da turma (40 alunos), o uso excessivo do celular e, principalmente, o desinteresse advindo do encerramento do ano letivo.

Contudo, em vez de desanimar, encarei a nova realidade como outro desafio a ser ultrapassado. Como já mencionado, os métodos que se mostraram eficazes na escola anterior não pareciam adequados no novo contexto e nível de ensino (E.M.).

Devido a ausência de atividades de observação – importantes para que se conheça a turma e os métodos empregados pela docente responsável – inseri, em minha primeira prática de regência, uma dinâmica voltada a investigar os gostos e particularidades discentes. Por tratar-se de um tema que demandaria menos tempo para execução, iniciei a aula com apresentações individuais. Cada aluno deveria dizer seu nome e algo que fosse de seu interesse. A atividade mostrou-se crucial para a elaboração das aulas que se sucederam, uma vez que, partindo dos conteúdos programáticos, procurei acrescentar elementos que atraíssem a atenção da turma.

Então, na aula seguinte, tendo como base as respostas fornecidas no exercício anterior, sugeri a análise do conto da Chapeuzinho Vermelho (versão criada por Charles Perrault). Todos ficaram estagnados ao descobrir que a história original não é romantizada como a atualmente disseminada. Adiante, propus também a leitura e o compartilhamento de outras produções atreladas ao gênero. Clarice Lispector, Ruth Rocha e Carolina Maria de

Jesus foram algumas das autoras cujas obras foram lidas. Todavia, não houve uma boa recepção dos contos pela professora regente da turma, uma vez que eles tratavam de assuntos sociais como a escravidão, o preconceito racial e as distinções de gênero.

Outrossim, as diferenças metodológicas entre o meu trabalho e o dela me fizeram retornar ao método tradicional expositivo (agora, embasando as discussões no material disponibilizado pelo Registro de Classe On-line). No momento, senti-me triste por retornar aos modelos que anteriormente pareceram ineficazes. Contudo, mesmo as pequenas aberturas para a dinamização do trabalho apresentaram-me a uma outra realidade que, em algum momento, integrará minha caminhada docente. Sintetizando, o contato que tive com as plataformas digitais de ensino (Leia Paraná e Redação Paraná) e com atividades que antecedem a atuação em sala de aula (como a montagem de prova e a correção de exercícios) geraram grande aprendizado.

## **Conclusão**

As atividades desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica foram muito produtivas e ainda evidenciaram que, diferentemente do que a maioria vivenciou e ainda experiencia na trajetória acadêmica, o ensino de Gramática não exclui o de Literatura. Pelo contrário, complementam-se e tornam os conteúdos palpáveis por meio da leitura e produção de textos. Além disso, as práticas de observação e regência revelaram novas possibilidades para o trabalho com a disciplina, bem como o uso de metodologias ativas que rompem com o modelo tradicional expositivo enraizado na educação – método que, corriqueiramente, tem se mostrado ineficaz.

Em suma, foram constatadas a relevância de um ensino significativo – fundamentado em textos e situações de uso reais – e também, a constante necessidade de atualização/adequação conteúdo-metodológica frente as distintas demandas discentes.

## **REFERÊNCIAS:**

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

REZENDE, Neide. Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 12-26, 2020.