

A prática copista nas aulas de língua portuguesa foi superada? O que mostram as evidências

ARTIGO

Dienifer Soares Bereznickiⁱ 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Angela Cristina Di Palma Backⁱⁱ 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Resumo

O objeto de estudo da aula de Língua Portuguesa (LP) é discutido há, no mínimo, 40 anos. Os PCNs (1998) institucionalizam que o texto deve guiar a aula de LP, registro esse reforçado pela BNCC (2018). Nesse cenário, o objetivo da presente pesquisa foi identificar qual o atual objeto da aula de LP. O aporte teórico traz para o debate as concepções de língua e de ensino de língua, levando em consideração a Linguística Aplicada — focada na elaboração didática do ensino em sala de aula, e a Sociolinguística Educacional. A metodologia consiste em analisar dados retirados de 10 (dez) relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental) do curso de Letras/Língua Portuguesa da UNESC em 2022/2. Dentre os resultados, aponta-se que objeto da aula de LP mantém-se no ensino classificatório e metalinguístico em torno da gramática tradicional perpetrada majoritariamente pela prática copista.

Palavras-chave: Educação. Aula de Língua Portuguesa. Ensino de Língua. Prática Copista.

Have copying practices in Portuguese language classes been overcome? What the evidence shows

Abstract

The object of study of the Portuguese Language (PL) class has been discussed for at least forty years. The PCNs (1998) institutionalized the text as the guiding element of the PL class, a position reinforced by the BNCC (2018). In this scenario, the objective of the present research was to identify the current object of the PL class. The theoretical framework brings to the debate conceptions of language and language teaching, drawing on Applied Linguistics—focused on the didactic elaboration of classroom teaching—and Educational Sociolinguistics. The methodology consists of analyzing data taken from ten Supervised Internship reports (Elementary School) of the Languages (Portuguese Language) course at UNESC carried out in the second semester of 2022. Among the results, it is pointed out that the object of the PL class remains centered on classificatory and metalinguistic teaching, grounded in traditional grammar and largely perpetuated through copy-based practices.

Keywords: Education. Portuguese Language Class. Language Teaching. Copying Practice.

1 Introdução

2

Passadas algumas décadas, podemos sinalizar, em acordo com Britto (1997), como Grita Generalizada do ensino de Língua Portuguesa (LP), que o objeto de estudo da aula de LP esteve, está e ainda estará no futuro próximo em debate quanto a sua unidade básica de ensino¹. Soares (2002) afirma que, até meados de 1850, o ensino da língua acontecia sobre a abordagem de três eixos: retórica, poética e gramática. De forma a condicionar o estudante, a metodologia se mantinha por meio de três pilares: transmissão, repetição e memorização. A partir do período republicano, inicia-se a reflexão sobre a abordagem no ensino da LP. O texto ganha espaço na sala de aula, não como objeto, mas servindo como ponte para o estudo gramatical e desenvolvendo no estudante o poder reflexivo de interpretar aquilo que aprendeu conectando a sua realidade. A base estrutural de ensino, de forma gradativa, alia-se à reflexão, análise, interação, expressão, comunicação e processo (Soares, 2002).

Os PCNs² (1998), documento fruto do seu tempo, traduzem a discussão acerca do ensino de língua portuguesa naquela oportunidade, e propõem que o texto deve ser o centro da aula de LP. Registro esse reforçado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), lançada em 2018:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.69).

Segundo os documentos, a aula de LP deve promover práticas de linguagem junto à formação de estudantes para que possam se apropriar de suas idiossincrasias e, com

¹ Segundo Britto (1997), a partir dos anos 1970, há “uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau [hoje ensino médio] de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (*op.cit.*, p.100)

² Parâmetros Curriculares Nacionais.

isso, buscarem competências junto à comunicação escrita e oral, capazes de compreender e produzir textos diversos (orais e escritos) inseridos em práticas letradas, além de desenvolver habilidades de análise linguística e apreciação literária. Práticas essas essenciais para a participação reflexiva dos estudantes na sociedade e no mundo acadêmico e profissional.

Pensando nisso, a pesquisa propõe-se a investigar, por meio de um *corpus* construído mediante a análise de relatórios de estágio que descrevem as práticas desenvolvidas nas aulas de LP, a qual tem sido o atual objeto de ensino dessa aula.

O aporte teórico faz aproximações entre concepção de língua e de seu ensino levando em consideração duas teorias principais: a Linguística Aplicada — focada na elaboração didática do ensino em sala de aula — e a Sociolinguística Educacional. Dos autores que refletem essas teorias, o presente trabalho conta com leituras essenciais de William Labov (1972, 1975, 2003), Angela Cristina Di Palma Back *et al.* (2017), Irandé Antunes (2003), Marcos Bagno (2000), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Carlos Arcângelo Schlickmann (2011, 2020), entre outros.

A seguir serão apresentadas as seções metodologia e análise dividida em: concepção de língua, concepção de ensino, leitura, escrita e oralidade. Para concluir, sumarizar-se-ão resultados, bem como considerações finais e referências.

2 Pistas do percurso metodológico e consequente análise

No percurso, mobilizaram-se, para análise, dados retirados de 10 (dez) relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental) do curso de Letras - Língua Portuguesa da UNESC em 2022/2, elaborados por acadêmicos que estavam na 6ª fase do curso e cumprindo o estágio obrigatório não remunerado, com foco na seção relato das atividades realizadas na fase de observação. Os estágios foram feitos em escolas públicas do Estado, localizadas na mesorregião da Associação dos Municípios da Região Carbonífera - AMREC, municípios que gravitam em torno da Unesc, portanto envolvendo áreas urbanas e não urbanas dos 14 municípios envolvidos.

A escolha por esses relatórios, em específico, parte, por um lado, da proximidade regional e temporal das presentes pesquisadoras e, por outro lado, por entender que ali residem os múltiplos olhares dos acadêmicos em formação, tentando compreender como tem sido o ensino de língua portuguesa retratados em seus relatos de observação, e, com isso, pelo filtro de expectativa desse professor em formação, apreender todo esse acúmulo que se deixa entrever em seus relatos.

A escolha metodológica baseia-se na análise documental desses relatórios, que integram o acervo público do Laboratório de Pesquisa de Letras (LAPEL). Esses documentos, apesar de não terem sido elaborados originalmente para fins de pesquisa, apresentam registros autênticos das práticas pedagógicas e formativas vivenciadas pelos licenciandos, o que os torna fontes significativas para compreender processos de ensino e aprendizagem. Por terem sido produzidos com outros objetivos, oferecem uma perspectiva espontânea das experiências escolares, permitindo uma análise mais contextualizada das práticas de observação. Assim, a metodologia fundamenta-se na possibilidade de esses registros fornecerem informações relevantes que contribuem para a compreensão das dinâmicas formativas no âmbito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

Em relação às considerações éticas, cabe esclarecer, como dito anteriormente, que os relatórios utilizados na pesquisa estão em domínio público e fazem parte do acervo do curso de Letras da UNESC, disponibilizados no LAPEL. Por se tratar de documentos do acervo, acessíveis publicamente, e produzidos para fins acadêmicos institucionais, preserva-se a identificação pessoal de participantes, cuja coleta de dados, por serem sensíveis, foca no discursivo preservando os sujeitos envolvidos e, mais que isso, devolvendo ao acervo, publicações como esta que se somam aos aparatos formativos dos licenciandos, o que caracteriza a pesquisa como isenta de riscos aos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a utilização desses relatórios não exigiu submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, nem a obtenção de consentimento ou autorização individual, estando a análise em conformidade com as normas éticas aplicáveis à pesquisa documental.

Nessa análise, toma-se como base a identificação e interpretação de acordo com a teoria já apresentada — Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional. Para a seleção dos dados, seguiu-se a reflexão de Jesus (2019, p.64-69) na qual a autora apresenta a relação dialógica entre relato, quem relatou, quem realiza a prática que está sendo relatada e quem realiza a leitura desses relatos. De todo modo, nessa pesquisa leu-se a escrita de outro observador sobre a prática de um(a) professor(a).

Os dados que compõem essa análise foram selecionados mapeando situações mais recorrentes quanto ao funcionamento da aula de LP e o objeto que a guia. As evidências foram selecionadas, portanto, conforme a incidência de determinados aspectos que se reiteravam em diferentes aulas observadas por diferentes sujeitos observadores, bem como por diferentes professores(as) observados(as).

Dadas as condições de seleções das evidências, seguiu-se com o enquadramento em categorias de análise, a saber: i) Concepção de língua; ii) Concepção de ensino; iii) Leitura; iv) Escrita e Oralidade. Esse enquadramento, em absoluto, é abrupto ou discreto. As categorias se interpenetram. Bortoni-Ricardo (2004) propõe um gradiente escalar de situações orais de fala até situações de letramento, as categorias aqui devem ser pensadas do mesmo modo, em que a categoria “concepção de língua” certamente incide junto às práticas pedagógicas e, portanto, associa-se à “concepção de ensino”, “de leitura”, “oralidade e escrita”.

Por fim, os relatórios, quando citados, são referenciados em ordem numérica (R1, R2 [...] R10).

2.1 Concepção de língua

A Sociolinguística variacionista concebe a língua em uso, viva e heterogênea. Está preocupada em analisar a relação de variação e mudança da língua em uso, correlacionando aspectos linguísticos e sociais. Para Labov (1975), a língua varia e muda

a partir da comunidade de fala³ e é “um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (Labov, 2008 [1972], p. 10). Ela reflete a sociedade, e é uma instituição que possui transformações estruturais e funcionais⁴.

A Sociolinguística Educacional (SE) surge da necessidade de incluir na escola a discussão sobre o ensino da língua viva e suas variações, difundindo, sobretudo, as contribuições dos estudos sociolinguísticos variacionistas. No Brasil, a SE desenvolve no meio teórico a promoção e a reflexão sobre as competências linguísticas e comunicativas de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola. Os autores, respectivamente, Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2000) afirmam que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (Bagno, 2000, p. 134).

As diferenças sociolinguísticas não se confundem com erro. Nesse sentido, a precarização do ensino da LP acontece no momento em que o professor, já aculturado por este mesmo sistema, reproduz para seus estudantes “mais do mesmo”, perpetuando a insuficiência quanto ao ensino de língua.

Essa afirmação é validada pelas evidências registradas nos relatos analisados. As descrições apresentam as aulas de LP sendo guiadas, majoritariamente, por uma

³ Segundo Labov, uma comunidade de fala não se define pela homogeneidade linguística, mas pelo compartilhamento de normas e padrões normativos, mesmo diante de variações estratificadas na fala (Labov, 2008 [1972], p.188).

⁴ “Ao eleger como objeto de estudo a estrutura e a evolução linguística, Labov rompe com a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia de um lado, e história evolutiva e diacronia de outro, aproximando igualmente a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua” (Coelho *et al.*, 2012, p. 22).

concepção de língua uniforme e homogênea. Dentro das descrições, o que aparece de forma repetitiva e contribui para a impressão de que as aulas são construídas e pensadas a partir da premissa de uma língua estática é a seguinte afirmação:

Evidência 1: As definições passadas pela professora a respeito das categorias estudadas estavam dentro daquilo que se ouve tradicionalmente: que verbos são palavras que indicam “ação, estado ou fenômeno da natureza” e as conjunções são palavras “de ligação entre as frases” (R1, p.11).

A evidência acima mostra uma uniformidade quanto à aparição recorrente de uma prática de ensino mecanizada que é focada em metalinguagem e classificação. A concepção de língua enviesada pela existência de um “manual de polidez” (Bagno, 2000, p. 27) enxerga a língua como um fragmento da gramática. Ocorre nessas concepções uma inversão da realidade e da história, na qual a gramática, que representa a norma culta (GT), é usada como um “meio para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita” (Bagno, 2000, p. 27). Bagno (2000) já havia afirmado que essa ideia não passa de uma falsa ilusão criada com base em ideologias e discursos para reforçar a discriminação e *status quo* oferecidos pelo “bem falar”. O ensino focado na concepção da língua única foge às reais necessidades de aprendizagem da língua, inclusive pelos documentos oficiais.

A Sociolinguística considera o estudante como falante da língua nativa e, portanto, nativo de sua variedade linguística, admitindo que ele já sabe o funcionamento de sua língua e precisa, no espaço de ensino da LP, desenvolver suas práticas de linguagem.

Evidência 2: A professora [...] estava trabalhando com seus oitavos anos transitividade e regência verbal, e me impressionou bastante o modo como aplicou a avaliação: solicitou dos alunos uma produção textual de vinte linhas, de qualquer gênero, sobre qualquer tema, a única exigência é que determinados verbos indicados pela professora deveriam estar presentes. Se bem entendi a proposta, a professora quis mostrar aos seus alunos que, independentemente de entenderem a metalinguagem da transitividade, eles eram capazes de aplicar adequadamente todos os verbos, já que são nativos do português e, logicamente, fluentes na língua (R6, p.7).

Evidência 3: Os alunos tiveram bastante liberdade e autonomia para comentar e discutir o texto [...] percebi uma aula bem significativa, o objeto da aula foi o texto, mas sem ignorar as opiniões dos alunos, gostei da maneira que a professora instigou os estudantes a comentar sobre os personagens e contribuir

com as suas impressões. [...] Foi uma aula muito tocante, importante e necessária, os estudantes se abriram e foram bastante participativos. Os recursos escolhidos pela professora, inclusive a dinâmica normal, foram muito positivos (R9, p.13-14).

Diferentemente das evidências anteriores, essas descrições narram aulas orientadas por uma concepção de língua que reconhece os falantes de LP como conhecedores da estrutura de sua língua materna. Parte-se desse princípio, na segunda evidência, quando o(a) professor(a), mesmo sem recorrer à metalinguagem, compreende que os estudantes sabem aplicar o uso da transitividade verbal; e, na terceira evidência, quando o texto é tomado como objeto central de discussão, articulado a uma problemática da realidade escolar dos alunos. Desse modo, constrói-se uma aula de caráter reflexivo, fundamentada em um diagnóstico do cotidiano da turma, em que o texto constitui o objeto de ensino. Como possível ressalva, sugere-se que o trabalho tivesse sido orientado, *a priori*, por um gênero discursivo, de modo a evitar a produção de textos sem uma estrutura composicional definida. Ainda assim, tal aspecto não invalida a proposta reflexiva desenvolvida pela professora.

No próximo tópico, o foco da análise volta-se para as concepções e práticas de ensino da língua, inevitavelmente orientadas pela percepção que o professor constrói sobre a língua e sobre os fenômenos linguísticos, as quais incidem diretamente em suas práticas pedagógicas. Assim, as decisões didáticas são tomadas a partir dos princípios teóricos assumidos pelo docente (Antunes, 2003).

2.2 Concepção de ensino

Compreende-se o espaço de ensino como soma do repertório que o estudante já tem de conhecimento acerca da língua. Dessa forma, buscou-se descrever o que se mostrou mais recorrente em termos de práticas de ensino que favorecem (ou não) o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos estudantes. Contudo, as evidências apresentadas nos relatórios apontam para outra forma de ensino da língua, a saber:

Evidência 4: O sistema de explicação é: professora passa conteúdo no quadro > alunos copiam no caderno > professora lê o conteúdo com os alunos > professora passa exercícios no quadro > alunos copiam os enunciados e fazem os exercícios no caderno > a correção é feita com alguns alunos indo ao quadro ou apenas a professora passando questão por questão com a turma (R1, p.11)

Evidência 5: Exige-se que os alunos copiem tudo o que for colocado no quadro, o que torna as aulas mais longas e atrapalha a otimização do tempo de aula (R3, p.8)

O excerto traduz de forma expressiva uma concepção de ensino marcada pela indiferença em relação à apropriação do conhecimento pelo estudante, evidenciando a necessidade de reflexão sobre a prática docente no que se refere ao ensino significativo da língua. O planejamento deste modelo de aula gira em torno do cumprimento de metas, em que o estudante não é considerado em sua potencialidade no momento de aprendizagem, podendo ser comparado a uma tábula rasa. O único objetivo efetivamente cumprido é a obrigatoriedade de apresentar um conteúdo pouco objetivado, que tende a não se tornar significativo diante das condições objetivas de ensino.

Nota-se, ainda, que esse tipo de aula não ajuda o estudante a monitorar seus mecanismos atencionais.

Evidência 6: Cada vez mais dispersos e distraídos durante as aulas [...] conversam e dialogam bastante entre si [...] muito se observou que as turmas não compreenderam com clareza conceitos e conteúdo da língua portuguesa que são ensinados nos anos iniciais, o que revela que o ensino de LP falhou nesta etapa, e tal lacuna gera as consequências que puderam ser notadas: alunos dispersos e desatentos (R3, p.8).

Neste caso, a própria evidência tenta encontrar uma justificativa para um problema que já foi mencionado anteriormente: aulas cansativas, repetitivas e sem sentido. A prática copista⁵ desenvolve um ciclo infinito dentro da organização da aula:

Evidência 7: [...] as aulas dela que em suma eram cópia do quadro e resposta de questionários sem sentido [...] os alunos estavam bastantes barulhentos e questionadores, fazendo perguntas reflexivas do porquê copiar tanto e não interpretar e como aprender um gênero textual sem o tê-lo visto (R10, p.6).

⁵ Jesus (2019, p. 80-81) já havia encontrado resultados semelhantes quanto à prática copista descontextualizada no ensino de língua inglesa.

Os questionamentos dos estudantes partem de uma necessidade natural de clareza: se há cópia — entendendo que essa é a prática mais viável para muitas escolas que possuem escassez de material, ela precisa ser justificada, interpretada e estar correlacionada à necessidade de ensino apresentada aos estudantes. Passar quadros e quadros de texto com o único objetivo de utilizá-lo como pretexto e apoio para responder a um questionário classificatório, sem ao menos relacioná-lo a algum contexto da realidade social ou de ensino dos estudantes, não passa de um mero objeto mecânico que não possui objetivo de ensino alcançável a ser apropriado: “Evidência 8: [...] então a professora após ter algumas falas infelizes voltou a copiar no quadro e dizer que aula de português era assim, obrigatoriamente muita cópia (R10, p.8).”

A evidência narra uma realidade descrita na maioria dos relatórios analisados por essa pesquisa: uma visão restrita aos métodos de ensino da LP, resumindo-a em aulas e aulas de cópia sem um porquê ou para quê. Outro fator primordial destacado sobre a concepção de ensino relaciona-se com o objeto de estudo da aula de LP. Há por meio dos dados uma identificação de que a maioria das aulas observadas e descritas têm como centralidade o ensino metalinguístico da GT. Veja:

Evidência 9: Nesta aula, começaram “período composto por coordenação”. De começo a professora perguntou sobre o que é verbo e o que é período; lembrou com a turma o que é uma frase, uma oração e um período. Passou então, o que seria uma oração coordenada; sendo que, em primeiro passo, os alunos deveriam achar os verbos. Como forma de fixação, passou a eles um esquema para fazerem as separações dos períodos: primeiro acha o verbo, depois a conjunção ou vírgula que esteja próxima ao verbo, após isso, separe as orações com um traço deixando a conjunção na segunda oração e, por fim, numere as orações (R2, p.12)

Nessa evidência, o autor de R2 descreve pontualmente o que ocupa o maior espaço dentro das aulas de LP: a memorização, a classificação e um ensino completamente descolado da realidade do estudante. Esse tipo de aula existe apenas para reforçar a ideia já discutida anteriormente de que os falantes da LP não a conhecem. Comumente, ouve-se estudantes dizendo que “não sei nada de português” ou ainda: “Evidência 10: Os alunos relatam odiar a matéria (R5, p.3).”

Veja que, no próximo excerto, tem-se uma evidência da falta de aproveitamento do planejamento tanto do poder interpretativo dos estudantes — desenvolvido por meio da sua bagagem escolar, mas também pelo seu conhecimento e leitura de mundo, quanto do próprio texto enquanto objeto de reflexão:

Evidência 11: Duas leituras foram passadas para além da matéria passada no quadro e copiada no caderno: em uma atividade passada para o oitavo ano, na qual havia dois textos curtos mas nenhuma questão sobre interpretação – os textos serviram apenas para que os alunos respondessem perguntas relacionadas ao conteúdo de conjunções; e a outra para o sexto ano, que consistia em um texto curto intitulado “Passado, presente ou futuro?”, que era como uma historinha sobre os tempos verbais para que os alunos encontrassem verbos que estivessem no passado, presente e futuro e preenchessem uma tabela com cada um (R1, p.12).

A metodologia presente no fragmento dessa aula também pode ser observada e descrita em outro relatório, em que o autor aponta: “Evidência 12: Os exercícios trabalhavam o texto como pretexto, pois pedia aos alunos ‘classificação’ [...] deu para perceber que, em alguns momentos, os alunos apenas decoraram as transitividades e pontuaram-na corretamente (R2, p.10)”

Em outro relatório ainda, a metodologia descrita parece ser a mesma já usada pelos outros dois professores que estavam sendo observados:

Evidência 13: [...] bastante metalinguística e texto como pretexto, os alunos pareciam estar inertes e acostumados com esse tipo de aula, alguns visivelmente abalados e tristes, me gerou alguns questionamentos sobre os métodos ultrapassados da professora, os alunos sequer notavam sobre o que estavam trabalhando, assuntos legais como Estrangeirismo, Resenha, Xenofobia e Capacitismo sendo tratados de forma rasa e superficial, infelizmente a professora parece distraída e desinteressada no conhecimento adquirido pelos estudantes (R10, p. 8).

Todas essas descrições são compatíveis com uma concepção de ensino classificatória. Tal concepção tende a deixar de lado a capacidade do estudante e não explorar as potencialidades de construção dos conhecimentos possíveis. A lógica classificatória parte da premissa de que existe um ciclo de ensino, sem intercorrências: copiar texto e responder perguntas classificatórias sobre o conteúdo que foi ensinado, na maior parte dos casos, apoiado pelo uso da metalinguagem. Essa concepção não

considera, na maioria dos casos, a leitura, a reflexão e a discussão do que se pretende aprender, não há construção de conhecimento, apenas uma postura de ensino dirigida com caráter de obrigatoriedade.

De encontro com essa concepção de ensino, os conteúdos aplicados por meio da metalinguagem são em sua maioria de ordem classificatória. Observe que, no excerto a seguir, o autor de R10 descreve uma situação clássica do ensino metalinguístico: estudar um gênero sem ao menos tê-lo lido, discutido e interpretado. “Evidência 14: Uma aula monótona sobre infográficos que sequer viram um, só copiaram um texto (sem ler) do quadro sobre o assunto e responderam perguntas (R10, p.7)”.

Esta prática afeta diretamente a percepção e a construção de ensino dos estudantes. O conhecimento, quando deslocado de sua realidade e focado em exercícios que prezam pela memorização por meio da classificação, não passam de um reforço aos estigmas comumente relacionados ao ensino da LP. É interessante pensar em uma busca por metodologias que aproximem os estudantes da escola e diminuam esta lacuna entre realidade do estudante — social, cultural e ideológica, e a sala de aula.

Em alguns relatos, ainda é possível identificar concepções de ensino que consideram o sujeito em formação identitária, cultural e social. Na evidência a seguir, podemos identificar uma prática que aproxima o processo de ensino ao estudante de forma reflexiva.

Evidência 15: A professora tem um método de trabalhar que se chama “Palavra aberta” em que ela pede aos estudantes que abram o coração e contem as suas impressões sobre a obra lida. Os alunos foram bem participativos (e sinceros) nesse momento, falaram sobre o que eles gostaram, o que não gostaram e comentaram quais os personagens que gostaram ou que não gostaram [...] o livro que eles estavam trabalhando era sobre *bullying*, descobri mais tarde que este tema estava sendo trabalhado com a turma por causa de uma demanda de casos no 8º ano, foi observado uma necessidade e a professora incorporou o tema ao seu planejamento, achei isso muito importante, mostra um olhar especial para a realidade do aluno e da turma, olhar para as suas demandas e pensar uma aula a partir disso. [...] Depois desse momento de comentários da obra a professora dividiu os estudantes em grupos, cada grupo ficaria responsável por comentar no grande grupo sobre um personagem. [...] os alunos puderam compartilhar suas memórias e opiniões sobre o livro [...] os alunos compartilharam com o grande grupo as impressões e informações sobre os personagens, explorando características principais de cada um (R9, p.13,14 e 15).

Essa descrição é uma ótima evidência do uso do texto como centralidade da aula de LP. A professora identificou uma necessidade de discussão, apresentou a leitura aos estudantes, eles realizaram-na e, em seguida, fizeram uma aula de LP reflexiva sobre sua realidade, construindo conhecimento a partir do comportamento social, desenvolvimento da leitura, percepção da descrição dos personagens, discussão com os colegas sobre os diferentes olhares e opiniões sobre um mesmo contexto e construção de campanha. Os estudantes, a partir da concepção de ensino da professora, conseguiram externalizar os seus aprendizados de forma divertida com certa autonomia e utilizando a sua criatividade.

Evidência 16: Na turma 902 foi observado o estudo e produção do gênero textual conto psicológico, com a leitura inicial do conto da célebre Clarice Lispector, “O primeiro Beijo”, onde a aula de língua portuguesa se transformou em anatomia e os alunos, juntamente com a professora dissecaram o texto, lendo parágrafo por parágrafo e discutindo sobre o que estava acontecendo [...] Desse modo, a professora e os alunos iam construindo juntos o conhecimento não apenas sobre o texto, mas também sobre o gênero textual e até mesmo sobre a autora, onde a professora tinha como papel principal ser realmente a mediadora entre o texto e os alunos. Após a leitura e discussão do texto, foram realizadas atividades interpretativas sobre o texto, nas quais os próprios alunos já haviam respondido durante a conversa, porém, dessa vez, colocando-as no papel com intuito de fixar a informação. Após as atividades, foi proposto aos alunos a produção de um conto psicológico com características de terror. Durante a produção, a professora passava nas mesas auxiliando os alunos e sanando dúvidas pontuais quanto à gramática (R5, p.14).

Nessa outra evidência, encontra-se uma prática que coloca o texto como objeto central da aula de LP. O primeiro momento guiado pela motivação da leitura, a sua realização e a discussão e reflexão sobre o texto. Transformar a aula de LP em uma “aula de anatomia”, dissecando todas as partes do texto e aproveitando tudo que é oferecido por ele, parte de uma prática de valorização e, principalmente, de contextualização sobre o que é a aula de LP e o que a constitui. Por fim, no momento de produção, a professora realiza a prática de análise linguística. O ato de ir até os estudantes durante a produção e sanar as dúvidas gramaticais que surgem durante o processo de construção presume que, a partir de um olhar atencioso da professora, ela pode identificar as maiores dificuldades diante da escrita dos seus estudantes.

As duas evidências anteriores representam professores que refletem sobre qual o melhor caminho para construir conhecimento. O reflexo positivo desse esforço aparece quando os acadêmicos observadores relatam as práticas e metodologias com muito entusiasmo, compartilhando de uma realidade já apresentada teoricamente durante suas graduações, mas pouco vista no cotidiano das escolas. O texto pode, e deve, ser o centro da aula de LP, transbordando-se ao desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio de uma prática inclusiva e necessária.

2.3 Leitura

Desenvolver as competências e as habilidades da leitura requer estímulo, atenção e planejamento organizado. Buscou-se compreender, nas descrições das observações, de que modo a prática de leitura é integrada à aula de LP e qual postura assume o professor diante dos métodos de ensino possíveis para o desenvolvimento da leitura em sala de aula.

A partir das evidências expostas no tópico anterior, que possui como foco analisar a concepção de ensino que foram aplicadas nas aulas de LP descritas nos relatórios, é possível observar que a leitura sempre aparece como um apêndice para o desenvolvimento da atividade classificatória e não como uma prática linguística a ser desenvolvida. Nota-se que a leitura não é considerada objeto de ensino. Por serem alfabetizados, os estudantes são automaticamente considerados letrados o suficiente para ler e interpretar os diferentes textos e linguagens presentes neles, sem qualquer tipo de auxílio ou exemplo de como devem realizar a prática. De acordo com Back *et al.* (2017),

O processo de leitura requer habilidades do leitor que vão além de passar os olhos pelo texto. Entretanto, estas habilidades não são inerentes ao sujeito, e, de acordo com Leffa (1996), precisam ser ensinadas. O professor, por sua vez, é o principal responsável por esta tarefa e precisa ter certo nível de proficiência leitora para poder exercê-la, pois ninguém ensina o que não sabe (Back; Jesus; Schlickmann, 2017, p. 25).

A apropriação do texto e a compreensão do conteúdo para além da uma leitura superficial de decodificação de palavras entra também naquilo que a BNCC (2018) indica como adequado para essa etapa do Ensino Básico:

[...] No Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área [de linguagens], ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais [...] nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social (Brasil, 2018, p. 63-64).

A prática para esse desenvolvimento é pouco considerada nas aulas descritas. O não ensinamento de como a leitura deve ser guiada e desenvolvida, a não motivação que gera um grande desinteresse dos estudantes por tal prática, resultam em estudantes com muita dificuldade na leitura e principalmente na interpretação. A seguinte evidência disserta sobre as consequências causadas pela falta do ensino sobre o ato de ler.

Evidência 17: Os alunos das duas turmas não gostavam de ler. [...] Sempre que faziam alguma produção, não queriam ler. Mesmo que a professora solicitasse a leitura de algum texto dado para interpretação, eles não erguiam mão para fazer a leitura. Quando algum colega se prontificava para ler, apresentando dificuldade na leitura, os outros colegas corrigiam-no, o que fazia com que não quisesse continuar. E esse foi um ponto que também me chamou atenção ao longo da observação, o quanto os alunos são afetados emocionalmente e no desempenho escolar por causa das brincadeiras de mau gosto (R7, p.5).

Porém, muitos profissionais da área ainda possuem a concepção de que para desenvolver as habilidades de leitura e reverter esse quadro descrito é necessário apenas destinar uma aula semanal para realizar a sua prática. O que os relatos analisados mostram é que os professores com essa concepção, que destinam determinado tempo para a leitura durante a aula de LP, mas que não desenvolvem metodologias para provocar a motivação e interesse dos estudantes com efetividade, não conseguem construir conhecimento sobre a leitura com eles. Veja que, no dado a seguir, os estudantes apenas cumprem a leitura para respeitar a obrigatoriedade prevista pelo professor titular.

Evidência 18: Os alunos foram para a rua ler ao sol, com muita bronca e tradicionalismo, mas uma aula mais divertida, enquanto os alunos liam, infelizmente a professora iam chamando-os pra cobrar a história para ver se de

fato leram e ganharem a nota, tornando o ato de ler um exercício obrigatório, tentei incentivá-los a lerem por diversão e muitos deles conversaram comigo, foi muito agradável, eram divertidos e pareciam gostar da minha companhia. Na hora de trocar os livros que estavam lendo, muitos pegaram livros do ensino fundamental I e livros somente com imagens, não que sejam ruins, mas para o exercício da leitura como uma prática a ser desenvolvida não são os mais recomendados. [...] trabalhou a leitura de livros como prática obrigatória e até punitiva (R10, p.7-8).

16

Nesse caso, destaca-se de forma positiva ao menos a consciência da professora de que os estudantes precisam ler, e por isso eles recebem um determinado tempo para essa realização. Por outro lado, a descrição escancara a falta de motivação e vontade dos estudantes de ler e, quando realizam a atividade, é porque ela possui um caráter de obrigatoriedade e avaliação. Nota-se ainda que não existem instruções ou diálogos entre os estudantes e a professora na hora da troca do livro. A situação parece ser guiada apenas pela liberdade deles que não possuem interesse pela leitura e por isso acabam pegando os livros com uma classificação indicada a outra idade.

O momento destinado à leitura deve ser uma construção de conhecimento, interesse e motivação, já que nem sempre os estudantes estarão dispostos a querer ler e aprender. O professor deve guiar esse momento para despertar neles a curiosidade pelo objeto. Prática essa descrita pelo autor de R5, quando afirma que:

Evidência 19: É notório que os alunos gostam de ler, portanto, a professora motiva-os a retirarem livros na biblioteca da escola. [...] A professora aproveitou que os alunos possuem o gosto pela leitura e emendou uma criação de ficha de leitura, a qual os alunos não se mostraram descontentes em ter que realizar, pois após a escrita da ficha de leitura, deveriam apresentar o livro que foi lido a fim de convencer os outros colegas a ler o referido livro (R5, p.4).

Essa evidência exemplifica o ato de percepção da professora. Criar ficha de leitura é um método tradicional utilizado por ela com o objetivo de fixação sobre o que estava lendo. Não foi realizado com desgosto pelos estudantes, porque eles sabiam que aquele era apenas um instrumento para a atividade que prosseguia. Quando a professora os incita ao ato de convencer os demais colegas de que o seu livro é bom, o estudante compreende que a realização da leitura é essencial para conseguir convencer os colegas. O preenchimento da ficha acontece como metodologia para destacar determinados elementos da leitura que serão usados como argumento para convencer os demais

colegas. Essa é uma metodologia de motivação e que pode despertar o interesse dos estudantes pela leitura.

2.4 Escrita e Oralidade

17

Os textos escritos e falados constituem uma importante ferramenta de interação e desenvolvimento social. As duas formas de produção linguística devem possuir o mesmo grau de importância durante o processo de ensino da LP. Marcuschi (1995 *apud* De Almeida Barbosa *et al.*, 2022, p.2) afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” Sob a luz dos estudos da Sociolinguística Educacional, compreende-se que o ensino da língua falada e escrita deve valorizar a vivência dos estudantes em seu meio de interação social e, por meio disso, desenvolver consciência sobre outras variedades da língua, inclusive a norma-padrão. A partir disso, buscou-se entender nas descrições como a língua falada e escrita são ensinadas e em qual perspectiva.

Chama atenção o fato de a oralidade não aparecer em nenhuma descrição como componente a ser estudado ou ensinado. Considerando o que afirma Marcuschi (2010 *apud* De Almeida Barbosa *et al.*, 2022, p.9), segundo o qual é “possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”, a ausência de evidências permite inferir um certo desprestígio do ensino da oralidade. Tal constatação converge com a perspectiva apresentada por Antunes (2003), ao afirmar que, no cotidiano das aulas de LP, o ensino da oralidade frequentemente não é previsto. Uma hipótese possível é que, por entenderem que os estudantes já se expressam oralmente em LP, os professores não reconheçam a oralidade como um objeto de ensino que demande planejamento e intervenção pedagógica sistemática. Para Bortoni-Ricardo (2005):

É nossa tarefa na escola ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, por meio da língua escrita. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 268).

Nos dez relatórios analisados, as competências comunicativas não são desenvolvidas na língua oral, e na língua escrita ainda há muito a se desenvolver. O foco de ensino na aula de LP foi a classificação e isso pode ser confirmado por meio das evidências apresentadas no tópico de análise “concepção de ensino”. Esse foco não considera o ensino da escrita. Em algumas descrições, é possível identificar a escrita como prática de produção para entrega de um produto final — um método de avaliação para o conteúdo ensinado. Contudo, na maioria das descrições, o ensino da escrita não aparece. O professor ensina a estrutura de determinado gênero e realiza perguntas sobre essa estrutura. Poucas vezes os estudantes fazem a leitura do gênero e refletem sobre ela e, menos ainda, colocam em prática por meio da escrita o que aprenderam. Veja:

Evidência 20: A professora regente estava trabalhando artigo de opinião com a turma, que inicialmente não se interessou muito, mas após a explicação e leitura de um exemplo de texto, com temática “violência no futebol”, pareceu que ficou mais atrativo e aconteceu uma discussão interessante. Após a discussão, a professora solicitou que fizessem atividades do livro relacionadas ao texto lido, o que fez com que todos se dispersassem, assim não havendo participação, até ela mencionar que valeria ponto (R4, p.5).

É possível observar que o dado apresenta uma realidade maçante da sala de aula: professor apresenta de forma metalinguística o gênero, depois há o contato de fato, apenas uma minoria tem consciência sobre a necessidade de refletir sobre o gênero textual por meio da leitura. Em seguida, os estudantes são instruídos a responderem perguntas — de ordem interpretativa ou ainda pouco reflexivas e mais técnicas, relacionadas à classificação do gênero. Esse é um dos muitos problemas na metodologia focada no ensino da LP de forma descontextualizada. A maioria dos professores partem da premissa de que o ensino deve ser estático e não considera a realidade e contexto em que está inserido. A falta da prática de análise linguística, na qual o professor identifica as necessidades de desenvolvimento linguísticos da turma, acarreta um ensino descolado da realidade e necessidades dos estudantes.

Conclui-se que a escrita, mesmo que citada mais vezes em comparação ao ensino da oralidade, ainda não possui espaço na aula de LP. Poucas vezes, a escrita foi desenvolvida nos relatos. Em alguns relatos, é possível sentir a frustração dos acadêmicos

ao ouvirem dos professores que a escrita só é aprendida por meio da cópia. Considerando a teoria que guia a presente pesquisa, a escrita deve ser uma prática no sentido de refletir e desenvolver o que o estudante já sabe, de modo a ir avançando, dado a apropriação do repertório em construção. Por isso a prática de análise linguística — esse momento de observar e coletar as dificuldades gerais e individuais—, é tão importante. Dessa forma, o professor consegue ensinar de fato o que os estudantes precisam aprender.

3 Resultados

As evidências analisadas possibilitaram um escrutínio que resultou na resposta diante do principal questionamento desta pesquisa: de dez relatórios analisados, nove⁶ descrevem aulas guiadas pelo ensino classificatório e metalinguístico em torno da gramática tradicional perpetrada pela prática copista.

Por fim, de dez relatórios, apenas um⁷ descreve o que deve ser considerado uma aula de LP que possui como objeto de ensino, enquanto unidade básica de ensino, o texto. Não por acaso, esse também é o relatório que descreve maior atenção do(a) professor(a) diante da realidade e do contexto em que os estudantes estão inseridos. Durante toda a descrição, o(a) autor(a) de R9 descreve o(a) professor(a) desenvolvendo uma atenção simultânea à prática de análise linguística, sempre observando metodologias que funcionam ou não, leituras que foram compreendidas ou precisam de maior atenção e práticas que precisam ser desenvolvidas.

Dos resultados obtidos, é possível concluir que o objeto da aula de LP é o ensino da gramática tradicional guiado por uma concepção de língua homogênea representada por práticas de ensino mecanizadas que são focadas em classificação, metalinguagem e memorização.

⁶ R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 e R10.

⁷ R9.

O resultado disso, segundo Schlickmann (2020, no prelo), já confirmado por uma amplitude de “pesquisas realizadas no país”, “têm demonstrado que não estamos formando cidadãos que se beneficiam da leitura e da escrita em seus grupos sociais, mas se tornam analfabetos funcionais, conhecedores do sistema linguístico que não conseguem fazer uso em função da precariedade de sua formação.”

Para Antunes (2014),

[...] aquilo que se explora na escola sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito o às diferentes demandas políticas sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidade comunicativas, orais e escritas, em texto mais longos e mais complexos (Antunes, 2014, p.11).

Por isso, a centralidade no ensino da classificação, metalinguagem e memorização na aula de LP não é eficaz diante dos desenvolvimentos linguísticos necessários — leitura, escrita e oralidade.

4 Considerações finais

O presente artigo apresentou o produto final de uma pesquisa desenvolvida com a finalidade de compreender qual tem sido o objeto de ensino da aula de LP. Apoiado por documentos oficiais e teóricos que pensam em uma concepção de língua heterogênea, o texto deve ocupar esse espaço. Porém, as pesquisas anteriores, segundo Schlickmann (2020, no prelo), sempre apresentaram como resultado o foco excessivo do ensino descontextualizado da gramática tradicional no espaço da aula de LP.

Dos 10 (dez) relatórios de Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental) do curso de Letras/Língua Portuguesa da UNESC em 2022/2, que acumularam mais de 90 evidências, apenas um contemplou descrições de uma aula focada no desenvolvimento e reflexão sobre o texto e a partir dele. Relato esse ainda que acentua o processo de análise e prática de análise linguística que possibilitam o desenvolvimento das competências linguísticas — leitura, oralidade e escrita.

Os outros 9 (nove) relatórios descrevem aulas massivamente focadas na transmissão, repetição e memorização. Aulas nitidamente guiadas por uma concepção de língua e ensino que não considera o estudante como conhecedor de sua própria língua e construtor de conhecimento. O ensino classificatório e metalinguísticos de forma descontextualizada é narrado com muita frequência e acompanhado de comentários dos próprios estudantes relacionados ao não conhecimento de sua língua nativa.

O ensino descontextualizado da GT reforça a ideia de que a disciplina de LP é incompreensível. E é nesse ensino descontextualizado que a prática copista se reproduz. Resultados semelhantes foram encontrados por Jesus (2019), quando investigou a construção de sentido de textos em aulas de língua inglesa. As evidências aqui apresentadas e analisadas afirmam a não superação da prática copista na aula de Língua Portuguesa. Isso implica afirmar que, segundo Bazerman (2021), o papel do aluno parece ser copiar, memorizar, reproduzir ou, na melhor das hipóteses, imitar o trabalho dos melhores escritores, deixando de lado todo seu potencial criativo, questionador e reflexivo.

As teorias que referenciam o presente trabalho — Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional, tendem a, por meio do texto como objeto da aula de LP e da PAL, reforçar a ideia de que o Brasil é um país pluricultural, gastronômico, político, social, regional e, principalmente, linguístico. A aula de LP existe para o reconhecimento dessa diversidade por meio do texto.

Cabe a nós, professores, a reflexão inicial sobre qual concepção de língua adotar para construir o ensino que consiga desenvolver em nossos estudantes todas as competências linguísticas necessárias. Dessa forma, “*além de ter o que dizer, eles saberão dizer e alcançarão, por meio disso, o poder dizer*” (Bagno, 2000).

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

BACK, Angela Cristina Di Palma; JESUS, Talita Duarte de; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras. **Espacios (Caracas)**, v. 38, n. 5, p. 22-30, 2017.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. Edições Loyola, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hofnagel. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUEFCG, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 out. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DE ALMEIDA BARBOSA, Augusto César *et al.* 83. Oralidade e escrita: algumas considerações a partir da Sociolinguística Educacional. **Revista Philologus**, v. 28, n. 84 Supl., p. 1064-81, 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. de. **A sombra do Caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB, 1997.

JESUS, Talita Duarte de. **Representações da leitura**: a construção de sentido de textos em aulas de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2019.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos]. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **A prática de análise linguística na aula de português**. 2020, no prelo.

SOARES, Magda. **Português na escola**. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, p. 155-178, 2002.

ⁱ **Dienifer Soares Bereznicki**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4738-9850>

Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNESC). Entidade financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 61/2024.

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, investigação, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4591501849058726>

E-mail: dienifer@unesc.net

ⁱⁱ **Angela Cristina Di Palma Back**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4060-340X>

Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNESC). Pesquisadora associada e líder do Grupo de Pesquisa CNPq-LITTERA. Desenvolve pesquisas sobre leitura, aprendizagem e ensino de língua materna e adicional; educação e linguagem; variação linguística e ensino.

Contribuição de autoria: análise formal, escrita – revisão e edição, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2726654686177706>

E-mail: acb@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista *ad hoc*: Cássio F. Rubio e Bergson Rodrigo Siqueira de Melo.

Como citar este artigo (ABNT):

BEREZNICKI, Dienifer Soares; BACK, Angela Cristina Di Palma. A prática copista nas aulas de Língua Portuguesa foi superada? O que mostram as evidências. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15728, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15728>

Recebido em 17 de junho de 2025.

Aceito em 28 de novembro de 2025.

Publicado em 19 de janeiro de 2026.