

**OS SABERES DOS ALUNOS E A PRÁTICA DOCENTE EM  
LÍNGUA PORTUGUESA – INTERAÇÃO,  
CRIATIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO**

*Moacir dos Santos da Silva* (UCP)

[moacir.cap@gmail.com](mailto:moacir.cap@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

**RESUMO**

A necessidade de atender a uma demanda atual que vem priorizando as interpretações, nos diversos contextos, inclusive interdisciplinares, representou um dos motes para este projeto de pesquisa. Em relação ao ensino da língua portuguesa, hoje é muito significativo “o que dizer” e o “como se diz”, ou seja, ter competência e habilidade para entender/construir um discurso e interagir com o outro de forma eficaz tem sido cada vez mais preponderante; assim, mais do que aprender formas e explicações que apenas priorizem a língua pela língua, sem desdobramentos, está o contexto e sua significação/ressignificação, seu jogo específico que é corporificado de diversas formas, com os gêneros, com as figuras e funções da linguagem específicos. Dessa forma, interagir com os alunos e entender os saberes e dificuldades que norteiam o seu aprendizado/discurso/conhecimento e levantar essas informações separando-as, analisando-as à luz de estudiosos e aproximando-as das variadas linhas de abordagens específicas poderão auxiliar na implementação de mecanismos facilitadores no ensino da língua.

**Palavras - chave:**

**Prática. Ressignificação. Língua portuguesa. Saberes dos alunos.**

**1. Introdução**

O ensino da língua portuguesa precisa convergir muito com os anseios e interesses dos alunos à margem. Embora se saiba que exista toda uma estrutura com habilidades e competências e com as diversas metodologias advindas de municípios, estados e federação muito bem preparada, pensada e articulada por profissionais da educação, inclusive por professores da língua materna, ainda se nota a necessidade de aproximação e de atualização.

É inconcebível um ensino da língua, principalmente o de instituições públicas, que desconsidere o contexto histórico e que acabe deixando de fora, de forma sistemática e com certa constância, o aluno e suas mazelas, um dos principais personagens no contexto do ensino/ aprendizagem.

Sobre essa preocupação em trabalhar-se o ensino do português fo-

cando a gramática e o sistema pelo sistema, numa metalinguagem contínua, Azeredo (2018), apresenta a sua contribuição:

É óbvio que as pessoas aprendem a se comunicar na respectiva língua materna sem jamais parar para observar como as palavras se diferenciam e como se combinam. Também é certo que a aprendizagem da nomenclatura gramatical e dos procedimentos de análise morfológica ou sintática não é pré-requisito para um domínio proficiente da língua como meio de interação social. (AZEREDO, 2018, p. 18)

Com base na citação, segue-se a caminhada exaltando-se a importância da comunicação e da interação entre os indivíduos, falantes da língua. No entanto, não seria essa prática, propriamente dita e somente, o que acarretaria o ensino “proficiente” do português e suas especificidades. Para destacar e enfatizar a discussão, Azeredo (2018) continua com as reflexões:

Muitos linguistas e educadores compartilham a tese de que a aprendizagem e a prática da análise gramatical não tem qualquer influência na ampliação e aperfeiçoamento da competência linguística do estudante; eles argumentam que a leitura e a escrita são habilidades que se adquirem sem necessidade de teorização, simplesmente com a prática. (...) Com certeza, desse modo se aprende – para o gasto, dispondo daquelas informações básicas que qualquer pessoa tem – cozinhar, a dançar, a fazer instalações elétricas. Será que também se aprende a ler e a escrever com desenvoltura? (AZEREDO, 2018, p. 19)

Assim, estreita-se o foco da discussão, a popularização, o enfoque na prática e nos anseios dos alunos seria suficiente para adquirir-se uma aprendizagem significativa e consistente para toda uma vida, no que concerne ao ensino da língua, sem a necessidade de uma teorização?

Ainda nesse viés de ensino/aprendizagem, as emoções, as interações e o afeto contam muito. Há de considerar-se a assunção do sujeito como pleno, pulsante, presente. Paulo Freire nos aponta isso, sem rodeios, falando da importância de um gesto, de uma atitude de um professor e as consequências para a vida e o saber de um aluno.

A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996 p. 42)

Paulo Freire continua a falar desses gestos concretizando uma ação de um professor ao entregar os trabalhos escolares aos alunos e com apenas um balançar de cabeça validar o feito de um aluno, que tirou nota

dez na redação. Na verdade, ele descreve isso de um dos seus professores, num passado considerável, como um marco na sua história acadêmica, uma verdadeira demonstração de respeito e consideração por sua história, enquanto discente (FREIRE, 1996, p. 43).

Hoje ainda é pouco comum professores observarem a história de vida dos alunos para alicerçarem suas práticas, mas quando isso ocorre comentários do tipo: “professor você é diferente”, “parece que na sua matéria eu aprendo com mais facilidade”, “a aula passou tão rápido”, “o que vamos ter amanhã? (...)”. Isso pode ser trabalhoso ou simples, mas não tem preço.

Outro aspecto que é muito relevante na prática investigativa e na sondagem que se possa fazer acerca do saber do aluno é o estreitamento de expectativas a partir das próprias informações e a possibilidade de um avanço significativo para a história de vida de uma família, de um grupo, de uma comunidade.

Depois de analisarem-se também as questões emotivas/relacionais com base nas ideias de Paulo Freire como também preponderantes no ensino da gramática e da língua portuguesa, apresenta-se uma resposta de Azeredo a uma questão que ele mesmo levanta, de relevância, que é o ensino da língua como prática ou treinamento; ele defende a necessidade disso, mas ressalta a importância do exercício da introspecção inerente à análise e avaliação do próprio desempenho (Cf. AZEREDO, 2018).

De minha parte, alinho-me com os que defendem a importância dessa introspecção como fundamento da qualidade da leitura e do desempenho da expressão. Segundo esse ponto de vista, nossa competência na língua materna se amplia quando a promovemos do papel de mero instrumento de comunicação ao de objeto de observação, quando ela deixa de ser apenas uma ferramenta de uso cotidiano e se torna, além disso, uma fonte de possibilidades. Quando alguém passa a entender como a língua se organiza para desempenhar suas funções, seguramente se torna muito mais apto a extrair significados de suas formas, seja como leitor, seja como enunciador. Dá-se, desse modo, um salto qualitativo no relacionamento do indivíduo com sua língua. (AZEREDO, 2018, p. 20)

Essas abordagens e considerações que serão debatidas ao longo do trabalho. A unicidade que envolve os alunos e a pluralidade de situações em que se encaixam e ainda a metodologia de ensino a ser escolhida para a prática pedagógica no cotidiano de uma sala de aula, fará muita diferença na *performance* e no desenvolvimento do cidadão, que precisa estar apto para extrair as diversas formas da língua e suas nuances nos textos.

## 2. O que o aluno sabe

Locke detalhou a tese da tábula rasa em seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, de 1690. Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum (*i.e.* a mente é, inicialmente, como uma “folha em branco”), e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

É essa experiência que é muito debatida ao longo de nossa trajetória e que não pode ser restrita a este ou aquele espaço, aprende-se por toda uma vida. E o saber de um aluno o acompanha desde o seu nascimento, entrecorta as suas relações e o expõe para o mundo, mesmo que, por vezes, essa não seja a sua intenção.

Por outro lado, o profissional da educação que não vislumbra tal situação ou não se coloca atento para interagir e “mensurar” as informações trazidas na bagagem peculiar do aluno, perde uma enorme oportunidade de avanços a partir de situações concretas e cristalizadas, para intervir, dialogar, aprimorar e modificar, se for o caso.

Na verdade, o que sempre se precisa considerar é que o aluno sabe. A questão é o que ele sabe que vem representado com significações e ressignificações, em seu contexto particular, multifacetadas pelas diversas influências. Sobre isso, Azeredo (2018), dá outra contribuição:

[...] o mundo do ser humano não é uma mera coleção de objetos heterogêneos, mas um universo de significados criado pelo próprio homem em virtude de sua condição de ser social e histórico, um universo de significados produzido por sua intervenção criativa e expresso nas múltiplas formas de simbolização – palavra, gesto, desenho, pintura, escultura, música etc. –, nas formas de organização social – família, escola, religiões, partidos políticos, clubes etc. – nas profissões, nos esportes – nos estatutos, contratos, regimentos etc. etc. (AZEREDO, 2018, p. 124)

Assim, consolida-se um cidadão que se encontra “presente” em uma sala de aula, com sonhos, desejos, anseios, frustrações, pedindo passagem, disposto a ocupar o seu espaço, desejoso de entender a sua própria história e nela intervir a seu favor.

A questão é que o que já se encontra “planejado”, a nível local e regional, os currículos, os projetos político-pedagógicos, dentre outros; nem sempre vislumbra oportunidades para ações, relacionadas ao ensino/aprendizagem, mais particularizadas, mais personalizadas, com nome, sobrenome e endereço. E, dependendo do professor, isso é totalmente inviabilizado, por uma prática objetiva, fria e sem RG (Registro Geral).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A pouca importância que se reserva aos saberes dos alunos e suas idiossincrasias pode levar a crença de que as bagagens e as especificidades, trazidas por eles ao ambiente escolar, têm menos peso, ou seja, são saberes menores, que poderão ou não ser considerados, dependendo do professor, do ambiente escolar e de outras circunstâncias.

Paulo Freire (1996), já trazia questionamentos pertinentes aos saberes dos alunos e seu entorno:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 30)

Não é de se espantar mesmo o rótulo de um saber menor, por parte dos alunos, considerando-se a sua origem: de locais humildes, com precariedade, simples e com muitas questões sócio-econômico-político ambientais a serem resolvidas. A negligência ou o crime maior talvez seja a desconsideração desses personagens e dos “pequenos” detalhes que os envolvem, e a continuidade do processo sem o mínimo pudor ou peso na consciência, com total indiferença.

E dando continuidade, Paulo Freire ainda instiga:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30)

E ainda para bem demarcar a situação “incômoda” às classes sociais periféricas e à margem, o mesmo Paulo Freire responde “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 1996, p. 31).

Assim, o que ainda se pode dizer, depois de uma análise discursiva respaldada em autores como José Carlos Azeredo e Paulo Freire, acerca dos saberes dos alunos e suas nuances, é que as oportunidades para

essas expressões precisam acontecer para o bem de todos: das pessoas, da escola, da sociedade.

### 3. *Práticas docentes efetivas em língua portuguesa*

Qual o objeto de ensino do trabalho, em sala de aula, de um professor de língua portuguesa? Sobre isso, Azeredo nos fala o seguinte:

Isto só é possível se o professor de língua entender que o objeto do seu trabalho em sala de aula é a própria língua, não como um conjunto de exemplos de fatos que classificamos por meio de rótulos (substantivo, verbo, pronome, sujeito, predicado, composto por aglutinação, derivado por sufixação, narração, descrição etc.), mas como um conhecimento cuja ampliação equivale à própria ampliação da capacidade de compreender, de dizer e de criar. (AZEREDO, 2018, p. 20)

Essa ampliação é que valida o texto e seus gêneros, a apropriação do discurso, a capacidade interpretativa e analítica e a interação com detalhes e proficiência.

Uma prática educativa que inclua o discente, como um dos personagens principais onde ele se sinta parte efetiva do ensino/ aprendizagem, tende a ser mais compatível e produtiva e, de fato, estará corroborando com o que deveria ser o ensino público, inclusive da língua portuguesa.

Mais uma vez, apropriando-se de outro discurso, Paulo Coimbra Guedes (2002) nos diz ainda:

Só o exercício constante da escrita a respeito do que está próximo, do que nos atrapalha, incomoda, intriga, desafia, pode dar a necessidade prática da escrita e o indispensável domínio dos recursos expressivos da língua para avaliar as reais dificuldades de organizar por escrito o que se quer dizer. (GUEDES, 2006, p. 55)

Na verdade, não existe uma fórmula exata que garanta uma prática eficaz e que acarrete numa aprendizagem pertinente; no entanto, alguns fatores contam bastante nessa ação contínua de todos os dias, dentre eles uma interação respeitosa e democrática, a observação do meio e da cultura do discente, a experiência – que não se adquire apenas com a idade –, e a resiliência, que deve ser muito mais do que ter paciência.

A citação acima retrata a necessidade de trabalhar a leitura/escrita a partir de situações próximas e isso pode facilitar. Todavia, outras ações podem ser pensadas, José Carlos Azeredo (2018, p. 57) nos aponta:

A política de ensino adequada é a que reconhece o papel social e co-

municativo das formas e leva o estudante a dominá-las e selecioná-las de acordo com esse papel. Para tanto, o foco do ensino deve ser a articulação de três variáveis: as formas, os sentidos pretendidos e as situações comunicativas. (AZEREDO, 2018, p. 57)

Aqui cabe a observação de que no ensino da língua há de se ter objetivos e clareza dos passos a serem dados, nas aulas cotidianas, além de competência e domínio do que deve ser repassado para o aluno, para que as variáveis sejam alcançadas e o processo de ensino se consolide da forma necessária.

#### **4. Considerações finais**

Interagir com os alunos e entender os saberes e dificuldades que norteiam o seu aprendizado/discurso/conhecimento e levantar essas informações separando-as, analisando-as à luz de estudiosos e aproximando-as das variadas linhas de abordagens específicas poderão auxiliar na implementação de mecanismos facilitadores no ensino da língua.

Um trabalho que propicie a observação desse aluno como um participante efetivo do processo de ensino/ aprendizagem também facilita muito. O ensino da língua deve propiciar a compreensão do funcionamento da mesma no contexto da cultura, ampliando sua capacidade de exprimir e de captar conteúdos, representando o passaporte que permite com que o aluno transite conscientemente pelo mundo dos textos (AZEREDO, 2018, p. 64).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELLOTA, Mário Eduardo. *Linguística funcional: teoria e prática*.

1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

CYSNEIROS, Elza D. M. *Professora: profissão?* Niterói, UFF, 1980. Dissertação de Mestrado em Educação.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.* 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência.* Trad. de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas;* tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade.* Trad. de Maria Aparecida Baptista, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.* São Paulo: Parábola, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o*



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.