

Biblioteca - Unemat - PLA



00014287

BIBLIOTECA
UNEMAT 03

Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT

RG N.º 14287

Data 08 / 07 / 2010

() Compra (x) Doação () Permuta

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITARIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Vanice Ernesto Duarte

**Um diagnóstico dos conteúdos de Língua Portuguesa na escola
ciclada em Pontes e Lacerda - MT**

PONTES E LACERDA, MT.

2009/2

811.134.3
D812m

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Vanice Ernesto Duarte

**Um diagnóstico dos conteúdos de Língua Portuguesa na escola
ciclada em Pontes e Lacerda - MT**

Monografia de conclusão de curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Letras, sob a orientação da professora Ms. Ana Maria Macedo.

PONTES E LACERDA, MT.

2009/2

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em : ____/____/____.

Nota: ____

Orientadora: Professora Ms. Ana Maria Macedo
Departamento de Letras
UNEMAT

1º Membro: Professor Dr. José Leonildo Lima
Departamento de Letras
UNEMAT

2º Membro: Professor Esp. José Antônio Vieira
Departamento de Letras
UNEMAT

Dedico essa pesquisa primeiramente ao meu DEUS que me deu a oportunidade de ingressar nessa universidade e me conduziu durante todo esse percurso. Aos meus pais, que mesmo não estando ao meu lado nos momentos de desânimo e dificuldades que enfrentei sei que sempre torceram por mim. E sempre acreditam na minha capacidade e me incentivam a lutar para a conquista dos meus ideais. À minha família que tanto amo. A uma pessoa que conheci às vésperas do início do curso e passou a fazer parte da minha vida, meu companheiro Hugo, que sempre me apoiou. À minha amiga Natalina que caminhou comigo desde o vestibular até aqui e em muito me ajudou. Às amigas Ge, Mara e Maristela que encontrei pelo caminho e se tornaram importantes na minha jornada pela força e incentivo. E minha amiga Meire que foi e é muito importante para mim, companheira fiel de longas datas. À Elaine que me ajudou muito com as obrigações de casa, quando me faltava tempo e disposição para fazer. E sem esquecer de uma pessoa que em muito me ajudou cedendo meu local de trabalho para a realização das tarefas da faculdade, ao Samuel.

Agradecimentos

Durante todo esse percurso acadêmico muitas pessoas passaram pela minha vida, alguns muito rapidamente, outros o suficiente para ficar marcado na minha trajetória. Na Universidade construí várias amizades, alguns desistiram no meio do caminho, outros vieram comigo até aqui, a todos esses quero agradecer pela companhia que de alguma forma me fizeram e de alguma maneira contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal.

Sem dúvidas o maior merecedor aos meus agradecimentos é Deus, Senhor e Salvador da minha vida. Sem Ele eu não seria nada e não chegaria até o fim deste curso.

Agradeço a minha família pelo amor que tem por mim e pelo apoio que de certa forma sempre me deram. Meus pais, em especial, que mesmo longe acreditaram que eu seria capaz de vencer. Minhas irmãs que estiveram mais próximas quando precisei de alguma ajuda e nunca me negaram.

A uma pessoa especial que faz parte da minha vida, mesmo com todas as nossas diferenças, nossas idas e vindas sempre me incentivou a estudar e sei que quer me ver crescer sempre. “Chu” é você!

A minha amiga Natalina que em muito me ajudou, sempre estivemos juntas. Desde o início me aguentou até mesmo na preparação para o vestibular. Quanto tempo! Agradeço também às amigas: Mara, Maristela e Gerusa que conheci no decorrer do curso e hoje fazem parte do meu círculo de amizades sinceras. Sei que também me consideram dessa forma.

Ao Samuel, pessoa especial para mim, que em muito contribuiu para a conclusão deste trabalho. Sem o tempo e o local que ele me cedeu para estudar, não teria terminado.

A Edy, amiga de muitos estudos em grupo, que infelizmente desistiu no caminho por consequência do destino e se afastou de nós.

Agradeço à minha amiga Meire pelo apoio e incentivo que sempre me concedeu. Aos meus colegas que passamos juntos essa fase de conclusão de curso. Como torcemos um pelo outro! Sempre acreditando que seríamos capazes.

E não poderia deixar de agradecer à minha orientadora Ana Maria pela paciência que teve comigo nessa reta final e pela orientação a mim concedida. Aos componentes da minha banca, pela colaboração e por terem aceitado o convite. E também a todos os professores que tive durante esse curso e foram responsáveis pela minha formação.

Resumo:

Este trabalho resulta de pesquisa encaminhada para realização do TCC (trabalho de conclusão de curso) em Letras, na Unemat, Campus Universitário de Pontes e Lacerda. Desde a publicação dos PCNs várias pesquisas foram empreendidas com vistas a verificar em que medida as orientações ali presentes estão sendo observadas em sala de aula. Acreditamos que ainda não se exauriu o assunto, uma vez que, na prática de Estágio Supervisionado temos observado que a prática docente ainda é, em grande medida, pautada pelo uso do livro didático que, por sua vez, nem sempre corresponde às orientações contidas nos Parâmetros Curriculares. Em vista disso procuramos verificar em relatórios produzidos por professores de três escolas cicladas a título de avaliação, quais são os aspectos e conteúdos privilegiados em sala de aula.

Palavras-chave: Análise linguística, prática de leitura, produção de textos, sala de aula, escola.

Sumário

Introdução.....8

1. Panorama histórico da Língua Portuguesa.....10

2. Leitura.....14

3. Produção textual.....19

4. Análise lingüística.....24

5. Análise de dados.....27

Considerações finais.....36

Anexos.....37

Referências.....48

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trataremos da abordagem de aspectos e conteúdos de Língua Portuguesa em três escolas cicladas do município de Pontes e Lacerda. Tendo em vista que nesse município ainda não foi realizado um trabalho semelhante, pretendemos de alguma maneira contribuir para melhoria do ensino nesse regime. Na escola ciclada, o processo de avaliação é desenvolvido através de fichas avaliativas periódicas. É através delas que nos apoiamos para a realização deste trabalho.

Com base nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, procuramos observar através dessas fichas como estão sendo desenvolvidos os conteúdos de Língua Portuguesa em sala de aula, se as orientações contidas no PCN (Brasil, 1998) estão sendo consideradas no processo de ensino.

Na primeira parte, tomamos a teoria de Soares (2002) para fazer um panorama histórico da Língua Portuguesa no Brasil, desde o período colonial, passando pela Reforma Pombalina (metade do século XVIII) período de consolidação da Língua Portuguesa no país, com sua inclusão e valorização na escola, o surgimento das primeiras gramáticas e as mudanças significativas para o ensino. Focamos também a década de 1980, período que, segundo o PCN (Brasil, 1998), possibilitou avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. E finalizamos com as perspectivas do PCN (Brasil, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos).

A segunda parte trata da atividade de leitura numa concepção interacionista, ou seja, o que se considera no processo de busca pelo conhecimento através da leitura é a necessidade de interlocução entre o leitor, texto e o autor. Apresentamos dois teóricos que defendem essa concepção: Geraldi (2001) e Antunes (2003). Para Antunes, essa tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem, o que proporciona um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Os Parâmetros Curriculares trazem diversas propostas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula. Procuramos enfatizar como deve ser abordada essa prática no processo de ensino e como contribui para a aprendizagem do aluno.

Na terceira parte, é feita uma abordagem sobre produção textual. Para a prática desta atividade, o PCN (Brasil, 1998) considera que seja desenvolvido na sala de aula um

trabalho de produção oral e escrita. E mostra que o que contribui para a concretização destas atividades é o autor coordenar uma série de aspectos: “o que dizer, a quem dizer, como dizer”. (BRASIL, 1998, p. 75). Para isso várias sugestões são apresentadas pelos Parâmetros Curriculares. Para tal abordagem consideramos também a concepção de Antunes (2003), para quem o processo de escrita não se constitui no mero ato de escrever, mas é necessário um planejamento das ações. Tal planejamento vai desde o tema a ser desenvolvido, pois é ele quem dará unidade ao texto, até o momento posterior à escrita, ou seja, analisar o que se escreveu.

Na quarta parte, que trata de análise linguística, mostramos o que propõe o PCN para esta prática, que se conceitua em um novo método de trabalhar com atividades gramaticais em sala de aula, de forma que seja possível ao aluno refletir a língua a partir do próprio texto. Usamos como apoio para nossas concepções, Geraldi (2001) e Possenti (2002), que acreditam que os alunos sejam capazes de atuarem linguisticamente sobre suas próprias escritas e identificarem seus “desvios gramaticais”.

E por fim, apresentamos a análise dos dados coletados, evidenciando como os conteúdos referentes ao ensino de Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidos nas escolas pesquisadas.

1 - Panorama Histórico da Língua Portuguesa como Disciplina Curricular

A educação, como função social, advém da vivência em comunidade e é nela que adquirimos a língua, a religião e nossos hábitos. Nesse sentido, a educação se constitui um fator essencial para a formação do indivíduo como pessoa, como integrante do meio em que vive. Para esse processo de formação, a escola, por sua vez, se organiza em disciplinas, por áreas de conhecimento, no objetivo de integrar o indivíduo às mais diferentes formas do saber.

Ao pesquisar sobre a constituição da língua portuguesa como currículo escolar, é possível observar que o ensino da língua portuguesa mesclava-se com os princípios da retórica e a poética, a língua oficial portuguesa, o tupi, bem como, interesses políticos e socioeconômicos. (SOARES, 2002).

No período Brasil Colonial, o português era a língua oficial, no entanto, não era a principal língua falada. Segundo Soares (2002, p.157), havia três línguas que circulavam: o português trazido pelo colonizador, a língua geral que recobria as línguas indígenas faladas “(embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se considerassem em uma língua comum), e o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas”.

A necessidade de comunicação entre os falantes nativos e os portugueses e a gramatização da língua portuguesa fizeram com que surgisse uma divisão entre o que se falava e a língua portuguesa oficial. Soares (2002, p.158) afirma que

Com a “língua geral” evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese, era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomeavam a flora, fauna, geográficos, povoações, foi ela quase sempre a língua primeira das crianças dos filhos tanto dos colonizadores, quanto dos indígenas [...] o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização.

Essa miscigenação de uso de línguas e comportamentos sociais implicavam a regulamentação da língua portuguesa como disciplina curricular na escola. Soares (2002, p.159) aponta três fatores de interesses fundamentais que explicam essa situação: de um lado, a educação era voluntária e à disposição da elite social. A classe dominante educava seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem acompanhar os moldes educacionais da época “que se fundava na aprendizagem do latim e através do latim,

fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular”. E por outro lado “o português [...] não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-la em disciplina curricular”. Diante desses fatores, Soares (2002, p. 159) afirma que

embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a gramática de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular.

Um ato que fez mudar esse quadro, segundo Soares (2002, p. 160), foi a intervenção de Marquês de Pombal, que, na metade do século XVIII, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo quaisquer outras línguas. Para Marquês de Pombal, outras nações, ao serem conquistadas, logo no início era oficializado o idioma nacional, como forma de “desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que introduz neles o uso da língua do Príncipe” (SOARES, 2002, p. 159), ao contrário do Brasil, que não se obrigava o uso de uma só língua, tendo várias ramificações de língua falada e escrita.

Soares (2002, 160) relata que o Marquês de Pombal decidiu que fosse abolido o uso de quaisquer outras línguas e,

determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa.

Essa medida contribuiu significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola. Embora a gramática da língua portuguesa tenha sido implantada na escola como disciplina curricular, ela só passou a existir nas últimas décadas do século XIX. Até então a língua era estudada na escola como forma de disciplinas, sendo: gramática, retórica e poética.

Soares (2002) discute ainda que a Reforma Pombalina impôs a Língua Portuguesa como idioma-base do ensino, no ensejo de modernização do sistema educacional que ficara a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Desse modo, a Língua Portuguesa passaria a ser ‘componente curricular’, contudo, ainda assim, seguindo concomitantemente moldes do

ensino de latim, ou seja, introduziu-se a gramática do português e continuou com a gramática latina (já implantada pelos jesuítas).

Com o tempo, em meados do século XX, a gramática latina foi perdendo forças, pois o desuso do latim, o surgimento de várias gramáticas de língua portuguesa, a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro (que possibilitou a edição de várias obras de autores brasileiros) contribuíram para que o ensino da gramática portuguesa fosse ganhando autonomia, conforme atesta Soares (2002).

A retórica e a poética persistiram nos conteúdos curriculares da escola, não mais a retórica, de elaboração de discursos ou a arte de elocução, mas passa, a partir do século XX, ao estudo da poesia, da versificação, da métrica, ou seja, o que se chama, hoje, de literatura, ou teoria literária, afirma Soares (2002).

Atreladas, sob forma de disciplinas, a retórica e a poética, bem como a literatura, foram incluídas no currículo dos estudos da língua portuguesa, no Colégio Pedro II (1837). Segundo Soares (2002), durante décadas, ele foi considerado o colégio “modelo padrão” para o ensino secundário no Brasil. Só em 1838, um ano depois, a gramática nacional passara a ser objeto de estudo. Nesse colégio, foram professores Júlio Ribeiro, “professor de retórica, publicou em 1881 uma Gramática portuguesa que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX (p.163)”, e João Ribeiro “autor da renomada Gramática portuguesa em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), que perdurou no ensino das primeiras décadas do século XX” (p. 164).

Conforme afirma Soares (2002), o ensino da língua portuguesa, baseou-se até o fim do império nas disciplinas de retórica, poética e gramática. Só em meados do século XIX foram unificadas em uma única disciplina: o português. Ainda assim, persistiu até os anos de 1940 a tradição da gramática, da retórica e da poética. Por motivos culturais e sociais, segundo Houssais (*apud* Soares, 2002), a escola servia os “filhos-família”, ou seja, as camadas sociais privilegiadas que podiam frequentar a escola. As camadas populares não tinham acesso à escola, pois as vagas eram escassas.

Foi a partir dos anos de 1950, com os ideais liberais e com processo de industrialização, que a sociedade passou a cobrar a ampliação das condições de acesso ao ensino. Era necessário rever a escolarização a ser ofertada. No momento em que a escola se abriu a camadas maiores da sociedade, já não pertencia somente a camadas

privilegiadas. Diante dessa situação, os conteúdos da disciplina da língua portuguesa sofreram modificações, conforme atesta Soares (2002, p. 167).

Já nas décadas de 1960 e 1970, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), o ensino da Língua Portuguesa tem sido o centro da discussão acerca de melhorar a qualidade de ensino no país. Essa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. No entanto, foi a partir da década de 1980 que pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguísticas possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere a aquisição da escrita, afirma os PCN (BRASIL, 1998, p. 17).

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos, os PCN (Brasil, 1998, p. 32) aponta que

No processo ensino-aprendizagem [...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Nesses ciclos, requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas, atesta os PCN (BRASIL, 1998).

É preciso considerar o fato de que o adolescente desenvolve um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto social quanto no relacionamento pessoal. Há que se ter um programa escolar que chame a atenção desse adolescente e que o faça sentir-se parte do contexto de aprendizagem.

Para os PCN, no que tange aos conteúdos da Língua Portuguesa, articulam-se dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. A articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os temas que serão trabalhados em sala de aula, atesta os PCN (BRASIL, 1998).

2 - Leitura

Ao falar de leitura, torna-se necessário citar que este é um campo amplo, de várias noções e concepções diferentes. Porém, tratando-se do ato de ler, podemos caracterizá-la como uma atividade de acesso ao conhecimento. A leitura é uma atividade individual que permite ao leitor elaborar sentidos sobre a realidade que está à sua volta. Com a prática de leitura, o indivíduo pode garantir o exercício da cidadania, uma vez que permite a ele entender, refletir e atuar sobre uma dada realidade social.

Nosso objetivo, ao falar de leitura, é abordá-la sob perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, mostrar suas propostas para as práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem, para, posteriormente, observarmos, a partir das fichas avaliativas, como ela vem sendo trabalhada nas escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT. Ao discorrer sobre leitura, é necessário que algumas concepções sejam apresentadas, para tanto valemo-nos além dos PCN (Brasil, 1998), fundamental para este trabalho, atemo-nos em autores como Antunes (2003) e Geraldi (2001).

Para os PCN (Brasil, 1998, p. 69), a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Assim como os PCN, há vários autores que apresentam a leitura como processo de interação entre o leitor e autor, mediada pelo texto. Esta concepção é chamada de interacionista, que consiste na idéia de que o leitor munido de seu conhecimento prévio seja capaz de identificar em sua leitura pistas ou esquemas deixados pelo escritor para confrontar idéias e construir um sentido do texto em sua leitura.

Para Antunes (2003), essa tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Nessa perspectiva, o processo de leitura defendido pela autora se dá da seguinte forma: "O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo

autor". (ANTUNES, 2003, p. 67). Outra definição para leitura é que "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, que por sua vez, é o encontro do autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita" (GERALDI, 2001, p.91).

Dessa maneira, o que pode ser essencial no processo de construção do aluno/leitor é considerar que o processo de leitura não é somente o mero fato de remover as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor possui enquanto lê o texto. Ler é, então, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto, e este é quem vai propiciar o jogo de interpretação e busca de informações entre o leitor e o autor.

O que se percebe por meio desta concepção é que no processo de busca pelo conhecimento através da leitura está presente a necessidade de interlocução entre o leitor, texto e o autor. Portanto, no ensino de leitura na escola, deve haver também o ensino desse processo, a fim de garantir que, da escola, partirão leitores capazes de atuar na sociedade com competência para compreender e interpretar o que leem.

Na escola é possível, através do processo de leitura, se formar leitores maduros, capazes de ler, interpretar e atribuir sentidos nas mais divergentes situações de leitura. Lajolo (*apud* Geraldi, 2001, p. 91) classifica tal leitor como "aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida". Para isso, é necessário que a escola tenha, em seu planejamento de aulas com leitura, esse objetivo e considere que, nesse processo, o tempo e o empenho para sua realização é questão de prioridade do professor.

Os PCN (Brasil, 1998, p. 70) aponta que o ensino no terceiro e quarto ciclos, ou seja, de 5ª a 8ª séries, têm o papel decisivo na formação de leitores, pois,

é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

A leitura mostra-se, assim, um importante objeto de ensino da língua portuguesa. A escola tem a "responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados [...] para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais"; [...], (BRASIL, 1998, p.70). Isso quer dizer que a formação do leitor deve acontecer no âmbito escolar. É a escola através do professor como o principal mediador

nesse processo que deve proporcionar uma prática de leitura suficientemente preparada em torno de objetivos claros para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

O processo de formação do leitor deve acontecer desde os primeiros ciclos da escola e da vida. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais dos primeiros ciclos do ensino fundamental, para que a leitura possa se constituir também em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno. E para isso a escola deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la (BRASIL, 1997, p. 41). Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles e trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura.

Os textos se “organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (Brasil, 1998, p. 23), que por sua vez existem “em número quase ilimitado, variam em função da época, das culturas, das finalidades sociais” (Brasil, 1998, p. 24). Por isso os PCN (Brasil, 1998) prioriza em sua proposta, aqueles gêneros cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. É necessário que o professor proporcione aos alunos o contato com esses gêneros para que, a partir destas leituras, possam efetivar a interação entre autor, texto e leitor.

Os textos a serem selecionados nas situações de uso para o ensino de língua portuguesa são aqueles mais vitais para a plena participação na sociedade, ou seja, os que “por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”, (BRASIL, 1998, p. 23). É importante que se considere a necessidade real do aluno e suas possibilidades de aprendizagem. Com um trabalho contínuo de leitura, com acesso a textos diversos (jornais, revistas, livros, noticiários, enfim) o aluno/leitor se torna capaz de entender, interpretar, questionar, levantar hipóteses e discussões, expressar opiniões, de rejeitar, confirmar ou reelaborar a idéia de um texto dentro ou fora da escola.

Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998, p.70) propõe que o professor se preocupe com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento

uniforme. As atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores e não a seu favor.

Para que se desenvolvam tais atividades é necessário que se tenha conhecimento e habilidade. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica. No entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial - o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. Também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre (BRASIL, 1998, p. 70).

O trabalho com a prática de leitura para os ciclos mencionados vão, "além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação" (BRASIL, 1998, p. 71). Não no sentido de tratar apenas do estudo de um determinado gênero, da vida do autor, da historicidade de sua obra, nem do estudo isolado de um determinado período, mas sim, segundo os PCN, proporcionar ao aluno, no trabalho com a literatura, uma capacidade de leitura que o faça descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor. A mudança da leitura mais ingênua quando trata o texto como mera transposição do mundo natural, para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Até agora muito foi falado em formação de leitor, que a escola deve formar o leitor, que a prática de leitura é muito importante para esse processo, que a escola deve desenvolver projetos em torno desse objetivo, que a atuação do professor como mediador do conhecimento é muito importante. Mas, segundo os PCN (Brasil, 1998, p. 71), formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. A seguir serão apresentadas algumas dessas condições sugeridas pelo PCN (Brasil, 1998)

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos [...], textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento [...]. É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura [...]. O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia [...]. O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais [...] O professor deve permitir que também os

alunos escolham suas leituras [...]. A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar [...].

Levando em conta o que sugerem os PCN (Brasil, 1998) para a formação de leitor, é aceitável considerar que, se a escola se preocupar em desenvolver uma metodologia voltada para o ensino real de leitura, real no sentido contrário às propostas tradicionais do livro didático, ainda com seus métodos tradicionais, é possível formar esse leitor sugerido pelos Parâmetros Curriculares.

Além das condições que os PCN sugerem para o processo de formação do leitor, apresentam algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para esse processo. Uma delas é a "leitura autônoma", aquela que envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência. "Leitura colaborativa" é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. "Leitura em voz alta pelo professor" não é prática comum na escola [...], o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. "Leitura programada" é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. E por fim, a "leitura de escolha pessoal" são situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor (BRASIL, 1998, p. 72, 73).

As sugestões e orientações recomendadas pelos Parâmetros Curriculares estão postas e ao acesso de todos. Infelizmente, muitas escolas e professores ainda preferem a comodidade dos livros didáticos, das aulas de metalinguagem. Todavia, é inegável que existe também grande número de professores que almeja uma mudança para o processo de ensino de leitura, ou no sentido amplo da questão, no ensino de Língua Portuguesa. Cabe então aos profissionais da educação ligados a essa área, enfrentar o desafio de transformar as aulas de português tradicional em aulas em que o uso da leitura tenha seu lugar merecido.

3 - Produção textual

Ao falar em produção textual, é necessário ter em mente o que vem a ser um texto. Para essa definição, além dos PCN (Brasil, 1997), usaremos da concepção de Costa Val (1994, p. 3), que define “texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Nesse sentido, são consideradas da seguinte forma: a primeira, o contexto sociocultural em que se insere o discurso, a segunda, é o fato de o texto constituir uma unidade semântica, ou seja, “uma ocorrência lingüística para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo”. (COSTA VAL, 1994, p. 4). E a terceira é que seus constituintes lingüísticos devem mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso, ou seja, depende de como os mecanismos gramaticais e lexicais estão empregados no texto.

Nos PCN (Brasil, 1997), texto é apresentado como o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência, “(...) um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados”. (BRASIL, 1997, p. 23).

A produção textual falada ou escrita não parte do vazio. Para se construir um enunciado, é necessária uma necessidade real de comunicação, levando em conta o momento de sua construção. O ensino de produção de textos na sala de aula não deve se limitar à mera reprodução de tipologias, de idéias e de sentidos que, compartilhados num determinado número de linhas, tornam-se apenas objetos de avaliação para o professor. Muito além disso, a prática de produção deve ser trabalhada numa situação real, em que os acontecimentos reais são os objetos de inspiração para o aluno.

A partir dessas noções, podemos discorrer sobre a produção de textos proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e as sugestões para o trabalho com esta prática nas escolas.

Falar de produção textual significa falar em produção oral e escrita. Para o desenvolvimento dessas duas práticas, os PCN dispõem de critérios e orientações que valem ser consideradas. O ensino da oralidade “significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e

monitoramento simultâneo da fala”, (BRASIL, 1998, p. 74). Possibilitar essa preparação prévia, “significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero”. (BRASIL, 1998, p. 74).

Para o desenvolvimento do trabalho de produção oral, os PCN ratificam que o controle dessa atividade só poderá ocorrer de duas maneiras, previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero). Outra forma será, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção. (Brasil, 1998, p. 74). Para isso vale ressaltar o que dizem os PCN (Brasil, 1997, p. 39) a respeito do ensino dessa prática na escola: “Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar)”. Assim como a escrita, os PCN (Brasil, 1997) propõem que essas situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente.

A atividade de escrita está diretamente ligada à atividade de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a relação entre essas duas atividades seja compreendida e que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. E ainda defende que a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, pois “por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 40).

Para a prática de produção de textos escritos na escola, uma das propostas sugeridas baseia-se na concepção de que “o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer”. (BRASIL, 1998, p. 75). Às vezes espera-se, nesse trabalho, que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos que, diferentemente do escritor experiente, dizem os PCN, ao escrever raramente realiza tais tarefas sozinho, portanto

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refação.

Para o desenvolvimento dessas atividades, os PCN citam quatro categorias didáticas que podem ser consideradas para o trabalho escrito em sala de aula: a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria, ambos relacionados ao “o que dizer” e “como dizer”, que “permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam”. (BRASIL, 1998, p. 77). Para a prática de tais atividades, os PCN complementam que “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”. (BRASIL, 1998, p. 77).

As práticas mencionadas fundamentam-se, segundo a concepção dos PCN (Brasil, 1998) não no sentido de que se estabeleça uma progressão linear entre ambas para o seu desenvolvimento no ensino da escrita, privilegiando certa sequência, mas que seja selecionada uma categoria mais adequada segundo a necessidade de aprendizagem dos alunos, que “para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (BRASIL, 1998, p. 77). Evidencia-se, assim, que o objetivo principal deste trabalho:

[...] começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado.

Observando esta proposta, percebemos a importância da função do professor como mediador/interlocutor do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor não é só mediar a construção de conhecimento, o desenvolvimento de competências, mas também tornar-se o interlocutor de seus alunos, o que implica criar relações inter-pessoais de qualidade, pois a maneira como o professor se relaciona com os alunos reflete-se negativa ou positivamente no aprendizado deles.

O motivo dessa discussão é evidenciar a importância do papel do professor como interlocutor no processo de aprendizagem do aluno, não colocá-lo como único interlocutor, o que é comum ver acontecendo nas aulas de língua portuguesa em que o texto do aluno é remetido ao professor, que será seu principal, ou talvez o único leitor. Brito, (*apud* GERALDI, 2001, p. 119) afirma que “uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem falar”. E enfatiza que a presença do

interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor, ao contrário, em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor.

Diante da diversidade de textos contemplados nas situações de ensino, os PCN os tomam sempre organizados “dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). Com isso justifica que: “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 23).

A escolha do gênero para se trabalhar com leitura e produção de textos em sala de aula deve acontecer através de uma seleção, partindo do professor através da necessidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, levando em consideração o meio social em que vive. Vale ressaltar que a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Sendo assim, o PCN prioriza em sua proposta aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (Brasil, 1998, p. 53).

A proposta central dos Parâmetros Curriculares para o trabalho com textos é que sejam desenvolvidos com base nos gêneros. Para esse aspecto, os PCN (Brasil, 1998, p.23) atestam que “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”.

A atividade de escrita não se constitui simplesmente no ato de escrever, mas sim numa série de etapas distintas. Primeiramente há a necessidade de um planejamento, ou seja, o que escrever e para quem escrever. Assim como a leitura, a escrita também se fundamenta numa realidade, numa prática social. Diante disso, Antunes (2003, p. 54) afirma que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa [...] Não se começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Considerando essa perspectiva, é na etapa do planejamento que acontece a delimitação do tema a ser desenvolvido, pois é ele que dará a unidade ao texto, assim como

os objetivos, o gênero, a ordenação das idéias e a forma linguística que o texto deve assumir, mais ou menos formal, dependendo das condições do seu leitor.

Atualmente, percebe-se que a maior dificuldade dos alunos na hora de produzir um texto é a falta de idéias, pela simples constatação de que ele não adquiriu um nível de leitura que lhe permita tal desenvoltura no processo de ser tornar autor. Dessa forma, acreditamos que a capacidade de articular as palavras na elaboração de texto pode ser instrumentalizada pela capacidade de leitura, pois, “por ela, o leitor pode incorporar novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral” (ANTUNES, 2003, p. 70).

O próximo passo da escrita na concepção de Antunes (2003) é a escrita em si, é a tarefa de pôr no papel o que se planejou. Torna-se mais fácil quando se sabe o que irá escrever, quando se tem conhecimento do tema no qual irá discorrer. Consequentemente, o autor/escritor desenvolverá um texto coerente e com a garantia do sentido esperado.

Concluindo esta concepção, a última etapa a ser considerada “é a etapa da revisão e da reescrita”, que corresponde ao momento de analisar o que se escreveu, confirmar se os objetivos foram cumpridos. É “como disse, a hora da revisão [...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” (ANTUNES, 2003, p. 56).

A intenção principal em falar das etapas da escrita, defendidas por Antunes (2003) é enfatizar a importância da refacção, no processo de produção textual. Para essa atividade, os PCN (Brasil, 1998) apresentam que

a refacção faz parte do processo de escrita [...]. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. [...] Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero.

Nesse momento da escrita, como em outros, a participação do professor é essencial, pois é ele “quem elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos saírem do complexo (o texto), irem ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornarem ao complexo (o texto)” (BRASIL, 1998, p. 78). Isso é o que se espera que aconteça nas aulas de produção textual. A maioria dos professores ainda trabalha sob a doutrina de um ensino arcaico e tradicionalista, quando tomam os textos dos alunos para correção analisam apenas os aspectos ortográficos, mas “nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação

do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada". (BRASIL, 1998, p. 77). É nesse momento que se concretiza um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística.

Os aspectos fundamentais para o processo de produção de textos propostos pelos PCN são alternativas significantes para o ensino da escrita. Cabe à escola se adequar no que for relevante às suas metodologias, para desempenhar atividades reais e de qualidade. As atividades pedagógicas devem ser incentivadas como grande investimento de recursos teóricos e práticos sob um olhar renovado e muito mais comprometido com a produção textual em sala de aula.

4 - Análise linguística

O ensino da gramática na sala de aula tem sido assunto de discussão por teóricos linguísticos nos últimos anos, os quais procuram alternativas metodológicas para as práticas de ensino da gramática. Criticam os métodos que nortearam esse ensino por muito tempo, por ser sempre aplicados como a tradição das regras gramaticais.

Diante desta questão, as práticas de análises linguísticas propõem um novo conceito em trabalhar a gramática em sala de aula, em que seja possível ao aluno refletir a língua a partir do texto. Em relação a tais práticas, os PCN, enquanto proposta curricular, propõem um trabalho integrado de produção de textos em situação real de produção e reflexão sobre a língua, no ensejo de que o aluno possa desenvolver melhor desempenho linguístico. Assim, a relação da língua falada e escrita acentua-se no fato de que não são atividades escolares, contudo muito mais que isso, são atividades do dia-a-dia. Para o PCN (BRASIL, 1998, p. 28),

Na seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constantes dos manuais de gramática escolar [...] mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Para isso, os PCN falam de Ação – Reflexão – Ação como um movimento metodológico. A partir da seleção didática, o professor, ao planejar sua ação, deve mobilizar estratégias, fazendo com que o aluno formule reflexões das atividades

linguísticas, de tal forma que ele venha ampliar sua competência discursiva nas práticas de escuta, leitura e produção de textos. Passar da posição de leitor de textos facilitados ou fragmentados para um leitor de textos mais complexos como, literários e jornalísticos por exemplo.

Os PCN (Brasil, 1998, p. 79) ainda apontam que “os alunos, por sua vez, ao relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não outros”. Nesse ponto, não se trabalharia com toda estrutura das regras gramaticais, mas sim, com as da necessidade para aquele momento.

Os PCN chamam atenção para um perigo na atuação do professor, que deve ser sistematicamente avaliada, bem como os efeitos que suas ações podem causar para o processo de ensino, pois a escolha de uma atividade, por exemplo, pode ter sido interessante, mas não ter sido produtiva para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. Não há uma norma em que o professor tenha que trabalhar esse ou aquele conteúdo ou gêneros e temas separadamente, pois o objeto é o professor quem vai saber no momento da aplicação didática, pode ser que surja no momento da aula tanto a prática escrita, quanto a oral. Importa muito trabalhar a língua em seu funcionamento.

No âmbito desta prática de ensino, podemos perceber que a proposta em trabalhar a gramática a partir das práticas da análise linguística, ao mesmo tempo permite trabalhar atividades de uso da língua, o que fundamentaria a concepção de Antunes (2002, p. 130), em que,

Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos [...] Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentadas, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente.

Isso se deve ao fato de a gramática ser um componente constitutivo da língua e não representar, portanto, a totalidade desta. O que quer dizer que, além da propriedade linguística do que é dito, existe a relevância sociocomunicativa do que é dito. A linguagem não é usada em função de si mesma, mas sim, um fato social, um saber coletivo, que existe em função da interação do indivíduo com os seus pares, atesta Antunes (2002).

Para Geraldi (2001, p. 74) o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. Inclui tanto o trabalho sobre questões

tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais estão: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações etc. Nesse sentido, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores.

A proposta de Geraldi (2001) é que o professor faça um planejamento no início do ano, em que leve para sala de aula um acervo de diferentes livros com a quantidade de alunos, para que eles escolham e leiam. A partir daí começaria um rodízio de troca de livros entre os alunos. No término do último bimestre todos os alunos teriam lido todo o acervo.

De fato, as questões acerca do ensino da gramática abrem discussões amplas do que se ensina e do que se aprende nas aulas de português. Para Possenti (2002, p. 321), a escola deveria adotar um programa que criasse condições reais de práticas de leitura e escrita de texto. Primeiramente, a escola deveria saber qual a sua “clientela”, ou seja, seria “necessário elaborar [...] uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar. Nesse caso, o intuito seria saber de onde a escola vai partir [...] conhecer como se fala na região em questão [...] distinguir, no que é característico da fala local, diversos níveis de “problemas”. A partir dessa pesquisa, a escola identificaria características linguísticas, o que Possenti (2002, p. 321) vai chamar de indicadores (traços de linguagem, dialetal), marcadores (falantes de classes diversas), e estereótipos (características de fala de uma determinada região). Em seguida, a escola montaria estratégias de trabalho, no ensejo de promover discussões em relação aos dialetos - o que gera discriminação social, fazendo com que os alunos percebam que “falar de maneira diferente é apenas falar de maneira diferente”. Não há nesse sentido “o falar errado”, atesta Possenti (2002, p. 327).

Num segundo momento, Possenti (2002) enfatiza o trabalho das práticas de leitura de materiais os mais variados: jornais, revistas, textos literários, com ênfase em textos literários bem escolhidos, com base no interesse dos alunos. Nessa prática, o professor tem um papel fundamental de executar essas leituras para os alunos. Quanto à prática de escrita, que ela seja feita várias vezes ao dia: narrativas, resumos, paráfrases etc. Em suma, o que Possenti (2002, 327) conceitua para o desenvolvimento da competência linguística

do aluno, é muita leitura e muita escrita, porque para ele, “é assim que se aprende ler e escrever”.

O autor ainda complementa que uma atividade capaz de mobilizar as práticas linguísticas é a prática constante de escrita na escola. Por sua vez, ela não deve partir da inspiração dos alunos (inventar temas ou assuntos sobre os quais vai se escrever), mas sim, a escrita deve ser a partir de pesquisas, leituras e promoção de debates, e de preferência, que possa ser apresentado mais de um ponto de vista sobre um determinado tema. O principal “é que esses escritos sejam levados para a sala e sirvam de base para as aulas de português.” (POSSENTI, 2002, p. 331). Assim, os textos elaborados pelos alunos se tornariam objetos de estudos para eles em sala de aula.

É possível perceber que, tanto na perspectiva de Geraldi (2001) quanto na de Possenti (2002), há pontos em comum ao se tratar de leitura e escrita. Ambos acreditam que ao trabalhar a leitura, escrita e reescrita de texto em situações reais em sala de aula, torna-se possível um envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem, pois ele tem a possibilidade de refletir a língua pelo seu próprio texto. Trata-se de o aluno não ser apenas um autor virtual, mas sim, capaz de identificar linguisticamente “desvios gramaticais” naquilo que se produziu.

Do mesmo modo, os PCN, enquanto proposta curricular regem que a aula deve ser um espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo, sobretudo, condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa possibilitar ao aluno o aprendizado em manipular textos escritos variados e adequar o registro oral em situações interlocutivas.

É fundamental que exista uma política escolar para o processo de ensino aprendizagem. O professor precisa considerar de que modo a capacidade pretendida para o aluno ao término do ensino fundamental seja tratada no interior da escola, quais propostas e objetivos a ação escolar aciona em seu contexto. Não adianta o professor ter uma ação, se a escola não faz com que haja uma continuidade de trabalho nesse ciclo de formação escolar.

5 - Análise de dados

Para a realização desta análise foram coletados relatórios avaliativos de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos em três escolas públicas estaduais do município de Pontes e Lacerda – MT. Tais escolas se fundamentam sob a política educacional da escola ciclada, proposta e instituída em Mato Grosso pela Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2000. O objetivo é verificar nos relatórios produzidos pelos professores a título de avaliação quais são os aspectos e conteúdos privilegiados em sala de aula e se eles coincidem com o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa. Lembrando que, por ser uma pesquisa por amostragem não probabilística por acessibilidade - ou seja, as escolas que disponibilizaram as fichas de avaliação - e o foco ser os conteúdos trabalhados em sala de aula, os relatórios foram pegos aleatoriamente, não sendo a mesma quantidade por turma e escola.

Os relatórios avaliativos pautados na prática das escolas cicladas descrevem o desempenho educacional dos alunos, bem como todos os conteúdos trabalhados no decorrer do período, que pode ser bimestral ou semestral, a depender do modelo adotado pela escola. A partir desses relatórios descritivos é que retiramos os conteúdos para esta análise, a qual se divide em três partes: os conteúdos relacionados à leitura, produção de textos e análise linguística. Apesar de este não ser um trabalho qualitativo a tabela será importante na visualização dos dados relacionados. Para uma melhor compreensão na relação dos dados da tabela com as nossas considerações a respeito, dividimos a tabela em partes e as colocamos no corpo deste texto conforme a necessidade de visualização.

Achamos importante relatar brevemente a maneira como os registros são descritos nesses relatórios, por não haver um modelo padrão quanto à sua estrutura. Talvez por isso, as informações referentes aos conteúdos aplicados na sala de aula não nos permite afirmar concretamente se houve um trabalho mais intenso em relação aos aspectos aqui analisados, pois a materialidade linguística não deixa claro certos aspectos que poderiam ser relevantes ao nosso trabalho. Sendo assim, há conteúdos que não foi possível relacionar concretamente a nenhum desses aspectos, por não entendermos exatamente, a que atividade se refere, sendo classificados como, “outros”.

Escola 1 OUTROS	Escola 3 OUTROS	
----------------------------	----------------------------	--

Slogan Estudo da língua	Lenda Humor em quadrinhos Pesquisa sobre o lixo Debate H.Q. Cartum Expressão corporal Conceito de gramática A importância da Língua Portuguesa	
----------------------------	--	--

Partindo do objetivo deste trabalho, podemos considerar através da abordagem do material analisado, num sentido geral, que o ensino de língua portuguesa nas escolas aqui referidas está sendo tratado de forma descontextualizada, fragmentada. Os conteúdos de leitura, produção de textos e análise linguística não parecem ser tomados como uma unidade e sim individualmente, ao contrário do que propõem os PCN: “as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si” (BRASIL, 1998, p.36). É através dessa interação que se dará a seleção dos conteúdos de língua e linguagem e a ser trabalhados no processo de ensino na sala de aula, levando em consideração as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

Isso se comprova quando se compara a quantidade dos conteúdos relacionados com prática de análise linguística em relação à leitura e produção de textos. Percebe-se que se trata do ensino puramente gramatical, de forma solta, baseado na metodologia e composição dos livros didáticos, fora do contexto de ensino proposto para esta prática. O ensino de língua parece estar mais voltado para as atividades metalinguísticas do que para práticas de leitura e produção de textos.

Um aspecto comum entre as três escolas analisadas que pode ser observado nos registros dos relatórios é a abordagem dos termos “produção de textos” e “leitura”, somente como duas atividades desenvolvidas em sala de aula. Empregados dessa forma, queremos dizer, sem nenhuma explicitação, entende-se que essas atividades não são tidas pela relevância que as constituem, mas sim, puramente como simples atividades didáticas. Essa inconsistência de informação, principalmente nas escolas 1 e 2, que descrevem de forma tão abreviada seus conteúdos nos relatórios, leva-nos a pensar que os professores responsáveis por tais atividades não as veem como práticas do processo de linguagem, no sentido amplo da questão, mas apenas como conteúdos tradicionais de sua metodologia de

trabalho. A concepção que esses professores têm da prática de ensino com atividade de escrita e leitura pode não ser entendida como abordam os PCN sobre a função do texto nesse processo, pois é tido como a unidade básica de ensino da língua portuguesa. É através dele que interagimos linguisticamente, e é assim definido “como o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1998, p. 21). Sendo assim, precisam ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de ensino, o que não vimos através dos relatórios analisados.

Para falar de leitura, apresentamos os conteúdos referentes a esta atividade, retirados das fichas avaliativas das três escolas analisadas:

Escola 1 LEITURA	Escola 2 LEITURA	Escola 3 LEITURA
Leitura Interpretação de texto Texto publicitário Fábulas	Leitura Leitura interpretativa Interpretação textual escrito e oral	Leitura Leitura e análise de poemas Leitura e análise de textos Expressões populares Provérbios Leitura visual Interpretação de textos Leitura visual narrativa real Poemas concretos Letra de música para interpretação Interpretação de nome individual História em quadrinhos Narrador e personagem Linguagem de textos verbal e não verbal Tema Leitura visual Contos

No que se refere à leitura, de uma forma geral, percebe-se claramente que seu ensino está voltado à questão da tipologia textual e não à noção de gêneros como sugerem os PCN. O ensino de leitura desenvolvido dessa forma pelo professor que é o condutor das condições de linguagem na sala de aula poderá não ser capaz de desenvolver no aluno habilidades na aprendizagem com leitura e interpretação. Os sentidos que se constroem pela intertextualidade não se constituirão pelo contato com tipos puramente de textos, mas

sim pela imersão no mundo real da linguagem, na construção de sentidos, que se materializam pela relação com a infinidade de gêneros existentes.

Tal afirmação se assegura com base nos registros da escola 3, que descrevem uma relação de conteúdos relacionados à leitura, mas não à prática de leitura fundamentada na diversidade de textos, nas suas relações com outros textos, com as necessidades reais de interação social mas, pelas características, são textos que, no ponto de vista defendido pelos PCN (Brasil, 1998) não favorecerem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Para que o ensino da leitura faça sentido para o aluno, é necessário que seja também constituída em objeto de aprendizagem. E para isso a escola deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la (BRASIL, 1997, p. 41). Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles, e trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura.

Pelos aspectos apresentados na descrição de alguns conteúdos pelo (s) professor (es) da escola 3, principalmente, parecem se tratar apenas de tópicos do livro didático relacionados a conteúdos de língua portuguesa: a importância da língua portuguesa, conceito de gramática, expressões populares, provérbios, leitura visual, poemas concretos, letra de música para interpretação, história em quadrinhos, narrador e personagem, linguagem de textos verbal e não verbal, tema. Da mesma forma a escola 1 que menciona ter trabalhado com estudo da língua, textos publicitários e fábulas. Sendo assim, confirmaria o que dissemos em relação à relevância na maneira de como lidar com a metodologia de trabalho desenvolvida pelo professor.

Da mesma forma que fizemos com os conteúdos de leitura, apresentamos os conteúdos relacionados à produção textual desenvolvidos pelas três escolas:

Escola 1 PRODUÇÃO TEXTUAL	Escola 2 PRODUÇÃO TEXTUAL	Escola 3 PRODUÇÃO TEXTUAL
Produção de texto Retextualização Narrativa A importância do ponto de vista na narrativa e na descrição	Desenvolveu com coerência a produção de textos narrativos Resumos Produção textual referente organização de idéias e das concordâncias	Produção de textos Descrição Resumo Frases Produção de bilhete

Resenha crítica Texto dissertativo Discurso direto e indireto	Produção de textos Linguagem formal	Produção de carta Produção de texto informativo Intertextualidade Narração poética Narração 1ª e 3ª pessoa Textos com narração Coerência Produziu textos referente à mitologia grega Produziu textos respeitando a sequência temporal
---	--	---

Ao analisar a tabela de dados na parte relacionada à produção textual, percebemos que a prática de escrita na sala de aula parece ainda estar mais voltada à tipologia textual narração, descrição e dissertação, ou seja, trabalho com a escrita pautado no método tradicional e não na necessidade real de comunicação com que nos deparamos cotidianamente. Portanto, o ensino de redação, ainda muito praticado nas escolas brasileiras, segundo Antunes (2004), consiste fundamentalmente nessa trilogia (narração, descrição e dissertação), tendo por base uma concepção voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nas duas primeiras modalidades textuais) ou a formação de cientistas (caso da terceira modalidade).

A maneira como a escola 1 descreve seus conteúdos nos relatórios apenas confirma o que dissemos, pois quase todos os conteúdos estão ligados à forma de narrar, descrever e dissertar: narrativa, resenha crítica, texto dissertativo, discurso direto e discurso indireto, a importância do ponto de vista na narrativa e na descrição. E descreve também outra atividade que não faz mudar essa concepção, a retextualização, que relaciona ao processo de transferência da fala para a escrita, conforme a concepção de Marcuschi (2001, p. 46): “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Outros conteúdos descritos pela escola 2 foram: produção textual referente à organização de idéias e concordâncias, coerência na produção de textos narrativos e resumos. Tais conteúdos não acordam com as noções dos PCN para o trabalho com textos. Para o PCN (Brasil, 1998), os textos devem ser considerados pela sua diversidade e trabalhados com base na infinidade de gêneros existentes.

Como sugerem os PCN (Brasil, 1998 p. 52), “no processo de produção de textos escritos na escola, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos [...] utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero [...]”. Nesse caso, considera-se que o trabalho com gêneros seja desenvolvido no processo de ensino e que a escola ofereça ao aluno condições necessárias para que ele desenvolva habilidades para o uso de um número maior de recursos da língua na produção de sentidos de forma adequada à cada situação de interação.

Com isso, percebemos que, de um modo geral, os conteúdos da escola 3 referentes à produção de textos nada mais são que um número maior de atividades ligadas à forma de escrever, não de produzir sentidos, o que desconsidera a proposta dos PCN (Brasil, 1998) quanto à seleção dos textos para as práticas de ensino.

Apresentamos a seguir a tabela com o registro dos conteúdos referentes à prática de análise linguística desenvolvidos pelas três escolas citadas:

Escola 1 ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Escola 2 ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Escola 3 ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Substantivos biformes e uniformes Plural dos substantivos Aumentativo Diminutivo Adjetivos Locução adjetiva Gramática Numerais Pronomes Verbos Verbos terminados em <i>em, em am ou ao (ão????)</i> Acentuação das paroxítonas <i>trás/traz</i> Acentuação das monossílabas Emprego da cedilha Onde/aonde Atividades gramaticais Ditongo / hiato e tritongo Fonemas / Dígrafos Orações substantivas Substantivas adjetivas Orações adjetivas Período composto por coordenação	Gramática Ortografia Morfologia quanto à classe de palavras Concordância nominal e verbal Pontuação	Sinônimos Verbos – Flexões e classificações Verbos regulares e irregulares Pronomes indefinido e relativo Gramática Sentido figurado Concordância Interjeição Locução interjetiva Ponto-e-vírgula, dois pontos, parênteses reticências, ponto final Interrogação, exclamação, travessão, aspas Preposição Locuções prepositivas Ortografia Sílabas e suas classificações Parágrafo Substantivo/classificação

Atividades ortográficas Regências verbal e nominal Voz ativa/passiva e reflexiva Formação do imperativo Concordância nominal Atividades com acentuação gráfica Estudo do predicado Predicado nominal e verbal Formação do verbo no imperativo Emprego do hífen Preposição Adjunto adnominal Objetos direto e indireto Locução Verbal Verbos transitivos e intransitivos Verbo de ligação Vocativo e aposto		Substantivo/flexões Sílabas tônicas Adjetivos e suas classificações Flexão do adjetivo Acentuação gráfica Linguagem formal e informal Nomes Concordância de nomes Conjugação dos tempos verbais Linguagem oral e escrita
--	--	---

Conforme exposto neste trabalho, os PCN (Brasil, 1998) apresentam os conteúdos de Língua Portuguesa articulados em torno de dois eixos básicos: USO e REFLEXÃO. Os conteúdos do eixo Reflexão (prática de análise linguística) estão desenvolvidos sobre os do eixo Uso, pois se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. Com isso, a partir da seleção didática o professor ao planejar sua ação, deve mobilizar estratégias, fazendo com que o aluno formule reflexões dessas atividades linguísticas.

Essa prática em sala de aula se apresenta como uma forma de se trabalhar a gramática a partir da produção do aluno, mas uma gramática que priorize as necessidades e se preocupe em acompanhar passo a passo todas as etapas do desenvolvimento de formação linguística dos alunos, tornando-os leitores e produtores de textos coerentes. Essa prática se constitui em um instrumento capaz de refletir a organização do texto escrito.

Com base nesse argumento e através dos dados coletados, podemos concluir em relação à idéia de prática de análise linguística que o desenvolvimento dessa prática nas escolas citadas não concretiza a proposta dos PCN de língua portuguesa para o trabalho com leitura, produção e refacção. Principalmente esta não foi citada em nenhum dos relatórios como um dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que sugere desconhecimento das propostas dos PCN (Brasil, 1998, p. 80) propõem para tal prática:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Dessa maneira, pode ser provado através dos registros dos professores das escolas aqui analisadas, que os vários conteúdos relacionados na tabela referentes à análise lingüística não passam de um amontoado de atividades gramaticais, relacionadas à sintaxe, semântica e morfologia. Tomadas dessa forma fragmentada, sem relação de interação não passam de meras normas para se ensinar a escrever gramaticalmente correto, conforme prescrevem a gramática normativa, que não contribuem em nada para desenvolver o raciocínio crítico do aluno.

Para a concretização da prática de análise lingüística, a proposta dos PCN (Brasil, 1998) está totalmente voltada para a mediação do professor, pois caberá a ele desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saberem avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? Isso evidencia a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem vai delimitar a metodologia para o seu desempenho didático diretamente ligado ao aluno, às suas capacidades e possibilidades de linguagem.

Assim, vimos o funcionamento de uma metodologia de ensino abordada sob a concepção de professores tradicionalistas, conformados com o ensinar a ler e escrever, não preocupados em formar alunos leitores e escritores. As sugestões dos Parâmetros Curriculares relacionadas às atividades lingüísticas de língua portuguesa não parecem ser consideradas como apoio pedagógico.

Considerações finais

Diante das discussões apresentadas, podemos considerar que as noções dos PCN (Brasil, 1998) para o desenvolvimento com as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística não são consideradas pelos professores das escolas pesquisadas. Isso leva-nos a avaliar não só a metodologia desses professores, mas sim das escolas citadas, pois geralmente o professor segue os procedimentos metodológicos da instituição escolar em que ele trabalha. Por mais que tenha um método individual, inovador para o ensino, se a escola não dispuser dos mesmos interesses, acaba por cair na rotina e seguir os métodos tradicionais de que a escola dispõe.

Percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa ainda é mediado pelas propostas do livro didático. Não queremos dizer que usar essa ferramenta pedagógica não é correto, mas é preciso saber manipulá-lo, considerar dentre seus conteúdos o que pode trazer de significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos a importância da relação entre as atividades de leitura e escrita no âmbito escolar e que esta relação deve ser ensinada na escola como uma unidade e não individualmente. Da mesma forma, o processo de análise lingüística deverá partir dessa interação leitura/escrita para a correção do texto do aluno a partir de suas necessidades reais de aprendizagem. Pelo que notamos, os textos são trabalhados nas escolas citadas, fora de um contexto real de interlocução, baseado em tipologia textual e não na noção de gêneros proposta pelos PCN. Isso levará os alunos a aprender a ler e escrever, não fazer deles um leitor/escritor crítico, conhecedor das diversas situações de comunicação com que nos deparamos pelas circunstâncias da vida.

É partir das necessidades reais dos alunos que a escola deve desenvolver seu projeto educativo. Pensar no ensino como o meio de oportunizar os alunos um conhecimento de mundo, tornar cidadãos capazes de interagir em qualquer situação de comunicação. O professor é, ou deveria ser, o principal mediador desse processo. Cabe a ele organizar ações que possibilitem aos alunos o contato efetivo com uma prática de ensino de qualidade. Vimos, contudo, no âmbito dessa pesquisa que o trabalho nas escolas pesquisadas ainda é norteado pela tradição com ênfase na tipologia textual e na gramática tradicional e descritiva.

ANEXO

1

Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA	Conceito:	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas relacionadas aos conteúdos leitura, interpretação de texto, atividades gramaticais como substantivos biformes e uniformes, plural dos substantivos, aumentativo e diminutivo, adjetivos, fábulas, locução adjetivas etc, no entanto apresenta dificuldades e necessita de orientação para desenvolver atividades com produção de textos.			

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA	Conceito:	Progressão Simples
Conceito: Excelente (PS) Apresentou grande facilidade e habilidade no desenvolvimento dos conteúdos: gramática, numerais, pronomes, verbos, verbos terminados em êem, em, am ou ao, produção de texto, narrativa, discurso direto e indireto, retextualização, a importância do ponto de vista na narrativa e na descrição, estudo da língua, acentuação das paroxítonas trás, traz, acentuação das monossílabas, emprego da cedilha, onde, aonde. Foi capaz de desenvolver as atividades de sala e extras com empenho atingindo assim todos os objetivos propostos no semestre, estando aprovado para cursar a próxima fase.			

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA	Conceito:	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Ademilton - Conceito: Satisfatório - PPAP Demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas relacionadas aos conteúdos leitura, interpretação de texto, atividades gramaticais, ditongo, hiato, tritongo, fonemas, dígrafos, no entanto apresenta dificuldades e necessita de orientação para desenvolver suas atividades.			

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA	Conceito:	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Conceito: Insuficiente (PPAP) Recebeu todas as orientações necessárias para desenvolver atividades relacionadas aos conteúdos: gramática, numerais, pronomes, verbos, verbos terminados em êem, em, am ou ao, produção de texto, narrativa, discurso direto e indireto, retextualização, a importância do ponto de vista na narrativa e na descrição, estudo da língua, acentuação das paroxítonas trás, traz, acentuação das monossílabas, emprego da cedilha, onde, aonde, no entanto não conseguiu um aproveitamento satisfatório. Está retido nesta fase.			

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA	Conceito:	Progressão Simples
Desenvolveu as atividades relacionadas com o conteúdo: leituras, atividades gramaticais como orações substantivas, substantivas adjetivas, orações adjetivas, período composto por coordenação, e atividades ortográficas, produção e interpretação textual, demonstrou empenho e dedicação nas atividades propostas no decorrer do ano letivo.			

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	Conceito:
LINGUA PORTUGUESA	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Conceito: Satisfatório (PPAP) Demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas relacionadas aos conteúdos: produção textual, interpretação de texto, ortografia, regência verbal e nominal, voz ativa, passiva e reflexiva, texto publicitário, formação do imperativo, concordância nominal, slogan, estando aprovado para cursar a próxima fase, no entanto apresenta dificuldades e necessita de orientação para desenvolver suas atividades.	

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	Conceito:
LINGUA PORTUGUESA	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Desenvolveu com facilidade as atividades relacionadas aos conteúdos: leitura, interpretação de textos, produção textual, atividades com acentuação gráfica, substantivos biformes e uniformes; plural dos substantivos, fábulas, aumentativo e diminutivo etc, demonstrando domínio e compreensão atingindo assim, os objetivos propostos.	

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	Conceito:
LINGUA PORTUGUESA	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Conceito: Satisfatório (PPAP) Demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas relacionadas aos conteúdos: estudo do predicado, predicado nominal e verbal, emprego do hífen, texto dissertativo, preposição, resenha crítica, adjunto adnominal, leitura, produção textual, interpretação de texto, objeto direto e indireto, locução verbal, verbos transitivos e intransitivos, verbo de ligação, vocativo e apostro, estando aprovado para cursar a próxima fase, no entanto apresenta dificuldades e necessita de orientação para desenvolver suas atividades.	

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	Conceito:
LINGUA PORTUGUESA	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas relacionadas aos conteúdos: atividades com predicado verbais e nominais, objeto direto e indireto, formação do verbo no imperativo etc, no entanto apresenta dificuldades e necessita de orientação para desenvolver atividades como produção de texto e interpretação textual.	

Assinatura do Professor (a)

Disciplina:	Conceito:
LINGUA PORTUGUESA	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
Desenvolveu as atividades relacionadas com o conteúdo: leituras, atividades gramaticais como orações substantivas, substantivas adjetivas, orações adjetivas, período composto por coordenação, e atividades ortográficas, produção e interpretação textual, demonstrou empenho e dedicação nas atividades propostas no decorrer do ano letivo.	

Assinatura do Professor (a)

ANEXO

2



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Estabelecimento:

Ano letivo: 2008 Ciclo: II Fase: 3ª Turma: B Turno: Matutino Regular: anos finais

Aluno(a)

FICHA DE DESEMPENHO DO ALUNO (Parte integrante do Histórico Escolar)

Síntese de desempenho do aluno, considerando seu desenvolvimento/aprendizagem realizados e dificuldades na construção do conhecimento nas diferentes áreas, participação e integração com o grupo.

LINGUAGENS

Língua Portuguesa (CH 200):

Avanços → Desenvolveu habilidade em produção textual, referente a organização das idéias e das concordâncias. Avançou em .

Leitura interpretativa e aperfeiçoou a ortografia.

Dificuldades → Em morfologia quanto à classe de palavras.

FICHA DE DESEMPENHO DO ALUNO (Parte integrante do Histórico Escolar)

Síntese de desempenho do aluno, considerando seu desenvolvimento/aprendizagem realizados e dificuldades na construção do conhecimento nas diferentes áreas, participação e integração com o grupo.

LINGUAGENS

Língua Portuguesa (CH 200):

Avanços → Em produção de texto narrativo, referente ao uso da linguagem formal; na leitura interpreta-

tiva e na morfologia quanto a classe de palavras.

Dificuldades → Na identificação das personagens da narrativa.

FICHA DE DESEMPENHO DO ALUNO (Parte integrante do Histórico Escolar)

Síntese de desempenho do aluno, considerando seu desenvolvimento/aprendizagem realizados e dificuldades na construção do conhecimento nas diferentes áreas, participação e integração com o grupo.

LINGUAGENS

Língua Portuguesa (CH 200):

Avanços → Desenvolveu habilidade em produção textuais, referente a organização de idéias e das concordâncias. Aperfeiçoou a

Ortografia, e na morfologia quanto a classe de palavras.

Dificuldades → Em leitura interpretativa.

ANEXO

3

MODELOS DE RELATÓRIOS AVALIATIVOS DA ESCOLA 3

Serie: 6^a FASE: 1^a CICLO: III ANO: 2007

1º B Linguagem verbal e não verbal; sinônimos; Hist. Em quadrinhos; descrição; verbos – flexões e classificações; verbos regulares e irregulares; pronome indefinido e relativo; sentido figurado; análise de textos; concordância.
2º B
3º B Luz e sombra Sombreamento Pintura com carvão em cartolina
4º B Leitura; Interpretação de textos; Produção de textos; Interjeição; Locução interjetiva; Lenda; Pontuação: ponto-e-vírgula, dois pontos, parênteses, reticências, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, travessão, aspas; Provérbios; Preposição; Locuções prepositivas; Linguagem oral e linguagem escrita.

Ficha descritiva

3 fase do II ciclo - Língua Portuguesa - I bimestre - 2007

Aluno 1 - No decorrer do 1 bimestre a aluna desenvolveu todas as atividades propostas na área de Gramática inserida na Interpretação e Produção de textos. Leu e interpretou satisfatoriamente textos trabalhados em sala de aula a partir de habilidades de estímulo à prática de oralidade e escrita. Produziu textos com coerência em situações concretas de comunicação.

Teve um bom relacionamento com a professora e colegas, é participativa e interessada. Obteve um satisfatório progresso na compreensão textual, gramatical e ortográfica.

Aluno 2 - No decorrer do 1 bimestre o aluno desenvolveu razoavelmente as atividades propostas na área de Gramática inserida na Interpretação e produção de textos. Leu e interpretou insatisfatoriamente textos trabalhados em sala de aula a partir de habilidade de estímulo à prática de oralidade e escrita. Produziu insatisfatoriamente textos, faltando coerência.

Teve um bom relacionamento com a professora e colegas.

O aluno está em fase de construção de conhecimento. Necessita de um acompanhamento individualizado, porém mora na Zona Rural e não pode participar de aulas de reforço com a professora titular ou a articuladora.

Aluno 3 - No decorrer do 1 bimestre a aluna desenvolveu razoavelmente as atividades propostas na área de Gramática inserida na Interpretação e produção de textos. Leu e interpretou razoavelmente textos trabalhados em sala de aula a partir de habilidades de estímulo à prática de oralidade e escrita. Em relação a produção de textos está em fase de construção de conhecimento.

A aluna é bastante retraída e calada.

FICHA INDIVIDUAL DO PRIMEIRO BIMESTRE – 7º Ano

Aluno 1 - Desenvolveu todas as atividades propostas na sala de aula e extra classe no decorrer do 1º bimestre. Tem algumas duvidas na conjugação dos tempos verbais. Acentuou corretamente as palavras. Precisa melhorar ao estabelecer a diferença na mudança ortográfica quanto o acento agudo e hifem. . Desenvolveu a leitura de texto não verbal, associou a um texto verbal. Nas leituras precisa estar mais atento. Aprofundou a compreensão do conteúdo e dos meios utilizados para expressá-lo. Não reconstituiu o sentido mais geral do texto. Produziu textos referente a mitologia grega. Diferenciou ações relatadas e comentários do narrador e de personagem. Reconheceu o tema. Avaliou a propriedade de incorporação de dados da realidade da construção do universo ficcional. Produziu textos respeitando a sequência temporal e observando a relação causal. Produziu histórias em quadrinhos. Teve algumas dificuldades na interpretou textos. Consultou corretamente o dicionário para minimizar os erros ortográficos. Teve uma aprendizagem boa.

Aluno 2 - Desenvolveu todas as atividades propostas na sala de aula e extra classe no decorrer do 1º bimestre. Tem algumas duvidas na conjugação dos tempos verbais. Acentuou corretamente as palavras. Precisa melhorar ao estabelecer a diferença na mudança ortográfica quanto o acento agudo e hifem. . Desenvolveu a leitura de texto não verbal, associou a um texto verbal. Nas leituras precisa estar mais atento. Aprofundou a compreensão do conteúdo e dos meios utilizados para expressá-lo. Não reconstituiu o sentido mais geral do texto. Produziu textos referente a mitologia grega. Diferenciou ações relatadas e comentários do narrador e de personagem. Reconheceu o tema. Avaliou a propriedade de incorporação de dados da realidade da construção do universo ficcional. Produziu textos respeitando a sequência temporal e observando a relação causal. Produziu histórias em quadrinhos. Teve algumas dificuldades na interpretou textos. Consultou corretamente o dicionário para minimizar os erros ortográficos. Teve uma aprendizagem boa.

Aluno 3 - Desenvolveu todas as atividades propostas na sala de aula e extra classe no decorrer do 1º Bimestre. Estabeleceu a conjugação dos tempos verbais. Acentuou corretamente as palavras. Conseguiu estabelecer a diferença na mudança ortográfica quanto o acento agudo e hifem. . Desenvolveu a leitura de texto não verbal, associou a um texto verbal. Leu com prazer e entonação. Aprofundou a compreensão do conteúdo e dos meios utilizados para expressá-lo. Reconstituiu o sentido mais geral do texto. Produziu textos referente a mitologia grega. Diferenciou ações relatadas e comentários do narrador e de personagem. Reconheceu o tema. Avaliou a propriedade de incorporação de dados da realidade da construção do universo ficcional. Reconstituiu o sentido mais geral do texto. Produziu textos respeitando a sequência temporal e observando a relação causal. Produziu histórias em quadrinhos. Interpretou textos corretamente. Consultou corretamente o dicionário para minimizar os erros ortográficos. Teve uma aprendizagem satisfatória

9º ANO - PORTUGUÊS - 2009

1 - A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.

2 - O aluno apresenta um pouco de dificuldades nos conteúdos apresentados em sala, com seu interesse conseguiu desenvolver as atividades propostas na sala de aula, deixando de fazer algumas tarefas, pois o mesmo precisa melhorar.

3- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.

4- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.

5- O aluno apresenta um pouco de dificuldades nos conteúdos apresentados em sala, com seu interesse conseguiu desenvolver as atividades propostas na sala de aula, deixando de fazer algumas tarefas, pois o mesmo precisa melhorar .

6- A aluna demonstrou dificuldades nos conteúdos apresentados em sala: na gramática, interpretação textual, atividades propostas, precisando melhorar sua escrita e ler mais, pois a mesma foi convocada para aula de reforço.

7-A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer tarefas, é muito faltosa.

8- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.

9- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.

10- O aluno teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula, deixando de fazer algumas tarefas, perdeu a avaliação, por isso deixa um pouca a desejar no interesse.

11- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer tarefas, deixando de fazer algumas tarefas , por isso deixa um pouca a desejar no interesse.

12- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer tarefas, é muito faltosa.

13- A aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, mas pode melhorar mais.

- 14-O aluno teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.
- 15- O aluno é participativo, mas apresenta um pouco de dificuldades nos conteúdos apresentados em sala: gramática e interpretação textual, demonstra interesse obtendo um bom desenvolvimento nas atividades.
- 16- aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer tarefas, é muito faltosa.
- 17- O aluno teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer tarefas, é muito faltoso.
- 18- aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefa.
- 19- aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.
- 20 - aluno teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.
- 21 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e deixando de fazer algumas tarefas, falta muito.
- 22 - A aluna quando vem a aula não tem interesse nenhum, não faz as atividades propostas em sala, não fez avaliação, não fez as tarefas,é muito faltosa, deixa tudo a desejar.
- 23 - O aluno teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas, tendo uma boa participação.
- 24 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.
- 25 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.
- 26 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.
- 27 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.

28 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.

29 - aluno quando vem a aula não tem interesse nenhum, não faz as atividades propostas em sala, não fez avaliação, não fez as tarefas, é muito faltosa, deixa tudo a desejar.

30 - aluna quando vem a aula não tem interesse nenhum, não faz as atividades propostas em sala, não fez avaliação, não fez as tarefas, é muito faltosa, deixa tudo a desejar, o mesmo foi convocado para reforço.

31 - aluna quando vem a aula não tem interesse nenhum, não faz as atividades propostas em sala, não fez avaliação, não fez as tarefas, é muito faltosa, deixa tudo a desejar, o mesmo foi convocado para reforço.

32 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.

33 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.

34 - aluna teve um bom desenvolvimento e interesse nos conteúdos apresentados em sala, fazendo todas as atividades propostas na sala de aula e tarefas.

Serie:	5ª	FASE:	3ª	CICLO:	II	ANO: 2007
---------------	----	--------------	----	---------------	----	------------------

1º B

A importância da língua portuguesa/Contos/Poemas/Frases/Leitura de textos/análise de poemas e textos/produção de textos/Sílaba e suas classificações/parágrafo e narração/origem da língua portuguesa/conceito de gramática.

2º B

Pesquisa sobre o lixo. Debate. Leitura visual: Passos da paixão - Aleijadinho. Interpretação. Texto: Aleijadinho (Ângelo Braga) Resumo. Produção de bilhete. Substantivo/classificação. Substantivo/flexões. H.Q./ Cartum/ leitura e interpretação/produção/ Poemas concretos. Textos com narração em 1ª. e 3ª. pessoa.

3º B

Sílaba tônica. Expressões populares. Leitura visual Narrativa real. Gêneros gramaticais como adjetivos e suas classificações. Flexão do adjetivo. Narração poética. Leituras. Acentuação gráfica. Linguagem formal e informal. Expressão corporal. Revisão de substantivos.

4º B

Revisão de adjetivos, pronomes. Leitura visual. Produção de carta. Letra de música para interpretação. Oralidade. Humor em quadrinhos. Produção de texto informativo. Nomes, concordância de nomes e interpretação de nome individual. Intertextualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. Aula de Português. Encontro e Interação. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. São Paulo. Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco (Gramática, tudo ou nada). P. 127-134. IN: **BAGNO**, Marcos (org.). Linguística da Norma, São Paulo. Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, MEC Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1997. (1ª a 4ª séries). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

BRASIL, MEC Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – 1998. (5ª a 8ª séries). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> -

Conselho **homologa** **Escola** **Ciclada.** Disponível em:
<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=1875&parent=0> -

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
– (Texto e Linguagem)

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERADI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.

_____ O texto na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1999.

MANINI, Daniela. Eixo da reflexão, Conhecimentos lingüísticos, Análise lingüística ou... Ensino de gramática: O que propõem os PCN's, o que trazem os LDP's. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm> -

MARCUSCHI, Luis Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1993.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. P. 317-332. IN: **BAGNO, Marcos (org.).** Lingüística da Norma, São Paulo. Loyola. 2002.

SILVA, Sílvia Ribeiro da. Gênero Textual e Tipologia Textual: Colocações sob dois enfoques teóricos. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm> -

SOARES, Magda. Português na escola (História de uma disciplina curricular). P. 155-198. IN: **BAGNO, Marcos (org.).** Lingüística da Norma, São Paulo: Loyola, 2002.

SOLE, Isabel. Estratégias de Leitura. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.