

**UFRRJ**

**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**

**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**ENSINO DE LÍNGUA E METODOLOGIA DE  
PROJETOS: O CASO DO ENSINO MÉDIO NO  
CEFET DE UBERABA**

**MARIA AMÉLIA DA SILVA CAMPOS SOUZA**

**2005**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ENSINO DE LÍNGUA E METODOLOGIA DE PROJETOS: O CASO  
DO ENSINO MÉDIO NO CEFET DE UBERABA**

**MARIA AMÉLIA DA SILVA CAMPOS SOUZA**

*Sob orientação da Professora*  
**Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**  
*e Co-orientação do Professor*  
**Eurípedes Ronaldo Ananias Ferreira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ.  
Setembro de 2005

373.098151

S729e

T

Souza, Maria Amélia da Silva  
Campos, 1959-

Ensino de língua e metodologia de  
projetos: o caso do ensino médio no  
CEFET de Uberaba / Maria Amélia d  
Silva Campos Souza. - 2005.

115 f. : il.

Orientador: Lígia Martha Coimbra  
da Costa Coelho.

Dissertação (mestrado) -  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 63-65.

1. Ensino médio - Uberaba (MG) -  
Teses. 2. Ensino médio - Métodos de  
ensino - Teses. 3. Língua  
portuguesa - Estudo e ensino -  
Teses. 4. Aprendizagem - Avaliação  
- Teses. I. Coelho, Lígia Martha  
Coimbra da Costa, 1954- II.  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Instituto de Agronomia.  
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**MARIA AMÉLIA DA SILVA CAMPOS SOUZA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Dissertação Aprovada em: 05/09/2005



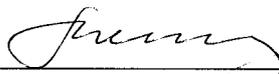
---

Lígia Marthá Coimbra da Costa Coeho, Dra. UNIRIO



---

Marly de Abreu Costa, Dra. UERJ



---

Suemy Yukisaki, Dra. UFRRJ

## **Dedicatória**

Ao meu esposo e  
companheiro, Olegário, a  
meus filhos, Gustavo  
Henrique e Eduardo Luís,  
pelo amor e compreensão  
nesta caminhada.

## **Agradecimentos**

A Deus, que me deu o dom da vida, através dos meus pais.

Aos meus pais, pelos ensinamentos de amor, compreensão e respeito aos seres humanos que partilham o nosso cotidiano. Sem vocês não seria o que sou hoje.

À Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, por me abrir novos horizontes, no ensino de língua; pela paciência e pelo estímulo para que eu não desistisse, mesmo com todas as adversidades que a vida nos coloca.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, que não mediu esforços para que realizássemos este estudo, não esquecendo de duas pessoas, em especial, José Renato de Sousa e Paulo Vitório Biulchi, que foram incansáveis nessa batalha. Em um segundo momento, à nova direção, que nos proporcionou a continuidade do trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, juntamente com o corpo docente, que trabalhou para o nosso engrandecimento profissional.

Aos Colegas da pós-graduação, que dividiram comigo as dores e alegrias no processo de construção deste estudo.

A todos os alunos do ensino médio, do ano de 2003, que nos possibilitaram a realização desse estudo; a vocês, o meu profundo agradecimento.

A Onildo de Sousa Araújo, pelo companheirismo, compreensão e paciência nas idas ao Rio de Janeiro.

Aos demais Professores e Colegas do CEFET de Uberaba e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram a lutar pela realização de meus sonhos, principalmente, Marco Antônio, companheiro de profissão.

À minha sobrinha Lilia, por me ajudar a “dominar” o computador.

Agradeço em especial às minhas amigas, Dione Chaves e Vera Lúcia Abdala, que sempre me acolheram, seja nas angústias intelectuais ou nos sofrimentos pessoais.

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O ENSINO DE LÍNGUA E METODOLOGIA DE PROJETOS: DIFERENTES ABORDAGENS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	7
2.1 Ensino a partir da Gramática Tradicional : um ensino que conforma? .....	10
2.2 E o Ensino de Língua Não Tradicional: como será? .....	15
2.3 (Re)construção do Ensino-Aprendizagem.....	21
2.3.1 Pedagogia de projetos: construção ou reconstrução dos objetivos educacionais? 25	
2.3.2 Que Papéis Desempenham Educador e Educando na Pedagogia de Projetos? .....	28
2.3.3 Pedagogia de Projetos: Sim ou Não aos Desafios do Ensinar? .....	29
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
3.1 Análise do Questionário .....	33
3.2 Análise de Textos .....	45
3.3 Por que a Metodologia de Projetos?.....	52
4. CONCLUSÃO.....	60
4.1 Contribuições.....	61
4.2 Projetos .....	61
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
6. ANEXOS .....	66

## ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Variações lingüísticas	16
-----------------------------------	----

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As fases do ciclo da pesquisa lingüística	15
Figura 2 – O ABC do Ensino de Língua	18
Figura 3 – Características da escola tradicional	22
Figura 4 – Característica da escola não tradicional	24
Figura 5 – Os projetos e a aprendizagem	31

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de alunos por sexo	33
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos	33
Gráfico 3 – Alunos que gostam ou não de ler	34
Gráfico 4 – Freqüência de leitura	36
Gráfico 5 – Freqüência de visitas à biblioteca	36
Gráfico 6 – Motivos para ir à biblioteca	37
Gráfico 7 – Tipos de sites pesquisados	38
Gráfico 8 – Gostar de redigir	39
Gráfico 9 – Dificuldades em redigir	41
Gráfico 10 – Contribuição das aulas em 2003	44
Gráfico 11 – Competência I	46
Gráfico 12 – Competência II	47
Gráfico 13 – Competência III	48
Gráfico 14 – Competência V	40
Gráfico 15 – Competência IV	51

## RESUMO

SOUZA, Maria Amélia da Silva Campos. **Ensino de Língua e Metodologia de Projetos: o Caso do Ensino Médio no CEFET de Uberaba**. Seropédica: UFRRJ, 2005, 114 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, Educação).

Este estudo tem, como objeto de pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa e, como objetivo maior, analisar aprendizagens significativas no ensino médio do CEFET de Uberaba, no ano de 2003. Objeto e objetivo maior se inter-relacionam a partir dos objetivos específicos: identificar as dificuldades dos alunos no ensino de Língua Portuguesa; analisar abordagens metodológicas que facilitam aprendizagens significativas e utilizar a metodologia de projetos enquanto um desses recursos. Nesta investigação trabalhou-se com pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa de campo, utilizou-se questionário, aplicado a alunos da terceira série do ensino médio; análise da produção de texto e da produção de portfólio desses mesmos alunos. A interpretação dos dados coletados tomou, por referencial teórico, as reflexões de Bagno (2001, 2002); Geraldi (1999, 2002); Possenti (2002); Martins (2003); Hernández (1998) entre outros. O trabalho contribuiu para avaliar o ensino de língua portuguesa proporcionado na instituição; quais metodologias contribuem para aprendizagens significativas e, principalmente, para que os alunos percebessem a importância da língua materna em seu cotidiano.

Palavras-chaves: ensino de língua portuguesa, metodologias de ensino, aprendizagens significativas

## ABSTRACT

SOUZA, Maria Amélia da Silva Campos. **The teaching of Language and de Methodology of Projects: the case of the secondary school on CEFET Uberaba.** Seropédica: UFRRJ, 2005, 114 p. (Dissertation, Master's degree in Agricultural Education, Education).

The object of research of this study has been the teaching of Portuguese Language and, its main purpose is to analyse mean learning in secondary school of CEFET in Uberaba in the year of 2003. Both the object and the greater purpose inter-relate from specific purposes: to identify the students' difficulties; to analyse methodological approaches that support meaningful learning and to use the methodology of projects as one of these resources. This investigation has been worked through bibliographical and outdoor research. Questions have been used in the outdoor research applied to senior students of high school, and also analyses of text production and portfolio production of them were exploited. Bagno's reflexions (2001, 2002); Geraldi's (1999, 2002); Possenti's (2002) Martins'(2003); Hernandez's (1998) among many others provides theoretical reference for understanding of data. This work contributed to analyse the teaching of Portuguese Language offered in this school; methodologies that contribute for meaningful learning and, mainly, so that the students can realize how important the mother language is in their daily life.

Key-words: teaching of Portuguese Language, teaching of methodologies, meaningful learning.

## 1. INTRODUÇÃO

1979, ano que marca o início de uma nova trajetória – a Faculdade de Letras. Muitas expectativas... Disciplinas que levariam à formação de um professor com embasamento teórico em línguas portuguesa, inglesa e suas respectivas literaturas. Estudos que, a princípio, não faziam sentido, como Cultura Universitária e que até hoje, não sabemos o porquê de tê-los realizado. Ficaram apagados no tempo...

Língua Portuguesa I à VI, em que só se aprendia a gramática através de resposta a questionários, sem nenhuma discussão, questionários estes que eram considerados inúteis pela maioria dos alunos. Outro processo utilizado pelo professor era a resenha, segundo ele. Porém, o que realmente fazíamos era um resumo de um livro qualquer de gramática, no dia da entrega da “tal” resenha, prova e como sempre as perguntas elaboradas eram as das notas de rodapé...

Língua Inglesa, disciplina em que, além da tradicional gramática, havia aulas interessantíssimas sobre a Europa e Estados Unidos. Os comentários das viagens docentes deleitavam uma gama de espectadores, ansiosos para que pouca matéria fosse dada!

Teoria da Literatura: uma infinidade de capítulos a serem decorados para se fazer uma avaliação que deveria ser realizada *ipsis literis* ao livro; também havia seminários, para se discutir alguma teoria e aí daquele que discordasse muito do professor...

Literatura Brasileira: análises e mais análises de livros através de proposições que deixavam todos apreensivos a cada semana. Aqui, nada de “decoreba”, o valor maior era o pensamento de cada um.

Literaturas Inglesa e Norte Americana: estudos dos mais importantes escritores, em que se discutiam os valores deixados por seus escritos.

Linguística de Saussure, que propunha o estudo da linguagem a partir de dois fatores: a língua e a fala, em que os hábitos linguísticos permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender, porém... como aplicar tal teoria?

Prática de Ensino de Língua Portuguesa: prática essa que deveria se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo da trajetória de formação do educador, aliando-se teoria à prática; entretanto, não passava de mais teorias...

Outras disciplinas faziam parte do cotidiano estudantil, porém lacunas ficavam, cujo preenchimento só veio com a prática. Uma das lacunas mais acentuadas e percebidas no curso foi quanto à produção de texto. A escrita limitava-se aos trabalhos de literatura que exigiam do aluno raciocínio lógico a cada proposição dada, como um desafio a ser vencido. Porém, nada para dar embasamento ao professor de como trabalhar texto, como levar o aluno à escrita de forma prazerosa e não como uma obrigação a ser cumprida.

A faculdade termina, outra etapa a iniciar, - 1984 -, onde se colocaria na prática o conhecimento adquirido, isto é, a muita teoria e a pouca prática. Teorias que priorizavam o ensino da gramática normativa, a literatura em suas escolas literárias e a leitura dos clássicos brasileiros. Na prática, o distanciamento entre o ensino dado na faculdade e o cotidiano, principalmente quando se trabalha em uma escola técnica, cujo saber também deve ser técnico. Foi neste contexto que nos inserimos: em uma escola técnica – a EAF de Salinas<sup>1</sup>.

À época, o ensino profissionalizante nessas escolas técnicas era integrado, isto é, o aluno cursava tanto as disciplinas do núcleo comum<sup>2</sup> quanto as disciplinas técnicas na mesma instituição. Hoje, o aluno pode escolher: fazer o curso integrado ou não ao ensino médio, na escola técnica. Porém, percebe-se que esta abertura, dada pela Lei de Diretrizes e Bases, tem prejudicado o ensino técnico em geral e o de língua portuguesa, em particular.

O ensino em geral, adapta-se às exigências curriculares impostas pelas leis, que mudam sem uma reflexão plena sobre o seu processo. O mesmo vem acontecendo com o ensino da língua materna. A aprendizagem se perde, principalmente quando se percebe que ainda hoje, na escola, o ensino da língua prende-se à nomenclatura gramatical como eixo principal. Isto se deve à sociedade como um todo, que “cobra” a norma culta no exercício da profissão: questões do poder sobre a língua?

Mas ensinar língua materna pode ser o desenvolver de um trabalho sobre as “linguagens” utilizadas no convívio social, pois é nesse processo de construção de significados que o educando interage socialmente. Esta interação deve levar o aluno a observar, perceber, inferir, refletir sobre o mundo e levá-lo a construir significados através da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita.

---

<sup>1</sup> Escola Agrotécnica Federal de Salinas – norte de Minas Gerais

<sup>2</sup> Disciplinas de formação geral, no ensino médio.

Nas escolas técnicas, notadamente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o ensino de língua portuguesa, antes da reforma curricular<sup>3</sup>, subdividia-se em literatura, redação e gramática, fazendo com que houvesse um professor para cada conteúdo. Neste período, o ensino profissionalizante era integrado, como já assinalamos, o que levava o aluno a ter mais responsabilidade com o estudo para não haver a repetência, pois se esta ocorria, ele precisava repetir todas as disciplinas cursadas naquele ano.

Pensando neste aluno que faz o ensino integrado em nossa instituição<sup>4</sup>, enfrentando os problemas expostos, é que nos atemos, neste estudo, a questões como: o que fazer para ser mais significativo para esse educando o ensino-aprendizagem em língua portuguesa? Que metodologias utilizar para suprir suas dificuldades de argumentação, de oralidade e de escrita?

Percebemos, com essas indagações, que há necessidade de se tentar solucionar questões mais amplas, visto que se tem colocado no mundo do trabalho alunos que apresentam dificuldades, tanto orais quanto escritas e com isto acontecendo, têm-se cobrado da instituição posicionamentos e estratégias que, pelo menos, amenizem o problema.

Pressupomos que o amenizar dessa problemática pode ocorrer através da prática com metodologias diversas, e uma delas é o uso de metodologias de projetos. É importante considerar que os projetos de trabalho priorizam a aquisição de estratégias cognitivas de nível superior, em que o aluno é responsável por sua própria aprendizagem, pois a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conteúdos escolares em relação ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos. Nessa perspectiva, é possível dizer que os projetos contribuem para o desenvolvimento das capacidades que são exigidas dos profissionais da atualidade: iniciativa; criatividade; diagnóstico de situações; tomada de decisões e comunicação inter pessoal.

Historicamente, sempre predominou uma concepção no ensino de língua: qual é ela?

É aquela que privilegia o ensino da Norma Culta, constituindo reducionismos, questões de estrutura gramatical acima das questões textuais como um todo, apostando nos “erros” do aluno...

---

<sup>3</sup> A reforma curricular permitiu ao aluno optar em fazer ou não o ensino médio e técnico na mesma instituição.

Levando em consideração o panorama exposto, nosso **objeto** de pesquisa é o ensino de Língua Portuguesa e nosso **objetivo** maior o de analisar aprendizagens significativas<sup>5</sup> em língua portuguesa, no CEFET de Uberaba, especificamente em relação à terceira série do ensino médio, posto que é a turma com a qual trabalhamos. Temos, como **objetivos específicos**, a identificação das dificuldades dos alunos no ensino da língua portuguesa; o analisar de abordagens metodológicas que atentem para aprendizagens significativas e a utilização de projetos de trabalho enquanto um desses recursos metodológicos.

Em vista desses objetivos, este estudo visa responder às seguintes **questões**:

1. Que concepção de ensino de língua está por trás do ensino massificante que temos hoje?
2. Existem concepções mais amplas, abertas para o ensino de língua ?
3. Práticas como a Metodologia de Projetos possibilitam a construção de contextos significativos no ensino de língua portuguesa?

Pensando nessa superação de dificuldades, neste estudo optamos por uma metodologia de pesquisa tanto bibliográfica quanto de campo, a fim de se propor soluções para as questões apresentadas.

A pesquisa bibliográfica deu-se através de leituras de autores como LAJONQUIÈRE (2002), BAGNO (2001, 2002), GERALDI (2002), POSSENTI (2002) dentre outros, e a conseqüente reflexão sobre suas propostas, a fim de subsidiar o estudo em termos de resposta ao objetivo da identificação das dificuldades dos alunos e, especificamente, a análise de abordagens metodológicas para o ensino de língua portuguesa.

A pesquisa de campo foi dividida em três partes: avaliação diagnóstica; avaliação qualitativa e proposta de metodologias para o ensino da língua portuguesa.

A primeira parte, a avaliação diagnóstica, foi realizada através da elaboração de um questionário, aplicado a 30 alunos de uma turma de terceira série do ensino médio, no ano de 2003, no CEFET de Uberaba - Minas Gerais. Esse questionário levantou o perfil do educando e quais as dificuldades que ele possui quanto à aprendizagem da língua portuguesa. O questionário abrangeu as três áreas da disciplina de língua portuguesa ministrada na instituição em questão: literatura, redação e gramática.

---

<sup>4</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba - MG

<sup>5</sup> A utilização da expressão “aprendizagens significativas” não se prende à teoria de Ausubel. Em outras palavras, neste estudo a expressão foi tomada literalmente.

No questionário aplicado, há questões qualitativas, que se detêm nos porquês de gostar de ler ou não; nas dificuldades encontradas no redigir; como ele (o educando) caracteriza uma “boa” aula de língua portuguesa, pois isto é importante para determinar qual metodologia pode ser adotada para se ter uma aula prazerosa e despertar o interesse do aluno para o ensino da língua. O questionário aplicado encontra-se no anexo I.

A segunda parte, a avaliação qualitativa, foi feita através de análise de textos produzidos pelos alunos, após leitura, debates e interpretação de textos variados. Foram coletadas duas produções de texto de cada aluno para se elaborar essa análise. Do montante de 60 produções, foram sorteadas aleatoriamente 18 redações, perfazendo um total de 30% de produções analisadas. A análise baseou-se nos critérios adotados na correção das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é feita através de análise de cinco competências, a saber:

**competência I** - o domínio com que o aluno aplica, na escrita, os conhecimentos gramaticais adquiridos, isto é, o domínio que ele possui da norma culta;

**competência II** - compreensão do tema proposto, relacionando-o com conhecimentos diversos, a fim de desenvolver o tema dentro dos limites estruturais;

**competência III** - observar como o educando desenvolve cada parte da redação: introdução, desenvolvimento e conclusão e o uso dos articuladores textuais;

**competência IV** - observar o conhecimento dos mecanismos lingüísticos: a coesão e coerência textuais, na produção de textos argumentativos;

**competência V** - observar como os alunos desenvolvem propostas de soluções para o tema a ser desenvolvido.

Ao analisarmos as competências presentes nos textos, atribuímos os conceitos A, se a competência estivesse construída de forma adequada e B, se esta estivesse em construção (anexo II). Com as análises feitas, foram tabulados os dados e apresentados em gráficos, a fim de verificar onde se encontram as dificuldades dos alunos ao redigir.

De posse dos dados tanto da primeira parte quanto da segunda, foi feita a comparação desses dados para verificar se há coincidência das respostas com a prática realizada.

A última etapa do estudo constitui-se de uma proposta de metodologia de projetos, desenvolvida junto aos alunos, e que levou em consideração a fundamentação teórica anterior, bem como os dados acima coletados e analisados. Neste sentido, optamos pela utilização de um dos recursos avaliativos dessa metodologia: os alunos construíram

portfólios, a fim de desenvolverem o aprender a aprender, a construção de conhecimento, criando situações de aprendizagens significativas, onde há questionamentos e reflexões para se solucionar problemas.

Esta investigação está organizada em três capítulos. No primeiro, há uma introdução, apresentando ao leitor a problemática investigada, justificativa, objetivos, metodologia, enfim uma visão geral do tema e do objeto de estudo.

O Capítulo 2 – quadro teórico da pesquisa – abrange as questões teóricas e trabalhos utilizados para nortear a investigação e analisar os resultados. Nele são discutidas as concepções existentes no ensino de língua portuguesa, bem como um fazer pedagógico e metodológico que contribua na co-construção do conhecimento.

No Capítulo 3 – análise e discussão de dados – apresentamos e discutimos os resultados obtidos através das análises quantitativa e qualitativa.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais, com sugestões quanto à prática do ensino de Língua Portuguesa, pois não se pode negligenciar que a sala de aula é o aporte para o conhecimento não só do aluno como do professor, uma vez que ambos devem se formar críticos e reflexivos no processo ensino-aprendizagem.

Então, como trabalhar o ensino-aprendizagem da língua materna: utilizar-se da gramática normativa ou ensinar através de uma abordagem lingüística?

## 2. O ENSINO DE LÍNGUA E METODOLOGIA DE PROJETOS: DIFERENTES ABORDAGENS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O processo civilizatório levou o homem à comunicação, na medida em que ele sentiu necessidade de se relacionar com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, no processo de formação do pensamento, a percepção humana ultrapassa o conhecimento que o homem tem da realidade e a necessidade de se comunicar que “*impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem*” (OLIVEIRA, 2002, p.42).

Nessa fase de desenvolvimento, tanto pensamento quanto linguagem possuem trajetórias diferenciadas, nas quais o “*surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é momento crucial no desenvolvimento da espécie humana*” (OLIVEIRA, 2002, p.45).

O homem é um ser racional, que se utiliza da fala para codificar e decodificar o pensamento. Para alguns estudiosos, esse pensamento estrutura-se de forma a tornar os indivíduos seres sóciopolíticos, integrados ao mundo. Tal posição nos é confirmada por Neves (2002, p. 17 – 18):

Por natureza racional, dotado de linguagem, o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as porque, independente de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir. A partir dessa faculdade que lhe dá sua natureza, o homem cumpre sua vocação de animal político (zôon politikón) comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política.

Com o livre arbítrio que o homem possui para se comunicar, bem como com a idéia de que sua comunicação “produz sentido”, muitos alunos chegam à escola – tanto no nível fundamental quanto no médio ou no superior – cheios de expectativas...

Nesse contexto, no ano de 2003, uma nova turma com expectativas de um futuro em uma instituição de ensino superior chegou ao terceiro ano do ensino médio do CEFET/Uberaba. Ao mesmo tempo, essa chegada aconteceu juntamente com o receio de não alcançar tal objetivo, devido ao ensino recebido, especialmente, em língua portuguesa...Ansiedade era o que se via, quase um desespero percebido na fala dos alunos. “Não sei português!”, “Não aprendi nada!”, “Não sei escrever!”. Falas que, em um primeiro momento, deixavam o professor apreensivo e, num segundo momento, eram constatadas.

O desespero instaurava-se devido à falta de confiança no que tinham aprendido-aprendido até então. Contudo, não deixá-los desanimar era o principal objetivo, mesmo sabendo que, socialmente, lhes seriam “cobrados” conhecimentos gramaticais, oriundos da norma padrão, tanto na oralidade quanto na escrita. Em outras palavras, ao aluno interessa um ensino que lhe faculte oralidade e escrita proficientes; no entanto, a escola tem, maciçamente, investido em um “aluno literato”...

A formação desse literato depende do conhecimento da língua padrão, melhor dizendo, da “norma culta”, exigência social que não leva em conta o mundo em que o educando está inserido. Segundo Neves (2002, p. 22), a arte da gramática

dirige-se ao homem como cidadão que tem de falar do modo mais belo possível, isto é, nos moldes consagrados pelas obras de uma literatura que, então, se examina como algo terminado, algo que cabe restaurar, por imitação.

No entanto, podemos pensar diferente, ou seja, não em formar “literatos”, mas sim seres pensantes “sobre” a língua que utilizam. E, nesse sentido, em como ensinar a língua padrão sem afetar os conhecimentos prévios do aluno pois, nesta perspectiva, a língua materna não deve estar dissociada de suas determinações sociais e lingüísticas, pois *“a língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações.”* (GERALDI, 2002, p. 67)

Pensando nesse educando, “desesperado” por uma aprendizagem da norma culta, o que fazer? Como? Uma certeza se tinha: “Até o final do ano, vocês estarão falando e escrevendo melhor”. Meta que precisava ser cumprida.

Assim começaram as “buscas” para se ter uma relação ensino-aprendizagem que atendesse aos anseios dos alunos e às expectativas do professor. Pensar em um profissional criativo, flexível e inserido sócio-político e culturalmente na sociedade levou-nos a refletir, primeiramente, sobre os quatro pilares da educação, que tanto Delors (2003) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) enfatizam .

No primeiro pilar – *aprender a conhecer* – o ensino visa trabalhar o educando, capacitando-o para a profissão, a comunicação. Este pilar, em que se aprofunda o conhecimento a partir dos próprios instrumentos como meio e como fim, nos é colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 34):

Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Neste pilar, o saber se torna reciprocidade de interação múltipla de compreender, de conhecer e descobrir o prazer do desenvolvimento da capacidade profissional, de exercer o aprender a aprender, oportunizando ao educando aprendizagens significativas durante a sua existência, o que nos é confirmado por Delors (2003, p. 91): “*o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente*”.

O segundo pilar – *aprender a fazer* – liga-se à formação profissional, na qual o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos; onde o desenvolvimento das habilidades e de novas aptidões surge quando se enfrentam novos desafios, pois o educando precisa se preparar de acordo com as exigências do mundo do trabalho e, neste contexto, ele aprende a conviver em grupo, e a coletividade passa a ser uma constante em sua vida, onde a aprendizagem é mais ampla e significativa. Contudo, na necessidade de se adaptar ao meio em que vive, o homem procura desenvolver-se, aperfeiçoar-se de acordo com as exigências, que se tornam cada vez mais dinâmicas e flutuantes. Nesse sentido, a formação não deve ser restrita à conjuntura do mercado, mas sim ampliada para uma formação profissional crítica, que leve o educando a se posicionar perante o mesmo e a buscar suas possibilidades, em qualquer conjuntura mercadológica.

No terceiro pilar – *aprender a viver juntos* – cabe à educação ensinar a não violência, posto que o mundo atual é, muitas vezes, violento e sem esperança e os homens são, por natureza, selecionadores e selecionados. Neste sentido, o educando necessita desenvolver a sua comunicação interpessoal, a fim de evitar conflitos no enfrentamento de novos desafios. Isso é confirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p.34):

Trata-se de aprender a viver juntos desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

Cabe assim, à educação, fornecer condições aos alunos para discernir e conviver com as diferenças de modo consciente. Nesse sentido, de acordo com Delors (2003, p. 97):

a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta.

No quarto pilar – *aprender a ser* – a educação deve contribuir para que o ser humano se torne crítico, com pensamentos próprios, formulando seus juízos de valor, como é valorado, ainda, nos PCNs (BRASIL, 1999, p. 34):

Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida.

De posse destes quatro pilares, enquanto professores, nos questionamos: Como trabalhar para que os alunos possam pensar, fazer, ser e conhecer? Principalmente, como trabalhar para que esses pilares se constituam através da utilização da sua própria língua?

Acreditamos que, para que se façam presentes estes quatro pilares da educação no cotidiano do educando, é necessário um repensar sobre como trabalhar pedagogicamente, de forma crítica e reflexiva, com metodologias que contribuam para a formação de sujeitos capazes de se orientarem numa sociedade complexa e em constante mutação. Nesta visão, deve-se visar um saber amplo, tendo como base das ações a comunicação, construída através de significados em que se usa a língua como instrumento de interação entre os sujeitos. No entanto, essa não tem sido a realidade do ensino de língua nas escolas brasileiras, em geral.

Nesse sentido, pensamos também no ensino de língua materna e outra pergunta surgiu: Como se vem trabalhando a língua materna com este aluno, no ensino médio?

## **2.1 Ensino a partir da Gramática Tradicional : um ensino que conforma?**

A língua<sup>6</sup> é instrumento de comunicação que varia no tempo e no espaço - tanto geográfico quanto social. Seus usuários se comunicam através dela, de forma a obedecer a uma norma padrão, uma vez que a norma se constitui como uma realização

coletiva. Entretanto, esse padrão, no qual o aluno deve estar inserido, serve a quem: a uma parcela da sociedade ou a todos interlocutores?

Partindo do princípio social, a norma padrão que se ensina geralmente, nas escolas, põe em xeque outras normas, fazendo com que se perca a identidade sociolingüística de grupos constituídos socialmente. Contudo, deixar de ensinar a norma padrão é ou não o objetivo da escola? Segundo Possenti (2002, p.17), “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido*”.

Nesse sentido, uma das práticas que mais se utiliza é o ensino-aprendizagem através de uma metodologia mecanicista, em que se tolhe a liberdade lingüística real; em que a norma padrão é compreendida *apenas como norma culta*, como nos confirma Bagno (2001, p. 9):

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas.

Com essas práticas, o educando acaba se tornando um autômato, tanto na oralidade quanto na escrita, pois o seu mundo lingüístico passa a coexistir em torno de regras impostas pelo sistema, que transmitem conhecimentos sem criticar as concepções político-pedagógicas em que estão inseridas. O modo descontextualizado, fragmentado de aprender é o que se apresenta ao aluno; exercícios e mais exercícios de automatização, para se “aplicar” as regras (não) aprendidas, o que nos afirma Bagno (2002, p. 52 - 53):

O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal)alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes.

---

<sup>6</sup> língua (como acervo lingüístico): conjunto de hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender (SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969).

Como a escola privilegia o ensino tradicional, inclusive quando falamos em ensino de português, através da gramática normativa, da decoreba, esta prioriza o **erro** sobre o **acerto**, o que tem desmotivado a aprendizagem. Todavia, dentro de uma perspectiva lingüística, o que se entende por erro?

Segundo Bagno (2001, p. 25 -26), “*não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical*”. Assim, lembrando que língua é o “*conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender*” (SAUSSURE apud CARVALHO), para que haja compreensão entre os falantes, eles devem falar a mesma língua, o que deveria ocorrer entre educador e educando.

Bagno (2001, p. 26) ainda coloca que “*só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa a comunicação entre os interlocutores*”. Ainda em relação ao erro, Possenti (2002, p. 78) confirma que erro é “*tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem*”<sup>7</sup>, posto que através dela o homem materializa o seu discurso e atinge o seu objetivo, a comunicação, o que também nos é confirmado por Soares (2002, p. 16): “*a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão*”.

Percebe-se que, tanto Bagno quanto Possenti, levam em consideração o caráter social da língua, também quando discutem a questão do erro. No entanto, a gramática tradicional conota-o com significado de obrigação, avaliando o certo e o errado como coloca Possenti (2002, p. 73): “*As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado*”.

Generalizando, para Bagno (2001, p. 18) a Gramática Tradicional foi “*criada para servir de regra para a língua escrita literária que passou a ser usada como regulador para qualquer uso lingüístico*”, o que pode ser considerado um absurdo, pois o ensino da língua deveria considerar as variantes lingüísticas, uma vez que a língua, como já foi dito, varia no espaço tanto geográfico quanto social.

Ainda em relação ao ensino através de uma visão social, outro ponto a ser considerado é o caráter elitizante com que a Gramática Tradicional nos é apresentada, supondo que os alunos de classes privilegiadas possuem um padrão lingüístico melhor.

Se fizermos uma analogia com a criação da escola, talvez isto procedesse, pois, a princípio, tinham acesso à escola as classes privilegiadas, enquanto as demais tinham uma educação diferenciada.

Como argumenta Saviani apud Ferretti (1996, p. 153), a classe trabalhadora “aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a”. Em relação ao ensino de língua, tal elitização levou ao preconceito lingüístico e, conseqüentemente, a dificuldades de aprendizagem por parte dessas classes que, historicamente, não têm acesso à norma padrão.

Outro fator que dificulta a aprendizagem é a metodologia utilizada para o ensino da gramática tradicional, realizada através da fragmentação de textos, por exemplo, o que deixa de oportunizar, para o aluno, a leitura do todo, ou seja, a leitura mais complexa, que parte de sua leitura de mundo. Utiliza-se, em sua maioria, exemplos de textos clássicos, que se distanciam do cotidiano do aluno e, conseqüentemente, afastam-no da leitura. Para o aluno hoje, tais textos são considerados enfadonhos e não lhes apresenta qualquer significado, pois ele não consegue contextualizá-los a sua realidade. Segundo Lajolo (1982):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO apud GERALDI, 1999, p. 91).

Desta forma, percebe-se que à escola cabe o papel de transmissora de teorias impostas, desde a antiguidade. Nessa época, os estudos voltados para a linguagem restringiam-se ao estudo da língua literária, portanto à linguagem escrita. A língua falada era menosprezada. Deixou-se, então, de considerar a língua em sua função social, principalmente o ensino da língua materna. Porém, é necessário observar que o aluno não é uma “ilha”, ele possui atribuições sóciopolítico-culturais e, portanto, o ensino não deveria ser dissociado dessas atribuições.

Soares (2002, p. 6) nos diz:

---

<sup>7</sup> linguagem: instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana. (HJELMSLEV apud TERRA, 2002, p.12)

(...) é indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e lingüísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

Tal luta pressupõe considerar um todo e não partes, como ocorre no ensino tradicional, considerado elitizante e fragmentário, como vimos. O estudo se dá a partir de fragmentos de textos, em sua maioria clássicos, para o ensino da norma culta perdendo-se, assim, o estudo gramatical em seu contexto. O ensino da gramática não pode prender-se somente a fragmentos e a gramática tradicional não pode ser considerada uma “bíblia”, que precisa ser seguida em toda a sua nomenclatura, ser seguida à risca. Bagno (2001, p. 22), atesta:

O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre linguagem e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc.

Hoje em dia, os conteúdos tradicionais do ensino de língua já são deslocados para um segundo plano, em que o estudo da gramática normativa cede lugar à compreensão/ interpretação/ produção de textos na construção de um sujeito apto a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea pois, para que o aluno atinja com desenvoltura a produção de textos, é preciso despertá-lo para a leitura e a escrita, não para ser como um literato, mas para se construir como um homem crítico, que se expresse sem traumas, em qualquer tipo de texto. Como nos confirma Possenti (2002, p. 20):

Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua.

E como chegar a essa compreensão? Existirão concepções e práticas que privilegiem esse olhar mais voltado para a produção da leitura e da escrita como atributos sócio-culturais? Que vejam o ensino de língua em suas variantes sociais?

## 2.2 E o Ensino de Língua Não Tradicional: como será?

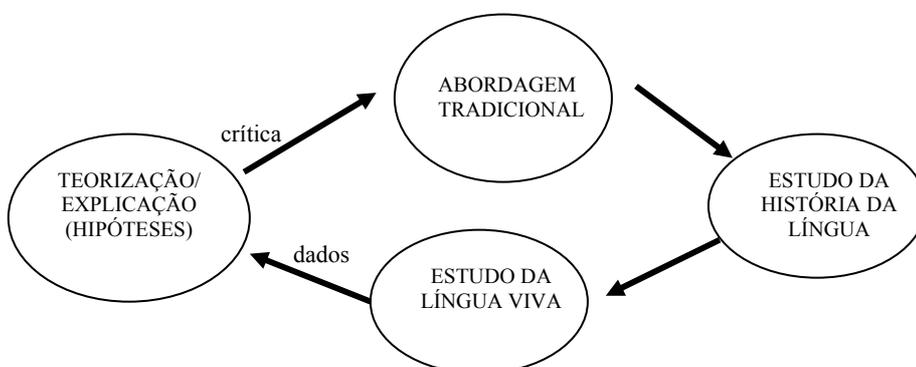
Se entendermos o ensino da língua materna como um sistema de comunicação, melhor ainda, de *interlocução – com sentidos múltiplos* - entre os falantes, a perspectiva a ser trabalhada é a do ensino lingüístico.

Entretanto como fazê-lo, se muitas vezes o próprio educador não foi preparado para a aplicação de um ensino prazeroso, e segue as normas à risca, impostas de geração a geração, onde o ler, escrever e o falar devem seguir a norma culta, o tradicional ?

Segundo Bagno (2002), existem cinco passos para se empreender a pesquisa lingüística em sala de aula:

1. recurso a uma *abordagem tradicional* do fenômeno como lugar de revisão, de crítica e de reformulação teórica. Nesse estudo não se joga fora o que se tem, mas transforma-se num lugar de investigação dos pressupostos já existentes.
2. *investigação do fenômeno numa perspectiva histórica*, no qual se observa que a língua não é estática, porém que se modifica de acordo com o contexto histórico-social em que o sujeito está inserido.
3. *investigação da língua viva, falada e escrita*, em que se pesquisa como a língua falada e escrita pelos falantes cultos determinam regras e deixam que os chamados “erros” (isto é, o que foge à norma culta) passem para o uso comum.
4. *explicar* como se processa as mudanças na língua viva. Nesse passo tenta-se explicar outros pontos de vista que são condenados pela gramática normativa.
5. *conclusões* acerca da coleta e análise dos dados a qual se elabora uma teoria sobre os fenômenos analisados criticando e reformulando a abordagem tradicional.

Todos esses passos foram assim esquematizados por Bagno (2002, p.68):



**Fig. 1.** As fases do ciclo da pesquisa lingüística

Como se pode perceber na figura 1, a pesquisa lingüística é um ciclo em que o educador busca autonomia, a partir do tradicional, para chegar a um consenso no ensino de língua, a fim de levar o educando a ser mais crítico e consciente de suas possibilidades quanto ao estudo do português e, para tanto, o professor não pode ficar estagnado diante das pressões impostas pela gramática normativa.

Porém, ainda há resistência por parte de professores, quanto ao trabalho com o ensino de língua de modo investigativo, como argumenta e nos confirma Stubbs (2002, p. 147): “*A língua tem de ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica. Isso quer dizer simplesmente que a teoria é essencial*”. No processo investigatório, não se podem desconsiderar as variedades lingüísticas do português existentes no Brasil, isto é, que a língua varia em instituições, tempos e espaços sócio-culturais diferentes. Nesse sentido, podemos considerar, de modo simplificado, a existência de três tipos de variações, como demonstrado na tabela 1:

**TABELA 1: VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS**

<b>Tipo</b>	<b>Aspecto ao qual se relaciona</b>
Varição sociocultural	Grupo social ao qual o falante pertence
Varição geográfica	Região em que o falante vive durante certo tempo
Varição histórica	Tempo (época) em que o falante vive

Fonte: Português: novas palavras: literatura, gramática, redação.

Ao se considerar os aspectos das variações lingüísticas, o ensino passa a apreciar questões que levam à interação professor/aluno em suas diferenças para se atingir uma aprendizagem significativa.

E de que modo processar o ensino lingüístico, uma vez que a escola prioriza um ensino tradicional?

Primeiramente, priorizar um ensino que respeite as diversidades lingüísticas, às quais estamos submetidos, respeitando a língua falada que, como diz Bagno (2001), é a “verdadeira língua natural”, pois a língua é dinâmica, está em constante movimento:

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*. (BAGNO, 1999, p.115)

Contudo, o que diferencia língua de fala?

Saussure (1969) parte dos conceitos básicos de *langue* e *parole*, onde ele situa que a língua está no campo social, enquanto o ato da fala ou discurso situa-se na esfera individual. Portanto, o ensino não pode negligenciar as diferenças individuais, mesmo que a língua se constitua de forma adquirida e convencional. E, na escola, o ensino de língua portuguesa se reduz a ensinar, em sua maioria, a norma padrão, o que é confirmado por Bagno (2002, p. 50-51):

A redução do ensino de língua ao mero “ensinar gramática” é algo que não tem (ou não deveria ter) mais cabimento nos dias de hoje, sobretudo por estar vinculada à concepção reducionista da *língua > norma > gramática* como um sistema estável, em perfeito equilíbrio, como harmonia entre suas partes, que podem ser bem delimitadas, compartimentadas e descritas satisfatoriamente com o auxílio das categorias instauradas pela Gramática Tradicional.

Como se percebe na fala de Bagno, o ensino da norma padrão é fragmentado, porém quando esta não é trabalhada de modo tradicional, o ensino se faz sem compartimentação, sem nomear os erros, mas preocupa-se com os desvios da norma padrão e o porquê de sua ocorrência.

Lajonquière (2002, p. 14) assim se posiciona sobre o erro:

...os supostos erros ou “**problemas na aprendizagem**” (grifo nosso) nos indicam que a construção dos conhecimentos está regida por leis que se situam para além do controle direto, intencionado pelo pedagogo, psicoterapeuta e pela própria criança. Ou seja, no nosso juízo, o erro mostra-se como sendo a ponta de um iceberg que não só não navega arbitrariamente, como também está empenhado em chocar-se com tudo o que se interpõe a sua frente.

Destacamos nessa passagem de Lajonquière os problemas na aprendizagem como sendo aquilo que contribui para que o educando não chegue à apreensão da aprendizagem, talvez por trazer em si, um conhecimento que foge aos padrões determinados, no nosso caso, a norma padrão. Quando este choque se dá na Gramática Tradicional denomina-se de erro; entretanto em uma visão não tradicional, são os desvios da norma padrão.

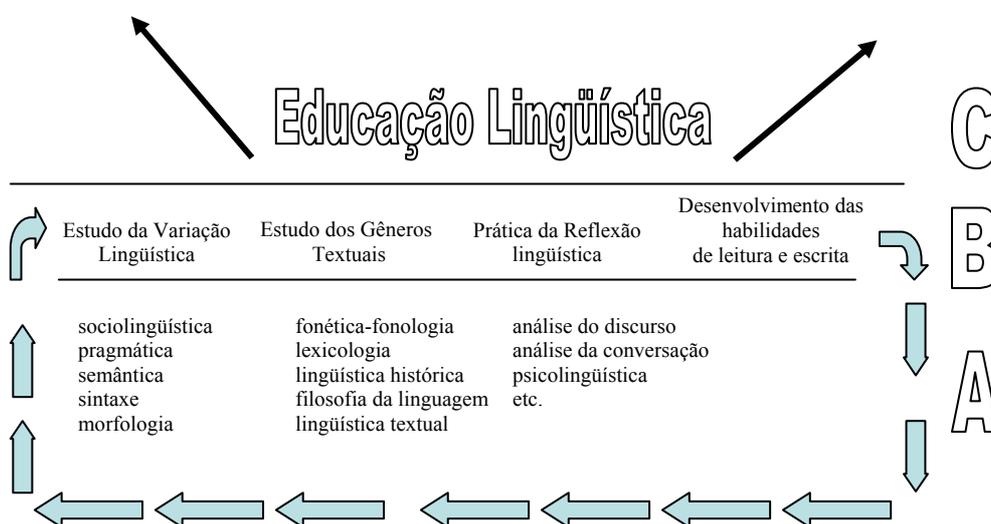
Devemos perceber que tais desvios ocorrem devido à língua servir socialmente para a interlocução entre os sujeitos e estar em constante evolução. Assim sendo, observar as variedades sociolingüísticas que ocorrem, não só em sala de aula, mas no cotidiano do aprendiz é tarefa imprescindível. Bagno (2001, p. 42) chama a essas variedades

sociolingüísticas de “*variedades cultas*”, visto que as “pessoas percorrem todo o trajeto da educação formal e apresenta alguns traços homogeneizadores”, o que nos leva a dizer que as variedades cultas do português possuem variações sócio-político-econômica-geográficas. Contudo, o que determina a percepção de tanta variedade?

Essas variedades são percebidas na análise do discurso, em que o sujeito está condicionado à produção e às relações de produção discursiva. Isso se dá, não obstante, porque a língua e o sujeito são processos interativos que se internalizam através dos signos<sup>8</sup> verbais, sejam orais ou escritos:

a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Esta experiência pode ser caracterizada, em certa medida, como processo de assimilação (mais ou menos criativa) de palavras alheias (e não de palavras da língua). Nosso discurso, ou seja, todos nossos enunciados (inclusive obras literárias) estão repletos de palavras alheias de diferentes graus de alteridade ou de assimilação, de diferentes graus de conscientização e de manifestação. (BAKHITN, apud. GERALDI, 2002: 19-20)

Podemos assim, sintetizar o que foi abordado sobre o ensino em uma perspectiva não tradicional, e que Bagno (2002, p. 81), denomina de “O ABC do ensino de língua”, como mostra a figura 2:



**Fig. 2:** O ABC do Ensino de Língua

<sup>8</sup> Signo: segundo Saussure, o signo lingüístico une uma imagem acústica a um conceito

Analisando a figura 2, ela nos apresenta planos de ação quanto ao ensino: a parte A representa a base tecnológica, que são os campos da teorização sobre a linguagem, partes integrantes na formação de um professor de língua; a B, os norteadores de uma proposta de ensino não-tradicional, em que observamos a variação lingüística em que o aluno está inserido, a prática reflexiva do ensino através da pesquisa, desenvolvimento da leitura e escrita, aliada à oralidade, orientadores em uma aprendizagem significativa e finalmente o estudo dos gêneros textuais, visto que “*o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. O texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social.*” (FIORIN, apud TERRA, 2002, p. 92)

Pensar o texto escrito é pensar a formação de como a escrita se dá, na concepção que o aluno disponibiliza e organiza os seus pensamentos. O que normalmente se ouve é: “Não sei escrever.”. Desta forma, tem-se a impressão que o aluno passa pela escola sem compreender o significado não só da escrita, mas da leitura também. Stubbs (2002, p. 129) diz: “*A leitura raramente é ensinada depois dos anos iniciais da escola primária; e se **leitura significa interpretação-compreensão** que vai além do superficial, então ela praticamente nunca é ensinada.*” (grifo nosso) . Temos pois que, antes de escrever, se faz necessária a compreensão do que se irá escrever, caso contrário se terá uma escrita desconexa, sem significado para o leitor. Então, por que se torna dificultoso a prática da leitura no ensino médio?

De acordo com Geraldi (2002), a leitura, nas aulas de português, transformou-se em uma atividade constituída por um modelo, que reproduzimos abaixo:

- a) o texto como objeto de leitura: aqui a prática se dá pela reprodução da leitura muitas vezes feita pelo professor e em seguida repetida pelo aluno. Porém, hoje, já se considera este modelo ultrapassado;
- b) o texto transformado em objeto de imitação, onde o educando tem a leitura como motivação para a escrita e que, em sua maioria, segue um modelo preestabelecido pelo professor, isto é, o aluno escreve de acordo com o gênero textual pedido;
- c) o texto transformado em objeto de uma fixação de sentidos: neste sentido, o aluno não é o construtor do sentido textual, deixando-o assim sem um devido “redescobrir” da leitura que ele deseja, dando-lhe pois uma única leitura, o que lhe tolhe a liberdade de expressão.

Sendo assim, tais processos somente tornam os alunos *máquinas reprodutoras* que não correspondem ao próprio interesse do leitor.

Como tornar tais atividades significativas para os alunos? Ainda citando Geraldini (2002), assim ele se coloca, quando se sai da escola e olha-se como leitor fora dela:

1. “Posso ir ao texto em busca de respostas a perguntas que tenho. Trata-se de *perguntar* ao texto. Nem sempre ele me dará as respostas que busco, poderá me dar respostas que considero parciais, poderá não me dar resposta alguma, e preciso continuar buscando em outros textos, desde que *minhas perguntas* estejam me incomodando. É o que se pode chamar de *leitura-busca-de-informações*” (p. 120). Tem-se então que o leitor passa a dialogar com o texto em busca de responder as perguntas que o inquietam.
2. “Posso ir ao texto para *escutá-lo*, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma questão que está incomodando neste momento. Lê-se para retirar do texto tudo o que dele posso extrair nesta leitura. É o que se pode chamar de *leitura-estudo-do texto*” (p.121). O leitor mantém uma inter-relação com o texto, não com o tipo de texto, depreende-se do texto aquilo que ele pode oferecer, como por exemplo, o estudo da ação dos personagens perante um momento histórico.
3. “Posso ir ao texto para *usá-lo*, inspirando-me nele para com ele fazer outras coisas: construir uma montagem, retirar dele um argumento, buscar um exemplo, apreender uma analogia etc. Pretextos legítimos” (p. 121). O leitor irá usar o texto para construir o seu próprio, de forma objetiva e significativa.
4. “Posso, por fim, ir ao texto *desarmado*. Sem perguntas para as quais imagino ele possa fornecer respostas; sem querer escrutiná-lo pelo meu estudo; sem qualquer pretensão de uso imediato. É o que se pode chamar *leitura-fruição-do-texto*” (p.122). Aqui o texto passa a ser objeto de prazer, pois não se vai ao texto com nenhuma intenção prévia.

Pressupõe-se que, ao conviver com textos, se apreende não o conteúdo que se quer transmitir mas também a forma com que são escritos. Assim, a prática produtiva se torna não um martírio, mas um prazer, pois se depreendeu o como e o porquê da leitura e, conseqüentemente, da produção textual.

Cabe ao aluno saber o quê, por quê e para quem escreve; assim, ele estará adequando a linguagem em função do interlocutor e não em função de si próprio.

A escola trabalhava a produção de texto de modo desarticulado com o contexto em que se vive, sem se preocupar com a vivência, as experiências de vida que o aluno possuía, por isso era uma tarefa desinteressante, como observamos nos modelos anteriormente citados. Com isso, os textos produzidos eram artificiais, com idéias preconcebidas, pois havia uma desvinculação entre aluno/texto.

Essa desvinculação textual apresenta-se, em sua maioria, desarticulada, sem coesão e coerência, pois o texto se torna um trabalho com pensamentos alheios e o aluno não se reconhece como o produtor do texto.

É preciso mostrar ao aluno que a produção de texto não é só um tipo de composição escrita na escola para cumprir uma tarefa exigida, mas uma atividade reflexiva que se exercita diariamente. Ao se conscientizar disso, o aluno passa a produzir texto com prazer, desempenhando o papel de produtor competente de suas criações. Portanto, qual é o papel da escola no ensino da língua materna?

Segundo Soares (2002), esse papel se baseia em duas perspectivas. Na primeira, o papel da escola é o de promover meios para que haja a erradicação das “deficiências” lingüísticas, na qual a metodologia de ensino leve o aluno a uma aprendizagem significativa e o integre à sociedade. Na segunda, a escola reconhece as diferenças e não de “deficiências” lingüísticas, e promove meios para que o aluno aprenda a linguagem socialmente aceita, tirando-o de sua condição de excluído.

Cabe, então, ao professor oferecer condições de aprendizagem, de forma reflexiva, porém não transformando os alunos em objetos de experimentos, visto que o aluno não é uma “cobaia de laboratório”. Se a experiência fracassa, ao animal nada acontece; porém, com seres humanos, destroça-se uma vida. Então, que metodologias de ensino podem propiciar ao aluno a construção do próprio conhecimento?

Acreditamos que sejam metodologias que coloquem o aluno no centro das atividades escolares e o professor ajude-o a aprender<sup>9</sup> a aprender, ou a investigar para aprender. (MARTINS, 2003)

### **2.3 (Re)construção do Ensino-Aprendizagem**

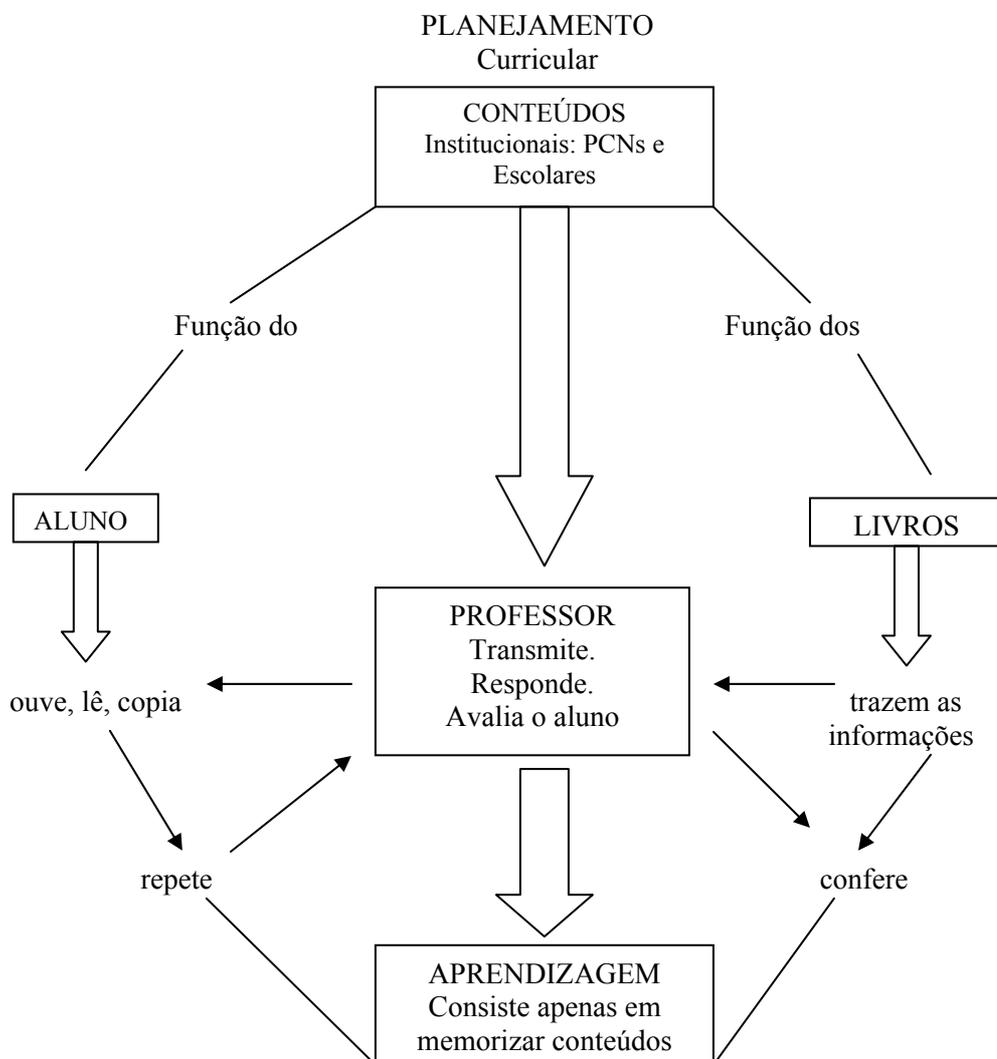
Acho que o modelo atual [de ensino] empobrece a formação do professor. (...) Na sala de aula eu tenho um tempo e um espaço de produção e tenho um conjunto de alunos com trajetórias e expectativas diferenciadas – é preciso saber lidar com isso. (...) Para superar o modelo tradicional, fragmentado,

---

<sup>9</sup>Aprender: adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, mudar comportamentos, descobrir sentido das coisas e dos fatos. (MARTINS, 2003, p.21)

propomos que a escola passe a trabalhar por projetos de aprendizagem. (BERGER, apud RICHTER, 2003, p.156)

Berger na fala transcrita, faz uma alerta ao ensino que precisa superar o modelo tradicional de ensinar. Nesse modelo de ensino, o aluno é um mero receptor de informações; restringe-se ao professor o papel de transmissor do saber; o aluno não é sujeito, fonte de ações, mas cabe-lhe o mero papel de objeto, de coadjuvante... Enfim, na escola tradicional, o ensino é fragmentado, como bem disse Berger (1999). Ignora-se a diferença individual e o sujeito possui um papel insignificante na elaboração e aquisição dos conhecimentos. Assim também acontece no ensino de língua, quando há o predomínio do ensino da norma padrão. Na figura 3, estas características são assim demonstradas:



**Fig. 3:** características da escola tradicional

Fonte: MARTINS, 2003, p.22

Como observamos na figura 3, o ensino tradicional é imposto de cima para baixo. O aluno é uma figura “decorativa” que apenas ouve e nada fala. O professor transmite e não interage, nem contextualiza os conteúdos, apenas segue o que determina o planejamento prévio, sem ter o conhecimento com quem irá lidar, qual a bagagem sócio-cultural que o aluno possui. Enfim, a aprendizagem passa a ser somente uma memorização de conteúdos, centrada no ensino padrão.

Entretanto, quando se conhecem outros meios de ensino, em que se considera o sujeito sócio-culturalmente; em que se enfatiza esse sujeito como elaborador e construtor do conhecimento, a educação passa a ser precedida de uma análise reflexiva do homem em contato com o meio e em seu contexto histórico. Dessa forma, se processa o ensino não tradicional. Como nos confirma Richter (2003, p. 157):

– a caducidade da visão fragmentária do saber e o caráter em grande parte arbitrário da distribuição dos conteúdos nas diversas séries do ensino escolar formal fica claro, inclusive em termos de política educacional, que a língua não pode mais continuar a ser ensinada como um fim em si mesma. Antes deve ser um meio para a “representação e comunicação, ou, ainda [ser abordada] em sua contextualização sócio-cultural”.

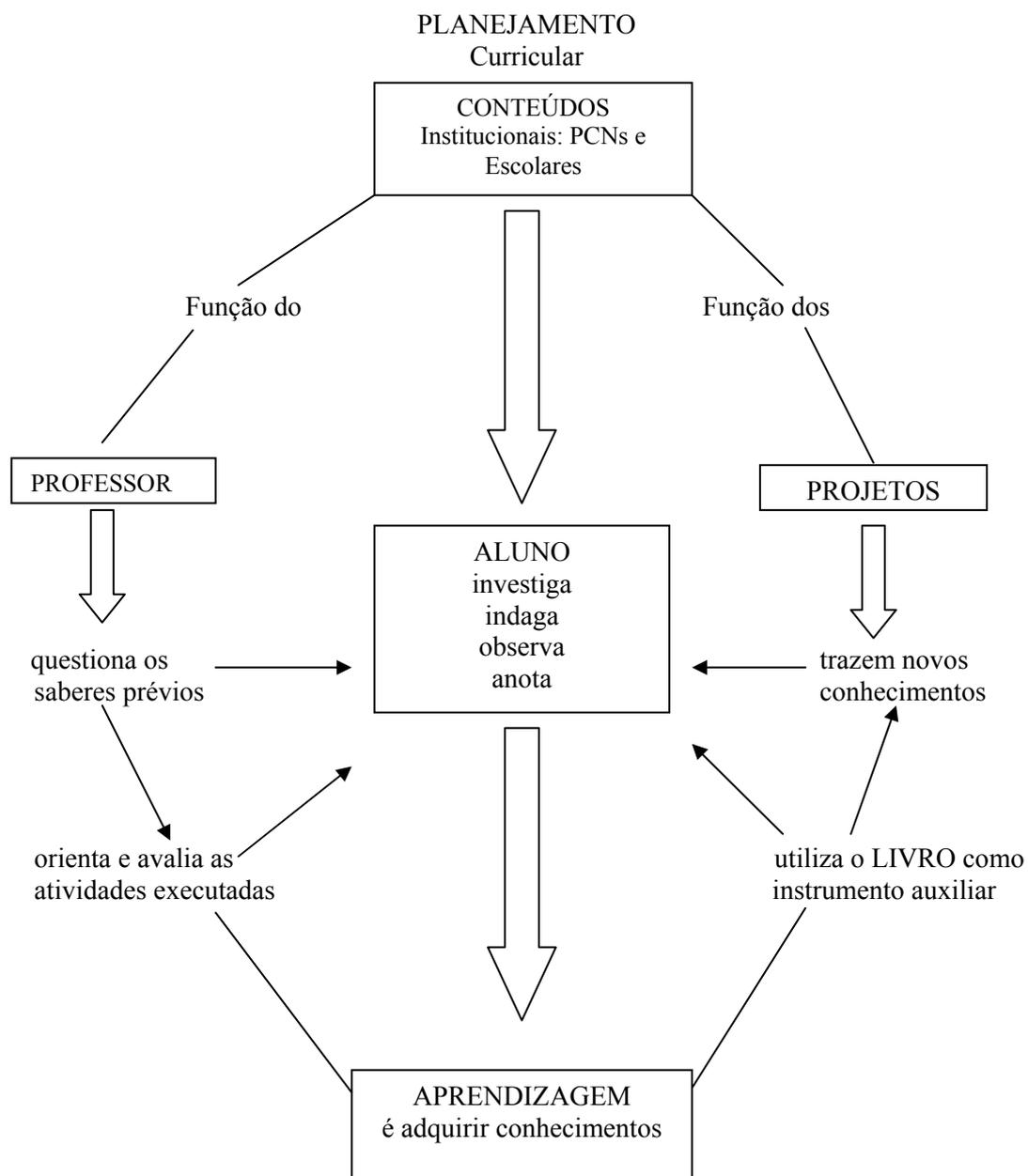
Contudo, como nessa educação se apresentam o aluno e o professor?

Nessa concepção de educação, o aluno aparece como um sujeito que constrói conhecimento, a partir de aprendizagens significativas e o professor passa a ser um “ajudante” nessa construção. Professor e aluno se ajudam mutuamente para encontrar o caminho da construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

E o papel da escola, qual é?

O de se construir como um lugar que atenda às necessidades da sociedade moderna e que envolva o aluno na construção do conhecimento. Uma escola que proponha reformulação e renovação dos métodos tradicionais de ensino, dentre esses, os “*projetos de trabalho, nos quais as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento são efetivadas por meio de diferentes atividades a serem desenvolvidas*” (Ceap nº 24, apud MARTINS, 2003, p.18). Assim, teremos aprendizagens significativas, mais dinâmicas e efetivas, efetuando-se a relação entre teoria e prática. Professores e alunos enfrentam desafios que os levam a soluções de problemas, ou como diz Freire (1992), “*a pedagogia da pergunta deve substituir a pedagogia das certezas, dos saberes pré-pensados, das verdades definitivas.*” (apud MARTINS, 2003, p.23)

A figura 4 nos mostra esta concepção, bem como a relação que se estabelece ao trabalhar com projetos em que o aluno é o centro no desenvolvimento do saber, ou melhor, na construção do conhecimento que parte de suas experiências e, assim, busca interagir com os meios disponíveis para o crescimento, não só individual mas também coletivo:



**Fig. 4:** Características da escola não tradicional

Percebemos que Martins (2003) na figura 4 – que ele denomina de escola renovada, e, nós, de escola não tradicional –, apresenta o trabalho com projetos na construção do conhecimento, colocando o aluno como o centro da aprendizagem. Ao professor, cabe o papel de orientador no processo do aprender a aprender.

Assim, através dos projetos de trabalho o educando busca novas formas de aprendizagem, posto que “*o conhecimento pronto estanca o saber*” (VIGOTSKY apud CURY, 2003, p. 129). Por isso, o aluno não pode ser um simples telespectador em sala de aula, mas sim, um produtor diante das câmeras da aprendizagem.

### **2.3.1 Pedagogia de projetos: construção ou reconstrução dos objetivos educacionais?**

Pensar em um ensino-aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento e que leve o aluno a desenvolver responsabilidade, consciência, autoconfiança são pontos em que a Pedagogia de Projetos atua, auxiliando na construção da relação teoria/prática.

Trabalhar Pedagogia de Projetos pressupõe quebra da linearidade do ensino tradicional e fragmentário dos currículos, os quais se devem seguir à risca, uma vez que a finalização do Ensino Médio é levar os alunos a competirem no vestibular e/ou no campo de trabalho.

O trabalho com projetos procura dinamizar o ensino que rompe as barreiras, ou melhor, os limites da sala de aula através da pesquisa, ação em que o aluno tentará buscar soluções para um problema levantado.

Segundo Dewey (1989):

O Método de Projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. (DEWEY, apud. HERNÁNDEZ, 1998, p. 68)

Desse modo, o educando se organiza a partir do interesse não só individual, mas global. Nesse aspecto, o processo global “*trata de unir o que já está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples o complexo*” (MORIN, apud. HERNÁNDEZ, 1998, p. 37). Assim sendo, um

dos aspectos que a Pedagogia de Projetos trabalha é o coletivo, em que se encontram as relações professor/aluno, aluno/aluno na construção de conhecimento.

Então, como estruturar um Projeto de Trabalho que atenda às necessidades tanto de educador como do educando?

Alguns aspectos são relevantes para o desenvolvimento do Projeto de Trabalho e podem ser assim apresentados:

1. escolha do tema: momento em que se dá a análise da relevância, da necessidade que o tema trará para a turma. De acordo com Hernández (1998, p. 67), *“o tema não se define por si mesmo, e sim segundo um roteiro de trabalho”*.
2. fontes de informação: momento no qual o educando aprende a se situar diante da informação e dos recursos que possui. Aqui os alunos *“descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções”*. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75). Sendo assim, o educador estabelece com os educandos um diálogo que os ajude a formatar o sentido da aprendizagem.
3. organização das informações: parte-se da informação mais simples à mais complexa, onde se correlacionam as partes entre si e se busca *“comparar, assimilar, prognosticar”* como coloca Richter (2003, p. 170), a fim de se elaborar o material final da pesquisa.
4. apresentação: momento final, em que o aluno apresenta novas estratégias que o levarão à aprendizagem sobre o tema proposto. Nesse caso, não há limites para a criatividade, pois essa pode se dar através da comunicação verbal seja oral e/ou escrita, tais como vídeo, charge, cartazes, portfólio dentre outros.

Como se pode perceber a partir da leitura do item 4, no processo avaliativo dos Projetos de Trabalho exige-se recurso adequado às metodologias aplicadas. As cadernetas individuais dos alunos, as entrevistas, os seminários, os grupos de observação e verbalização, os portfólios, são algumas das técnicas/instrumentos de avaliação nesta metodologia, pois *“mais que medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar”* (HERNÁNDEZ, 1998, p.96). Analisando o momento pedagógico que estávamos vivenciando, consideramos que o melhor recurso a ser utilizado seria o *portfólio*.

Iremos abrir um parênteses para aprofundar um pouco a noção que temos de portfólio, um recurso neste processo de aprendizagem.

### **2.3.1.1 Portfólio: recurso avaliativo ou não?**

Primeiramente, o que significa portfólio?

Segundo Houaiss (2001, p. 350), *port.fo.lio* [ing.; pl.: *portfolios*] s.m. 1. *pasta flexível para guardar ou transportar documentos, fotos etc.* 2. *conjunto de trabalhos de artistas ou fotos para divulgação junto a futuros clientes.*

Fazendo uma analogia a partir do que se denomina portfólio, no item dois, ele pode ser considerado um conjunto de trabalhos que o aluno executa durante um período, refletindo de modo crítico a sua trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, como afirma Hernández (1998, p. 99), *“a função do portfólio se apresenta, assim como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período de ensino”*.

No processo de reconstrução, pode-se perceber de que maneira o aluno se relaciona com o ensino-aprendizagem, bem como proporcionar ao educador uma reflexão de que modo ele enfoca o ensino, isto é, adequado ou inadequadamente.

O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Afinal, portfólio é recurso avaliativo ou não?

O que dá ao portfólio a dimensão de ser considerado um recurso de avaliação é a idéia de que ele é um processo em que se analisa a evolução da aprendizagem, constatada nos dizeres de Hernández (1998, p. 100):

O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.) como a concepção do ensino e aprendizagem que veicula. O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

Portanto, o portfólio é um recurso que avalia não só o educando mas também o educador, visto que há interação e interlocução entre os sujeitos na construção de um projeto de trabalho.

### **2.3.2 Que Papéis Desempenham Educador e Educando na Pedagogia de Projetos?**

Sabendo que um projeto de trabalho é a concretização de um programa integrado e contextualizado de aprendizagem, tanto para educador quanto educando, e levando em consideração o ensino de língua, tema de nosso estudo, eles possuem papéis definidos na construção do desenvolvimento lingüístico do sujeito. Os sujeitos, através da educação lingüística, respeitam as diferenças e se empenham entre si para atingirem um objetivo maior: a aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos permite aos alunos:

1. participarem no processo de pesquisa interagindo lingüisticamente entre si, de modo que haja sentido para eles e que utilizem diferentes canais para processar informações;
2. participarem do processo de planejamento, ordenação de sua própria aprendizagem, objetivando a finalidade do projeto;
3. serem flexíveis, reconhecendo que o “outro” tem uma participação ativa e criativa nos processos de descoberta para novas aprendizagens;
4. compreenderem as suas capacidades, de irem além das informações obtidas, independentemente, como aprendizes;
5. desenvolverem as suas habilidades de acordo com a sua capacidade de abstração.

Desse modo tem-se que *“a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam”* (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86).

O professor, nesse processo, desempenha o papel de:

1. elucidar qual o fio condutor que permitirá ao aluno ir além das informações obtidas;
2. propiciar maior interação aluno/aluno, professor/aluno para a realização do projeto;
3. planejar, estudar e atualizar informações sobre o tema, tendo como co-participantes os alunos;

4. instituir meios de envolvimento no grupo para que haja eficácia no ensino-aprendizagem.

Como se percebe, no desenvolvimento da Pedagogia de Projetos o professor passa a ser mais um aprendiz na construção da aprendizagem: Ele é um colaborador do aluno, na busca de encontrar qual é o papel dos alunos no grupo.

Concluimos que o educador, nesse caso, não é um especialista, mas um aprendiz a cada novo desafio.

### **2.3.3 Pedagogia de Projetos: Sim ou Não aos Desafios do Ensinar?**

Partindo da premissa dada no Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 – em que se aborda a questão curricular do Ensino Médio, tem-se como uma das diretrizes:

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, Bases Legais, 1999, p. 99)

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos surge como uma concepção inovadora na construção da aprendizagem. Essa abertura, proporcionada pela Pedagogia de Projetos, vai além do que se estabelece em um currículo. Ela abre novas perspectivas para se trabalhar, inclusive, no ensino de português.

Sabemos que as perspectivas da utilização de novos procedimentos e abordagens, no ensino de língua, pode provocar uma certa “insegurança” quanto ao novo, provavelmente causada pelo “ensino bancário” das escolas que tem preparado os educadores, levando-os assim a ter receio de ousar. Porém, para se “lançar” ao novo, precisamos conhecer novas possibilidades, novas metodologias que levem a um ensino-aprendizagem significativo para educador e educando. Dessa forma, se abre para o aluno a possibilidade de reconstruir uma unidade que a escola, às vezes, desfaz ou desfez ao longo da história.

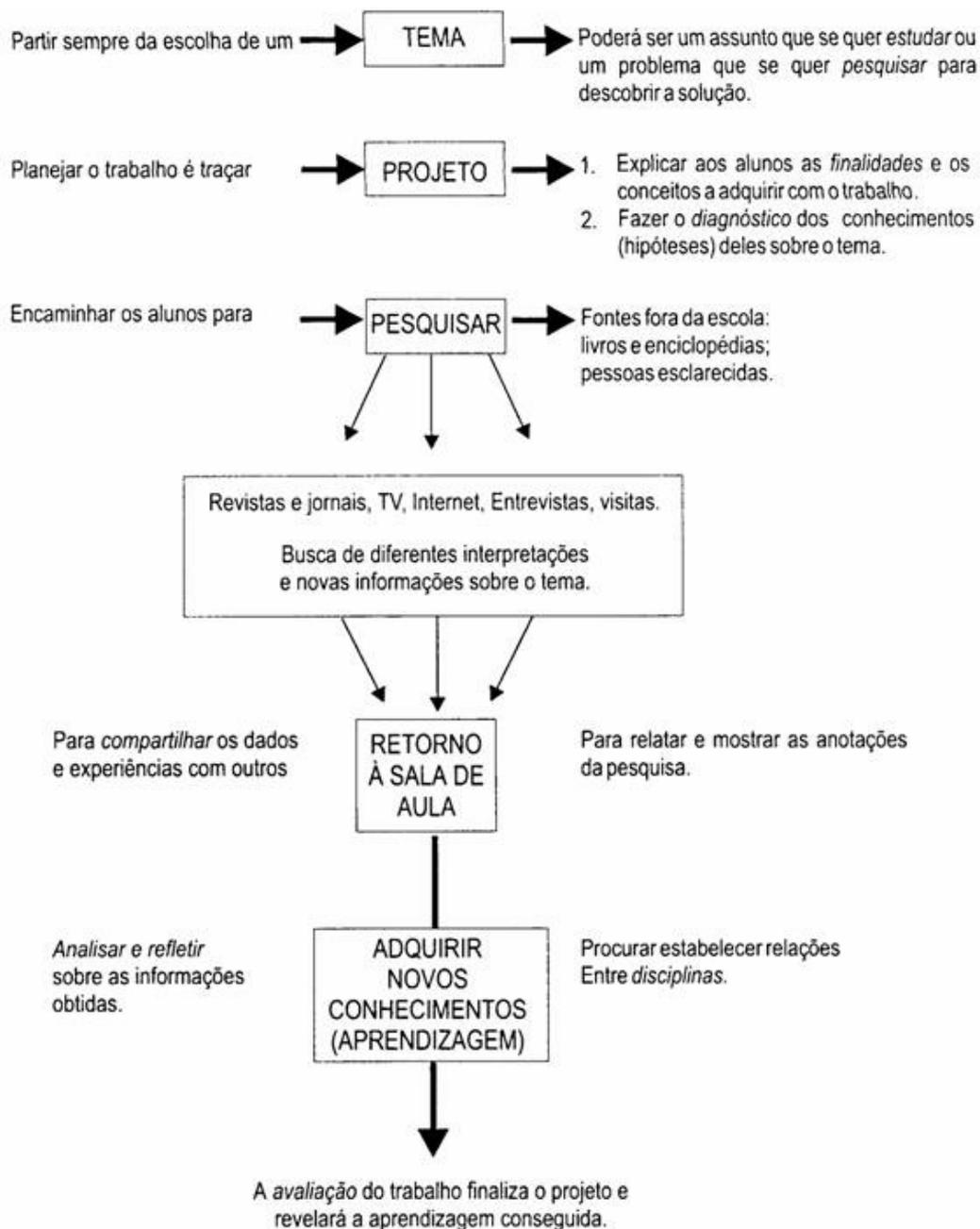
*“Projeto é um design, um esboço de algo que desejo atingir. Está sempre comprometido com ações, mas é algo aberto e flexível ao novo”* (ALMEIDA, apud, Assessoria Pedagógica Scipione Educação, 2002, p.7)

Na fala de Almeida, nota-se que trabalhar com projetos não é uma imposição, mas uma opção a mais de levar o aluno a buscar conhecimento, uma vez que esse é o objetivo do projeto: produzir, construir conhecimento.

A importância dada então à Pedagogia de Projetos pode permitir, de acordo com Hernández (1998, p. 61):

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Entretanto, cabe primeiramente ao educador fazer a escolha que o ajude no elevar do conhecimento do aluno, posto que esse não se apresenta numa educação bancária, estanque, que se predispõe, somente, a emitir informações sem criticidade, reflexão. Convém, pois, a ambos, educador e educando, chegarem a um consenso sobre a aplicação da Pedagogia de Projetos na busca de aprendizagens significativas. Porém, para se chegar a um consenso, ambos devem entender os passos a serem seguidos para a realização dos projetos, a fim de se ter uma aprendizagem efetiva, como nos mostra Martins (2003, p. 91), na figura 5.



**Fig. 5:** Os projetos e a aprendizagem

Como observamos os projetos de trabalho denotam interação, reflexão e, sobretudo, aprendizagem significativa, pois existe reconstrução de conhecimento com base no saber pensar. Nessa concepção de educação, o aluno é o sujeito que trabalha para desenvolver as suas potencialidades de modo crítico e criador, o que nos confirma

Demo (apud MARTINS, 2003, p. 44): *“A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando como seu método o questionamento sistemático, crítico e criativo...”*

Nesse sentido, o trabalhar com Pedagogia de Projeto implica em romper paradigmas já cristalizados pelas grades curriculares tradicionais, fragmentárias, como ocorre em um ensino da norma padrão, através da gramática normativa, em que se dá voz ao “erro” e não aos “desvios da norma padrão”.

Trabalhar Projetos é, pois, vivenciar aprendizagens significativas, diversificadas, nas quais os educandos mobilizam seus conhecimentos e convivem com as diferenças de modo crítico, flexível, buscando o aprender a aprender.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

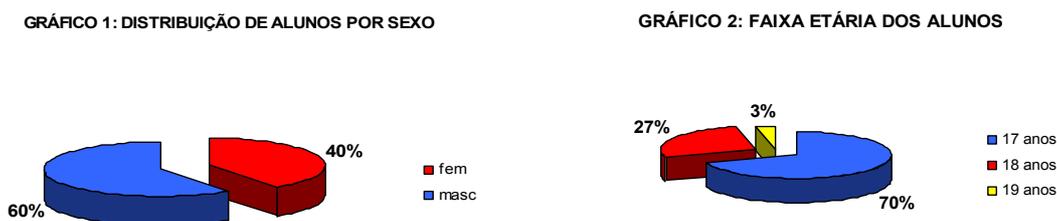
Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados referentes às questões que nortearam e motivaram a pesquisa, fundamentando essa reflexão no referencial teórico exposto no capítulo anterior.

Retornando à metodologia apresentada no capítulo 1, lembramos que nosso estudo trabalhou com 30 alunos de uma turma de terceira série do ensino médio, no ano de 2003, no CEFET de Uberaba. A metodologia contou com aplicação de questionário, a fim de levantar o perfil dos alunos; análise de redações, com o objetivo de verificar onde se encontram as dificuldades dos alunos e, por último, com a proposta da realização de portfólios pelo grupo de alunos daquela mesma turma.

Iniciaremos nossa reflexão pela primeira etapa: a análise dos questionários.

#### 3.1 Análise do Questionário

As primeiras perguntas do questionário visavam fazer um levantamento quanto ao sexo e a faixa etária dos participantes da pesquisa, para se avaliar, posteriormente, se cada um desses elementos influenciava no que concerne ao ensino de língua materna. Dessa forma, o gráfico 1 apresenta o sexo dos alunos e o gráfico 2, sua faixa etária predominante:



No tocante ao sexo (gráfico 1), verificamos que 60% dos alunos pertencem ao sexo masculino e 40% ao feminino. Acreditamos que a predominância masculina, em alguns dos cursos técnicos agrícolas, relaciona-se com o fato destes cursos serem “para

homens”, no imaginário popular, por exigirem “força bruta”, “tradição” que perpassou o tempo, desde o surgimento das primeiras escolas técnicas.

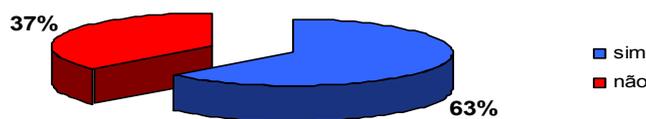
Quanto à faixa etária, a maioria dos alunos possuía 17 anos à época, dado que corresponde a 70% do total, o que se pode verificar no gráfico 2. Esse dado nos evidencia que não há defasagem série/faixa etária predominante na turma pesquisada.

Ao dar continuidade à pesquisa, concluímos então que os dados referentes ao sexo ou à faixa etária não influenciavam no desenvolvimento e na receptividade no ensino de língua.

A terceira pergunta do questionário entrava, propriamente, no tema de nosso estudo.

Ao serem perguntados sobre gostar ou não de ler, 63% dos alunos responderam que sim, e 37%, não, como nos mostra o gráfico 3:

**GRÁFICO 3: ALUNOS QUE GOSTAM OU NÃO DE LER**



A maioria das justificativas apresentadas para o gostar de ler está centrada em um ensino tradicional o que, de certa forma responde à questão quanto a concepção de ensino de língua que está por trás do ensino massificante que temos hoje:

- “A leitura aprimora os conhecimentos e ajuda em todos os sentidos. Lendo você exercita seu pensamento e seu vocabulário, escrita.” (aluno A)
- “Porque consigo diversificar o meu vocabulário, aumentando assim o meu poder de comunicação.” (aluno B)

Como percebemos, o ensino tradicional está presente nas falas destacadas pois, o que o aluno entende por aumento de vocabulário? Possivelmente, o que se tem é a memorização de palavras e de sentidos únicos para vocábulos diferentes, evidenciando fragmentação no ensino.

Contudo outras respostas – minoria – nos levam a inferir que há alunos que buscam um ensino progressista:

- “A leitura ajuda no entendimento das coisas e na resolução de problemas.” (aluno C)
- “O ato da leitura é o que determina o grau de diálogo, informação e de expressão entre as pessoas.” (aluno D)

Nestas falas destacadas, percebemos o profissional que Delors (2003) enfatiza que se deve formar: aquele que aprende a conhecer, que se mobiliza para a capacitação no enfrentamento da profissão através da comunicação, cujo saber interage com o compreender, o conhecer e o descobrimento do prazer, neste caso, tendo como princípio a leitura. Também verificamos o aprender a viver juntos, em que há uma interdependência entre os seres na construção do conhecimento, respeitando-se sua diversidade cultural. Em uma base de estudos lingüísticos, esta visão pode remeter à sociolingüística, em que se ensina a partir da realidade vivenciada pelo aluno e pelo grupo social a que pertence, concepção defendida por Bagno (2001, 2002) e Possenti (2002) entre outros.

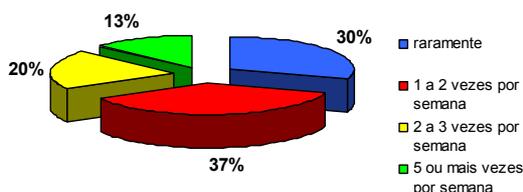
Quanto aos 37% que não gostam de ler, o porquê mais recorrente foi devido à falta de incentivo:

- “Acho que ler tem que ser um costume. Eu não tive costume e incentivo para ler”. (aluno E)
- “Porque não tive o incentivo de ler quando criança.” (aluno F)

Em um ensino tradicional, o aluno não é incentivado a ler, a não ser os clássicos, que a juventude considera enfadonhos e desnecessários. Assim, a leitura deixa de ser prazerosa e passa a ser um martírio. Contudo, não podemos menosprezar tais leituras, mas, para que o aluno chegue até ela, acreditamos que é preciso trabalhar textos com que o educando se identifique, para depois se introduzirem leituras clássicas. Geraldi (2002) coloca que a leitura, muitas vezes, é encarada como um modelo que se reproduz, sem haver uma conscientização do que se lê e o porquê dessa leitura, o que provavelmente leva o aluno a se desinteressar por essa prática. A prática da leitura sem uma prévia articulação significativa torna-se, como já assinalado, enfadonha para o adolescente, pois as expressões lidas, às vezes, não fazem parte de seu cotidiano, o que se torna desinteressante para o aluno.

Porém, ao se cruzar os dados do gráfico 3 com o gráfico 4, percebemos que, para quem gosta de ler, a frequência com que essa prática se dá pode ser considerada pouca, uma vez que 37% dos alunos lê de 1 a 2 vezes por semana e 30% raramente. O que deduzimos é que o gosto pela leitura não influencia diretamente na frequência com que esse aluno lê. Mas há um número considerável que realiza essa prática de 2 a 4 vezes por semana (20%) e, acima disso, temos 13% de alunos, conforme nos evidencia o gráfico 4:

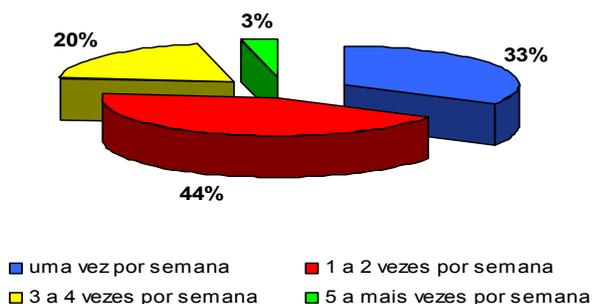
**GRÁFICO 4: FREQUÊNCIA DE LEITURA**



A pergunta proposta na questão 4 tinha, como objetivo, identificar a atualização do aluno através da prática de leitura, posto que este é um dos elementos presentes em um ensino de língua mais progressista. Acreditamos que essa atualização se dá de diferentes formas, e uma delas é através da leitura, pois na medida em que se lê, o homem organiza os elementos de expressão de modo mais consciente, a fim de veicular o seu discurso. A leitura mobiliza o leitor na compreensão do cotidiano, de forma a tornar essa prática um misto de informação-estudo-fruição no (re)descobrir do mundo de modo prazeroso.

Ao serem questionados sobre quantas vezes por semana freqüentam a biblioteca – pergunta que gerou o gráfico 5 –, 44% dos educandos responderam que de 1 a 2 vezes por semana; 33% assinalou uma vez; 20%, de 3 a 4 vezes e somente 3% marcou a opção de 5 a mais vezes por semana, como comprovamos abaixo:

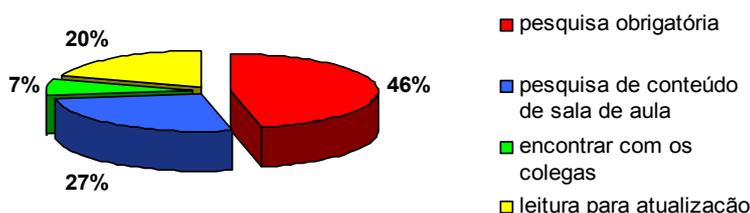
**GRÁFICO 5: FREQUÊNCIA DE VISITAS À BIBLIOTECA**



Esses dados nos levam a inferir que o aluno não possui o hábito de frequentar a biblioteca, a não ser por obrigatoriedade, marcando mais uma a vez a concepção que o aluno tem quanto ao ensino massificante, provocado por um ensino tradicional, que “cobra”, no caso da língua portuguesa, o ensino/ aprendizagem da norma culta. Bagno (2001) enfatiza que o ensino de língua portuguesa inculca um conjunto de prescrições ditas “corretas”. Assim sendo, um ensino desarticulado, fragmentado, uma vez que o que mais se exercita são exercícios de automação, onde se aplicam as regras “aprendidas”. Tal proposta leva o aluno à biblioteca, no caso do uso da língua materna, provavelmente, para “corrigir” essas “deficiências”...

A obrigatoriedade inferida na questão anterior é comprovada com o gráfico 6, quando questionamos sobre os motivos de ir à biblioteca. Os resultados atestam que 46% vão para fazer pesquisa obrigatória e 27% por causa do conteúdo dado em sala de aula:

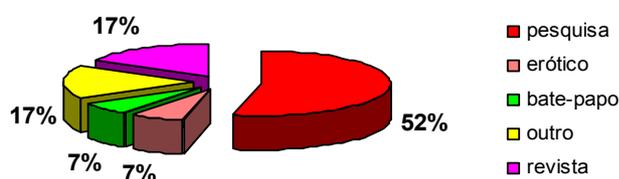
**GRÁFICO 6: MOTIVOS PARA IR À BIBLIOTECA**



Com esses dados, comprovamos também, a presença do ensino tradicional presente na instituição. O aluno aparece como um depositário desses conteúdos e a escola como transmissora desses conteúdos. Entretanto, um olhar mais apurado nos permite verificar que 20% desses alunos vão à biblioteca procurando atualização, processo que denota um ensino não tradicional, em que se busca uma formação contínua, em que o aluno desenvolve possibilidades individuais, autônomas. Em termos de ensino/aprendizagem da língua materna, perfaz o conhecimento das relações entre linguagem, sociedade e escola, como nos coloca Soares (2002). Podemos perceber ainda, no gráfico, um pequeno percentual de alunos – 7% – que se dirigem à biblioteca para encontrar com os colegas. Essa prática acaba conferindo ao local um status de lazer, convivência.

O gráfico 7 vem confirmar a presença do ensino tradicional arraigado no aluno. À pergunta sobre o tipo de sites procurados, na Internet, 52% dos alunos responderam sites de pesquisa, o que comprova os dados do gráfico 6, em que a obrigatoriedade do estudo aparece como eixo principal para os educandos. No gráfico, constatamos ainda a busca em sites de revistas, em sua maioria técnicas, e outros (17%). A respeito da opção de sites revistas técnicas, esta informação nos foi dada em fala informal com os alunos, que têm uma preocupação maior com o ensino profissionalizante do que o ensino propedêutico.

**GRÁFICO 7: TIPOS DE SITES PESQUISADOS**



Contudo, o educando procura não somente o ensino formal, imposto pela era tecnicista, mas também o ensino que lhe forneça um crescimento pessoal, que lhe dê novas perspectivas. O ensino não tradicional considera as experiências que o educando possui, e, no ensino de língua materna, o respeito às variedades lingüísticas de cada indivíduo, posicionamento defendido por Geraldi (2002). A língua portuguesa não é uma, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais e o aluno leva para a sala de aula as suas vivências, que nem sempre são respeitadas quando se apresenta diante de um ensino tradicional onde se ensina a língua padrão, imposta pela parcela menor da sociedade.

Quando os educandos foram questionados sobre o gostar ou não de redigir, verificamos o equilíbrio nas respostas, como se evidencia no gráfico 8:

GRÁFICO 8: GOSTO EM REDIGIR



Entre as justificativas apresentadas para as respostas afirmativas destacamos:

- “É ótimo poder escrever tudo o que você está sentindo e poder passar para os outros assim podendo sentir o que você está sentindo.” (aluno G)
- “O ato de escrever é um modo de expressão. Enfim, a escrita é também muito mais levada à sério que os diálogos. Além de ser o melhor método de armazenar as nossas idéias.” (aluno D)

Na primeira resposta, verificamos que a escrita transcende uma concepção tradicional. Podemos perceber a relação discursiva, interativa que Geraldi (2002) nos descreve tão bem. Nesse sentido, a escrita nos permite a interlocução no tempo e no espaço, de modo a transmitir informações e/ou levar à expressão, pois as formações discursivas não são espaços fechados, englobando alternância de diferentes gêneros textuais. E, nesse caso, para o aluno, a escrita é a expressão do seu eu, a ser partilhado com os outros...

Na segunda justificativa, podemos inferir que existe um conflito entre duas concepções pedagógicas: a tradicional e a não tradicional posto que, quando o aluno aborda a natureza da escrita, ele evidencia uma visão progressista; porém, desconsidera a discursividade. Outro aspecto a ser considerado, nessa justificativa, diz respeito à questão do “armazenar idéias”, própria de uma visão bancária de educação, pois na prática pedagógica deste ensino, o professor “deposita” no aluno os conceitos a serem cobrados, tornando-se este um receptor passivo dos conteúdos transmitidos.

Quanto ao segundo grupo de respostas – não gostar de escrever – evidenciamos, entre as justificativas para a negativa, a cobrança gramatical existente no ensino de língua materna:

- “Sempre tive muita dificuldade em expressar os meus pensamentos. Além de um sério problema com a gramática.” (aluno H)
- “Por passar vergonha, por não escrever corretamente e caligrafia feia. Só escrevo o obrigatório.” (aluno I)

Temos, portanto, as colocações de Bagno (2001) e Possenti (2001) em relação ao papel da escola no ensino da língua materna que, ao priorizar o ensino gramatical, desconsiderando o contexto em que o aluno está inserido, leva-o a temer – entre outros – o próprio escrever, como se percebe na resposta do aluno H.

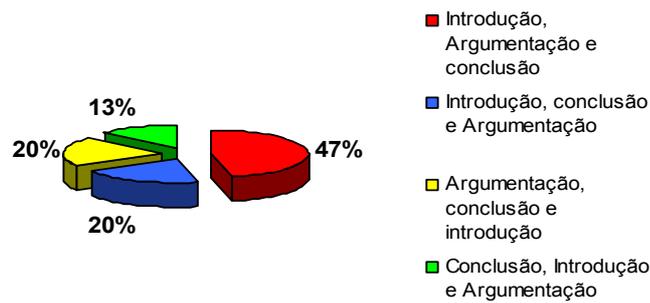
Na resposta do aluno I, inferimos que o aluno receia a correção, pois para ele se evidencia o “erro”, que tanto Bagno (2001) como Possenti (2002) contestam no ensino tradicional. Para ambos, no ensino, se pensa mais o erro do que o acerto. Pressupõe-se, assim, que o aluno esteja se referindo ao ensino que prioriza o erro e desconsidera as variedades existentes na língua. Assim, o aluno encontra dificuldade de se expressar, com receio da represália da correção.

- “Só escrevo o necessário, a maioria das coisas faço no computador.” (aluno J)

Esta resposta leva-nos a refletir sobre o papel da informática na educação, o que se conclui que, para o educando, a informatização é um fim e não um meio que o auxilia na resolução de problemas.

Já na pergunta de número oito, questionamos sobre as dificuldades encontradas no ato de redigir, pois esta nos levaria a um dos objetivos desta pesquisa, ou seja, o da identificação das dificuldades dos alunos. O questionamento tinha por finalidade, verificar em que parte, que compõe um texto discursivo, o aluno possuía mais dificuldade ao redigir. O resultado causou-nos surpresa, pois esperávamos que fosse a argumentação o ponto de maior complexidade, posto que os alunos não apresentavam uma frequência de leitura considerável, o que já verificamos no gráfico 4. Os percentuais encontram-se no gráfico 9:

GRÁFICO 9: DIFICULDADES EM REDIGIR



As justificativas dos 46% que têm como obstáculo maior a introdução, baseiam-se na dificuldade de iniciar o texto:

- “Começar é difícil, trabalhar o assunto e manter a lógica, coerência também.”  
(aluno L)

A resposta em questão denota o tecnicismo que se faz presente quando se coloca “trabalhar’ o assunto”, o que comprova o saber técnico presente na escola profissionalizante, ensino enraizado na escola tradicional, o qual se forma para o trabalho, porém o aluno demonstra saber sobre o que deve possuir o gênero textual. Aqui se percebe o conflito existente entre um ensino na formação técnica e de formação humanística como fala Geraldi (2002), onde convivem os ensinamentos profissionalizantes e o tradicional. Priorizar o técnico é excluir outras possibilidades de conhecimento, contudo é o que se verifica na resposta dada, onde o ensino técnico sobrepõe-se ao tradicional.

Dos 20% dos participantes da pesquisa, a dificuldade em iniciar um texto deve-se ao número de idéias e não saber por onde começar, o não saber se há continuidade de sentido; quanto à argumentação eles acham dificuldade em dar continuidade às idéias iniciais; em relação à conclusão, é não saber se há coerência com a introdução e conclusão:

- “Sempre que vou começar surgem uma série de idéias contraditórias, penso em qual seria a melhor e a dúvida me prejudica; depois vou numa boa

com o desenvolvimento e para concluir não é fácil porque costumo ver de diversos pontos de vista e me atrapalho toda.” (aluno M)

- “Sempre confundo varias coisas na introdução, ela costuma ficar grande e supérflua” (aluno B)

Esta confusão pode ser a falta de incentivo para a escrita ou porque o ensino não o levou a solucionar problemas. Possivelmente, o aluno não consegue apreender do tema ou texto prévio o que se quer realmente, o que dificulta a organização das idéias de maneira satisfatória e que o leve a uma compreensão maior do que representa a produção textual.

Possenti (2002) confirma que, para se chegar efetivamente à língua escrita satisfatória, é preciso fazê-lo, constantemente, como atividade essencial ao ensino de língua, o que nos leva a crer que foi isso que o aluno não praticou em sua caminhada estudantil.

Para os 17% de cada grupo que tinham como dificuldade maior a argumentação, as justificativas dadas foram: a falta de leitura; não conhecer o assunto solicitado. O que nos leva as colocações de Geraldi (2002), quando o texto se torna um modelo de reprodução, sem significação, visto que a escola tradicional se torna opressora, excludente uma vez que desconsidera a inserção sócio-cultural do aluno.

Na análise da questão 9, que versava sobre o que o aluno caracterizava como uma “boa” aula de língua portuguesa, constatamos dois momentos distintos: primeiramente, a presença do ensino tradicional que, em língua, relaciona-se ao ensino puramente da norma padrão, através de questões gramaticais; da pouca leitura; da execução de redações cujos temas são os mesmos, entre outras características que já apresentamos neste estudo. Em um segundo momento, constatamos o contrário, ou seja, que alguns alunos buscam o ensino não-tradicional. Vejamos os exemplos abaixo:

- “Uma aula em que você consegue compreender o que o professor está transmitindo.” (aluno A)
- “Aquela que tenha uma boa explicação da matéria, sem que haja alguma interferência pelos alunos.” (aluno N)

Nestas duas respostas, evidencia-se quão a figura do professor é a da autoridade máxima, detentora da verdade. Cabe ao aluno somente escutar, concepção evidenciada pela escola tradicional, em que o aluno apenas escuta, não interage, tolhendo-lhe a liberdade lingüística, e levando-o à memorização mecânica e à decoreba inútil, como nos confirma Bagno (2001).

- “Uma aula onde se converse mais e escreva menos, apontando os erros mais comuns”. (aluno O)

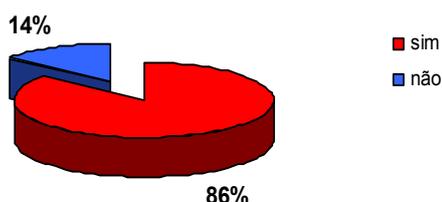
O que este aluno entende por “erro”? Inferimos que seja o desvio gramatical, contestado por Bagno (2001, 2002), pois em um ensino não tradicional da norma padrão, analisam-se os desvios da norma e o porquê eles são cometidos, uma vez que só se considera erro quando há comprometimento da comunicação entre os interlocutores.

- “Aquela aula interativa, aquela que o professor faz com que o aluno participe freqüentemente das aulas com mais gosto.” (aluno P)
- “É uma aula onde o professor e o aluno têm diálogo e que os métodos para se passar o conteúdo sejam diferentes dos convencionais.” (aluno D)
- “Em vez de o professor encher o quadro de matéria ele deve passar filmes, músicas e dialogar com seus alunos, pois assim os alunos aprendem muito mais, pois a linguagem é mais fácil de ser entendida.” (aluno C)
- “Aquela sem a decoreba das regras gramaticais.” (aluno H)

Em todas as respostas apresentadas, observamos o cansaço do aluno com a utilização de metodologias massificantes, que exigem a memorização constante em que a “decoreba” é parte integrante. Verifica-se que há uma solicitação por um estudo de língua como um objeto de investigação consciente e crítica, pois a interação entre os interlocutores leva o aluno à descoberta de novas aprendizagens significativas e, conseqüentemente, à solução de problemas. O aluno deseja algo novo, que corresponda às suas expectativas, ansiedades, em que se respeite a variação lingüística de cada um, posto que a língua é dinâmica em permanente transformação, como nos confirma Bagno (2002), portanto deduzimos que ele ambiciona uma formação crítica e que o entendimento da língua seja facilitado pela interlocução entre os sujeitos.

A última pergunta do texto referia-se à contribuição das aulas de língua portuguesa, no ano de 2003, para o melhor entendimento da língua e de seu uso. As repostas dadas confirmam que, quando se aplicam metodologias diferenciadas, há uma aprendizagem significativa, como nos apresenta o gráfico 10:

GRÁFICO 10: CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS EM 2003



Verificamos que 86% dos alunos disseram sim e 14%, não. As justificativas confirmam o que foi discutido no referencial teórico, tanto sobre o ensino tradicional quanto sobre o não tradicional. No entanto, mesmo justificando que as aulas de língua portuguesa, no ano de 2003, contribuíram para o entendimento da língua, nos alunos está imbuído o ensino tradicional, como atesta a resposta a seguir:

- “É importante que se aprenda a maneira correta de escrever e pronunciar as palavras.” (aluno A)

Outro ponto observado foi em relação à metodologia. Neste particular, o aluno faz referências ao ensino massificante a que estava acostumado; porém, inferimos que, quando há um ensino reflexivo, participativo, ele passa a ser prazeroso, como o registrado na seguinte fala:

- “Geralmente as aulas de Língua Portuguesa são bem cansativas, e as que eu tive foram totalmente aproveitadas de uma forma agradável em que eu obtive um grande aproveitamento em relação a outros anos, e as aulas de antigamente eram horríveis, 2003 foi ótimo.” (aluno L)

Os alunos também levantaram a importância da escrita e da expressividade, uma vez que as aulas traziam textos atualizados, o que os levava a reflexão e discussão do assunto em pauta:

- “Ao participar das aulas ministradas pela professora, clareou para mim a importância da leitura em nosso cotidiano para um melhoramento de nossas vidas e o desenvolvimento de uma opinião crítica sobre os acontecimentos da nossa atualidade.” (aluno D)

Podemos deduzir que a contextualização auxilia o aluno a ampliar a criticidade, possibilitando-lhe a resolução de problemas.

Para os outros 14%, que justificaram não, o ensino contextualizado os obriga a pensar e eles não estão acostumados, como atestamos nas respostas abaixo:

- “O ensino através de texto a gente não aprende gramática.” (aluno Q)
- “Trabalhar com a gramática no texto dá trabalho pra pensar e não estou acostumado. Gosto mais da aula dada no quadro.” (aluno E)

Inferimos que estes alunos não estão abertos à mudança, a aprendizagens que os levem a buscar soluções de problemas. Os alunos não se encontram preparados para métodos investigativos que permitam a eles a construção do conhecimento. Também podemos inferir que os estudantes estão imersos no ensino tradicional, que lhes tolhe a liberdade de aprender a aprender.

### **3.2 Análise de Textos**

Neste segundo bloco de análise, trabalhamos com os textos produzidos pelos alunos. Utilizamos como parâmetros o processo adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual se percebe um modelo ainda tradicional, preso a aspectos tradicionais presentes na avaliação por competência. Na competência I, por exemplo, o aluno deve demonstrar domínio da norma culta. Neste caso, provavelmente, os erros cometidos serão avaliados. Este é o critério adotado em um ensino tradicional, em que se questionam os erros sobre os acertos. Porém se nos baseamos em um ensino não tradicional, o que se levaria em conta seriam os desvios da norma padrão.

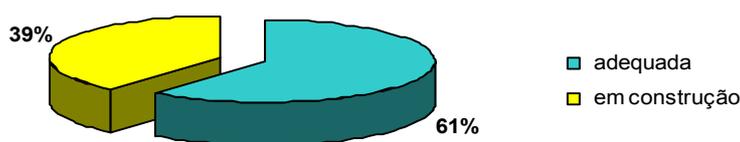
Outro aspecto questionado, na correção da redação do ENEM, refere-se à nota dada em cada competência, ao desempenho do aluno. Como quantificar os saberes cognitivos dos alunos? Entende-se, pois, por competência “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, capacidades, informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Partindo, então, deste conceito dado por Perrenoud, percebe-se que o ENEM não avalia os recursos cognitivos como um todo, mas em partes.

Foi com o intuito de observar a mobilização de informações que analisamos dezoito produções de texto, do montante de 60 produções.

O tema escolhido, à época, foi os transgênicos, posto que os alunos também faziam o ensino técnico e este assunto se encontrava em destaque na mídia. Supomos, pois, que o tema seria do interesse de todos.

O gráfico 11 refere-se à competência I, que avalia o domínio da norma culta. 61% dos alunos possuem a competência adequada aos padrões cultos exigidos e 39% possuem desvios da norma padrão. Esses desvios, no entanto, não comprometem as estruturas textuais o que, em um ensino tradicional caracteriza-se como erros, principalmente no que tange à ortografia, acentuação, pontuação, por exemplo.

GRÁFICO 11: COMPETÊNCIA I - DOMÍNIO DA NORMA CULTA



Os exemplos destacados abaixo, comprovam nossa reflexão:

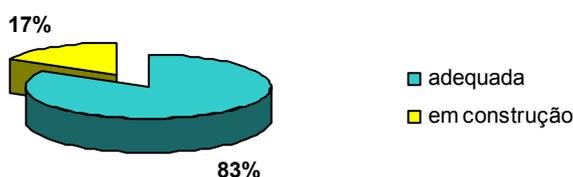
- “Trangenicos são organismos geneticamente modificados (OGMs) onde se obtem um **organismo** através da inserção do material genético de um **organismo** simples em outro, criando um de acordo com a necessidade do consumidor.” (aluno A)

- “Estamos vivendo uma polemica que não vem de agora e sim de alguns anos atraz que é o consumo e plantio de alimentos trangenico .” (aluno B)

Como se percebe nos dois exemplos, encontramos “erros não problemáticos”. Em uma visão tradicional seria comprometedor. Mas, segundo Bagno (2001), os problemas apresentados nos exemplos só seriam erros se houvesse o comprometimento da comunicação entre os interlocutores. Nada que uma revisão textual, por exemplo, não pudesse resolver.

A análise da competência II demonstra que o tema abordado era de domínio da maioria dos alunos. Antes de redigir, contudo, o assunto foi discutido; feitas leituras diversas sobre o mesmo, tendo assim ocorrido – acreditamos – interação e troca de conhecimentos. A esse respeito, inferimos que o uso de métodos diferenciados de ensino desperta o interesse do aluno, como se pode verificar no gráfico 12, a partir do elevado grau de adequação a essa competência (83%).

**GRÁFICO 12 : COMPETÊNCIA II - TEMA ABORDADO**



Nesta competência, verificamos que somente 17% dos alunos a estavam construindo, enquanto a grande maioria – 83% – conseguiu contextualizar o tema solicitado. Vejamos os exemplos abaixo:

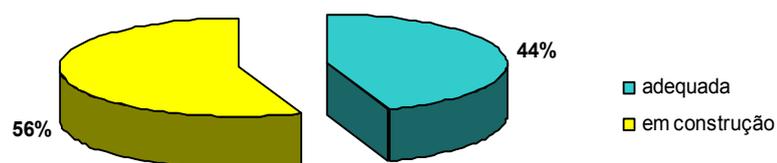
- “Os transgênicos não são novos, são derivados da Biotecnologia, que teve sua primeira aparição a mais de 6000 a.C., com a utilização de microorganismos (fermento) na produção de pães. Após vários anos de pesquisas e revoluções, a Biotecnologia chega a um novo patamar, o da introdução de qualquer gene, seja animal ou vegetal, em qualquer outro gene.” (aluno C)

- “... há relatos de que a bactéria introduzida no milho, conhecida por “BT”, libera toxinas, as quais apresenta, reações alérgicas no homem. Essa nova tecnologia assemelha-se muito àquele introduzida pelos norte-americanos na Revolução Verde, no pós 2ª Guerra. Tal revolução propunha o chamado pacote tecnológico, em que novas máquinas e sementes seriam incorporados por países subdesenvolvidos, a fim de mecanizarem a agricultura.” (aluno D)

Percebe-se, pelos exemplos, que tanto o aluno C quanto o D, demonstram conhecimento de história, biologia, ajudando, assim, na contextualização do tema proposto. Tal contextualização demonstra que houve uma atividade reflexiva – leitura-crítica-do-texto – confirmando a colocação de Geraldi (2002) quanto à atividade significativa da leitura e escrita. Desse modo, a produção de texto deixa de ser desarticulada do contexto em que se vive e passa a ser uma vivência do cotidiano.

Na competência III – desenvolvimento e articulação textual –, verificamos que 56% dos alunos ainda se encontravam com a competência em construção, pois a articulação entre os elementos que compõem o texto não se relacionava com o todo, conforme atesta o gráfico 13:

**GRÁFICO 13: COMPETÊNCIA III - DESENVOLVIMENTO E ARTICULAÇÃO TEXTUAL**



A análise do gráfico em questão, remete-nos ao gráfico 9, onde se verificavam as dificuldades dos educandos no redigir. Nesse gráfico, 47% dos alunos colocaram, seqüencialmente, as dificuldades que possuíam, isto é, introdução, argumentação, conclusão. Assim sendo, o gráfico 13 vem confirmar a complexidade que os alunos apresentam na produção textual e que, possivelmente, se deve ao não uso adequado dos articuladores textuais.

O exemplo (aluno E), destacado abaixo, vem confirmar a dificuldade que os alunos possuem em articular os parágrafos entre si.

### **Alimentos Transgenicos**

Estamos vivendo uma polemica que não vem de agora e sim de alguns anos atraz que é o consumo e plantio de alimentos transgenicos.

Alimentos transgenicos são produtos alimentícios geneticamente modificado para obter um bom rendimento no plantio e qualidade para o consumidor.

Existe uma grande polemica com relação a esses alimentos pois não sabemos ao certo se traz maleficio para o ser humano e o meio ambiente. Até o ponto que sabemos é que o alimento geneticamente modificado, exemplo a soja, ela foi modificada para ser resistente em relação a pragas e que tenha menor perda na colheita. Mas muitos não sabem que existe outros alimentos geneticamente modificado e só não especifica o nome transgênicos, mas todos usam, exemplo é a melancia sem caroso e a uva que tem muito mais polpa e pequenas sementes, do que a tradicional.

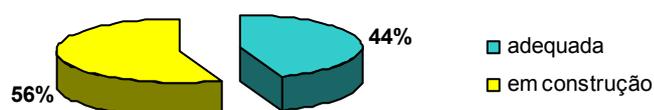
Esse assunto vem sendo discutido a muito tempo só que agora o governo liberou o plantio, esse é um dos motivos que esse assunto esteja sendo discutido com tanta força e resistencia e o outro motivo é que não sabemos se faz alguma reação indesejada no homem ou se afeta o meio ambiente a ponto de haver desequilíbrio na natureza.

Apesar dessas duvidas, essa polemica de alimentos transgenicos está acontecendo por haver pouco conhecimento do assunto perante a sociedade e por falta de informação, estão lutando por uma coisa que não sabem ao certo o que é na verdade, por isso devemos exigir mais informação sobre esse assunto que está dando polemica e devemos cobra do nosso governo por essas informação.

Como se verifica, o aluno E não utiliza os articuladores textuais com frequência, o que prejudica a coesão e coerência do texto, fomentando uma desarticulação entre as partes que compõem uma produção textual. Apesar disso, percebe-se que o aluno conhece o assunto, porém não consegue coordenar/organizar as idéias.

Nesta competência, a organização, o relacionamento dos fatos para se chegar a um enfrentamento de situações vem combinar-se com a competência V (gráfico 14) que trata das propostas de soluções, em que 67%, não conseguiram elaborar soluções para o tema desenvolvido.

GRÁFICO 14: COMPETÊNCIA IV - MECANISMOS LINGÜÍSTICOS



Ainda em relação à competência III, 44% dos alunos apresentaram essa competência. Nesse sentido, verificamos o uso adequado dos articuladores textuais nas três partes que compõem o texto. E na competência V, 33% dos alunos desenvolveram, adequadamente, propostas de soluções de problemas. Cruzando esses dados, deduzimos que essas competências se inter-relacionam e levam o aluno a produzir textos com gosto, apesar de ser um grupo minoritário, uma vez que possui a concatenação das idéias em uma seqüência lógica. Podemos observar este fato na produção do aluno F:

#### Em busca do desconhecido

A população mundial já está acostumada a conviver com determinadas polêmicas que geralmente são alimentadas por falta de informações e preconceitos. A transgenia é uma delas.

Os transgênicos são organismos geneticamente modificados obtidos em processos de introdução de genes de um ser vivo em outro, com o intuito de obter um produto de melhor qualidade. Entretanto a maior parte da sociedade não aceita sua inserção no mercado pelo medo do que poderá acontecer.

De acordo com pesquisas, os transgênicos são mantidos em lugares com segurança precisa e somente levados ao mercado consumidor os que não causam nenhum mal para o ser humano e ao meio ambiente, já que são eliminados os que podem ocasionar algum dano.

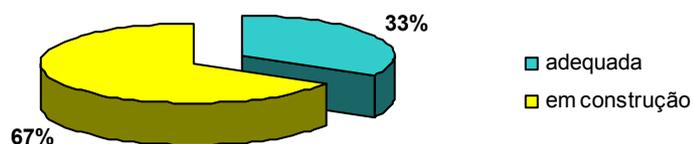
Contudo, a transgenia é necessária para a evolução mundial e, apesar de toda segurança, deve-se levar em conta as questões éticas e morais, pois, as pessoas não podem ser obrigadas a consumir algo que não querem.

Enfim, para que não haja conflitos, a solução de se liberar ou não os transgênicos, é o estudo mais detalhado sobre as conseqüências que tais organismos possam causar ao meio ambiente e, conseqüentemente, ao ser humano.

Verificamos, pois, que o aluno concatena as idéias utilizando os articuladores textuais de forma adequada. Podemos perceber também, que o aluno possui conhecimento dos mecanismos lingüísticos (competência IV), fazendo com que seu texto seja coeso e coerente.

Quando se analisa o gráfico 15, referente à competência IV – mecanismos lingüísticos-, verificamos que ao cruzarmos os dados dessa competência com a III – desenvolvimento e articulação textual, elas se complementam quando se avalia o todo da produção textual, uma vez que as porcentagens dos dois gráficos são iguais.

**GRÁFICO 15: COMPETÊNCIA V- PROPOSTA DE SOLUÇÕES**



Essa análise confirma a fala de FIORIN (apud TERRA, 2002) ao referir à organização do homem na disposição de veicular seu discurso, entendendo-se aqui o texto escrito. Cabe, portanto, ao aluno organizar as informações disponíveis para compreender e fazer-se compreendido. Então, para que isso ocorra, a coerência e a coesão textual devem estar interligadas ao uso adequado dos articuladores e mecanismos lingüísticos.

Lembramos que a escolha de se utilizar o padrão de correção por competências deve-se a este modelo ser uma das proposições do Parâmetros Curriculares Nacionais, não só para o ensino de língua, como para as demais disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. Para que o aluno atinja competências adequadas, necessário se faz em colocar em ação recursos, capacidades cognitivas, que o desafiem a enfrentar novos problemas e a possibilidade de se lidar com eles. Portanto, a mobilização de novos recursos leva o aluno a desenvolver a sua própria competência.

Podemos inferir, então, que há uma parte dos alunos que conseguiram contextualizar as informações e produzir textos significativos. Isso pode ter ocorrido a partir de um

e elevar crítico da leitura, onde a interatividade entre todas as partes envolvidas se deu num processo de troca de saberes. O professor deixa de ser um transmissor de informações e o aluno um mero ouvinte, como na escola tradicional.

Em um ensino não tradicional, o professor é um instigador para que o aluno busque os caminhos e produza o conhecimento dentro do seu próprio contexto.

Em resumo, as análises das produções de texto vêm responder a duas das questões deste estudo: a que trata de práticas significativas no ensino de língua e a que pergunta sobre metodologias a utilizar para suprir as dificuldades em produzir textos.

Verificamos que, quando há um estudo prévio do tema proposto, o aluno desenvolve com mais habilidade e segurança a produção textual, mesmo que ele não atinja o seu potencial, por existirem deficiências anteriores. Desse modo, acreditamos que a produção de textos perpassa aprendizagens significativas. Isto não ocorre na escola tradicional, posto que se impõem temas, sem discussões prévias.

Assim, nos processos educativos, em que há articulação do conhecimento produzido e a interatividade entre educador e educando, possivelmente existirá o desenvolvimento adequado das competências cognitivas, importantes na educação não tradicional.

### **3.3 Por que a Metodologia de Projetos?**

O que fazer quando se vê “desespero” no olhar do aluno? Como solucionar um problema tão relevante, para os alunos, como a “leitura obrigatória” para o vestibular?

Os alunos alegavam que o tempo era insuficiente para ler todas as obras pedidas na Seleção do Vestibular de 2004. Eram elas: Fogo Morto, de José Lins do Rego; Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto; São Bernardo, de Graciliano Ramos; Macunaíma, de Mário de Andrade; Agosto, de Rubem Fonseca e Contos, de Machado de Assis (Uns braços, Contos de escola, A causa secreta, Pai contra mãe; A missa do galo).

Partindo desse fato e questões, foi sugerido um projeto de trabalho – portfólio – a fim de solucionar o problema dos alunos, que devido à escassez de tempo, não teriam condições de ler todos os livros pedidos para o vestibular. Porém, antes que eles concordassem ou não em realizar o projeto, houve uma explanação sobre o que é e como se constrói um portfólio.

Solucionadas as dúvidas, os alunos aceitaram fazer o portfólio, que foi realizado em grupo com seis (6) alunos em cada. A leitura do livro que cada grupo deveria fazer foi feita através de sorteio. Em seguida, passamos a discutir o tema a ser trabalhado. A conclusão foi que seria sobre a importância da leitura e da escrita.

Como o trabalho era novo, não só para os alunos como no ensino de língua do CEFET de Uberaba, traçamos o objetivo e delineamos os passos a serem seguidos para a montagem do portfólio.

O objetivo do projeto foi o de otimizar a leitura, priorizando os livros para o vestibular, e a escrita.

Quanto à montagem do portfólio ele deveria conter:

- apresentação pessoal de cada aluno;
- uma produção textual de cada aluno sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da escrita;
- coleta de artigos, reportagens sobre o autor e/ou obra lida e a realização de uma discussão, contextualizando a leitura;
- elaboração de um paralelo entre o texto e o contexto da obra lida, observando os aspectos lingüísticos e culturais da contemporaneidade;
- conclusão do trabalho.

A avaliação do portfólio (anexo III) teve como finalidade interpretar a construção de aprendizagem não só individual mas também a interação de grupo, um dos quatro pilares da educação: aprender a viver juntos. Nessa avaliação observou-se apresentação, criatividade, participação do grupo, organização, evidência da construção do conhecimento e discussões pedidas.

Após este breve esclarecimento de como surgiu o projeto de trabalho, passemos à análise das partes constituintes do portfólio. Analisaremos partes demonstrativas, mas no anexo IV, encontra-se a íntegra de um dos trabalhos.

Na apresentação pessoal, os alunos destacaram o porquê de estarem estudando no CEFET de Uberaba, como podemos ver na produção do aluno A (GRUPO 1):

## MINHA JORNADA

Nasci em 27 de setembro de 1985, e sempre fui muito amada por meus familiares. Passei toda a minha vida na fazenda onde ainda moro com meus pais e irmãos.

Na infância fui muito feliz, tive um contato imenso com a natureza, pode-se dizer que cresci nos braços dela. O que talvez explique a imensa paixão que tenho por animais e, em especial, por cavalos. Aos 10 anos, levei um susto ao montar pela primeira vez, mas aos 12 comecei a trabalhar com o gado e passava grande parte do meu tempo livre em cima de um cavalo mexendo com bovinos. Essa foi a parte que mais me fez feliz. Fazia o que amava, vivia rodeada de amigos e sempre ficava de castigo por algumas pequenas travessuras.

Por ser muito insistente comecei a abrir caminhos para realizar meus sonhos: formar em medicina veterinária. A princípio, tudo ia muito bem, até que minha avó foi para o hospital por ter câncer. Nessa parte, tudo foi loucura, estava na 8ª série e pretendia fazer a prova para entrar no CEFET, mas não tive tempo para me dedicar à escola. Fazia meu trabalho correndo, por minha mãe ficar no hospital, tinha que cuidar de tudo na casa e ajudar meus irmãos, nos finais de semana não tinha tempo para meu namorado, de quem gostei muito. Até que infelizmente, minha avó morreu três dias depois que completei 15 anos, meu namorado para completar terminou uma semana após a morte dela. A princípio foi difícil, mas foi aí que descobri o quanto vale uma amizade sincera, por que foram meus amigos que me reergueram e ainda me deram apoio para fazer a prova do CEFET.

Meu pai era totalmente contra no início, falava que aqui só tinha homem. Não era escolha para mulher, mas quando saiu o resultado e eu havia passado, fiz minha matrícula e fui convencendo ele aos poucos.

Hoje estou no 3º ano de agropecuária e tenho muito a agradecer a essa escola. Fiz várias amizades que ficarão marcadas para sempre. Conheci meu novo namorado e estou extremamente feliz por tantos presentes que recebi de Deus.

Agora espero convencer meu pai para que possa concluir uma faculdade e seguir em busca dos meus novos sonhos, porque afinal isso é o que nos alimenta para seguirmos sempre em frente.

Nessa apresentação, percebe-se que o aluno tem conhecimento das técnicas de redação, mesmo que apresente alguns desvios em colocação pronominal, pontuação. O texto é coeso e coerente com o que ele pretendia apresentar: a sua jornada.

No texto abaixo, verificaremos que a produção textual do aluno B (GRUPO 1) sobre a importância da leitura e da escrita, além de destacar os pontos solicitados, contextualiza o artigo “A batalha pela qualidade”. Este texto faz uma análise da qualidade de ensino no Brasil em relação a outros países. Vejamos:

## LER PRA CRESCER

No mundo, a leitura tem uma longa história... Está totalmente ligada à escrita, à religião, à cultura de todos os povos e com certeza a toda ciência e tecnologia desenvolvida no mundo.

A partir de quando o homem começou a dominar a linguagem escrita, ele se diferenciou de todos os animais, tornando-se racional. Mas infelizmente a maioria dos habitantes do globo terrestre, não tem oportunidade de ler e escrever, pois a maioria vive na miséria e não tem nem o que comer.

Tomando como exemplo o Brasil, nos últimos dez anos, ouve um investimento significativo na educação, mas após a realização de uma pesquisa pela Unesco, vemos que o Brasil deu um passo, talvez insignificante. No conceito de capacidade de leitura, o país se posicionou em trigésimo sétimo lugar entre quarenta e um países. Já nos conceitos de ciências e matemática ficou em penúltimo.

Será que o Brasil está investindo a quantidade necessária na educação? Ou será que não está havendo uma distribuição de recursos de maneira correta?

O Brasil está investindo pouco sim ao se comparar com um dos primeiros. Enfim, os países desenvolvidos investem pesado na educação e é claro que com isso eles conseguem um alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico. Porém, o investimento, no caso do Brasil, não adianta, tem que se rever os conceitos e reorganizar os métodos de ensino e acima de tudo dar um incentivo a mais a todas as crianças para que adquiram o gosto pela leitura e possivelmente para a escrita.

Nessa produção textual, o aluno demonstra pesquisa, a fim de aprimorar o conhecimento sobre o assunto e dissertar de modo mais coeso. No próprio título dado à composição, o aluno enfatiza o porquê da leitura: Ler pra crescer. Percebemos também que o aluno apresenta um espírito crítico, quando indaga sobre os investimentos em educação no Brasil e quando faz uma proposta de solução para a melhoria da leitura e da escrita.

Em relação à coleta de artigos, reportagens sobre o autor e/ou obra lida, a maioria dos grupos colocaram o que foi pedido, mas não fizeram a discussão. Inferimos, pois, que os alunos não conseguiram depreender a importância desta coleta para o crescimento na construção do conhecimento. Colocamos aqui um exemplo do grupo 1, onde houve intervenção da leitura para ampliar o estudo da obra.

### **JOSÉ LINS DO REGO: UMA OBRA**

Como nos apresenta o texto – José Lins do Rego, contador de histórias do Brasil – no livro Fogo Morto, ele realmente se apresenta como um real contador de histórias nordestinas.

Ele nos apresenta um Nordeste com seu povo sofrido pela miséria e abandono das autoridades. Analisa as condições sócio-culturais que de produtor de açúcar, o engenho passa a fornecer matéria-prima para as usinas.

A partir do texto tivemos a noção do nome do livro, pois a primeira vista imaginávamos um incêndio grandioso em algum engenho.

A leitura do livro nos levou a conhecer um pouco mais a história do nosso país em quem os senhores de engenho, não eram somente os donos de terras, mas dos destinos das vidas das pessoas, como nos mostrou a parte dois do livro.

Vivenciamos a decadência dos engenhos, engolidos pelas grandes usinas que trouxeram mais miséria ao povo nordestino. Até hoje a exploração continua e quem manda são os que ainda se denominam coronéis.

Enfim, percebemos que se fizessemos leituras significativas, em todas as disciplinas, desenvolveríamos mais o senso crítico e o estudo deixaria de ser chato e a escrita melhoraria um pouco mais.

A discussão que os alunos fazem, a partir da leitura do artigo, denota busca de conhecimento, contextualização. Desse modo, os alunos desenvolveram suas habilidades de escrita e leitura de acordo com suas capacidades de abstração, pois a finalidade de se trabalhar projetos é o de compreender melhor os problemas que se investiga. Podemos inferir, portanto, que os alunos atingiram esta meta do projeto de trabalho.

A outra parte solicitada – o paralelo entre o texto e o contexto, observando seus aspectos lingüísticos e culturais da contemporaneidade –, a maioria dos grupos não o realizou. Podemos deduzir que os alunos não tinham preparo suficiente para depreenderem todos os aspectos lingüísticos e culturais. Os grupos que o fizeram, somente esboçaram uma contextualização, como podemos perceber no exemplo abaixo, do grupo 1:

### **Evolução Tecnológica**

O romance narrado em 1943, retrata a diferença das classes sociais levando os seres vivos à ignorância, o preconceito social e à violência.

Infelizmente depois de passados mais de 60 anos não é possível notar-se grandes mudanças. Essas ainda são fatores que preocupam a sociedade brasileira.

Deve-se dar ênfase ao avanço tecnológico, que trouxe pontos positivos como novas descobertas (cura de doenças...). Mas que também acarretou pontos negativos, principalmente, o desemprego, onde máquinas ocupam o lugar do ser humano.

O livro mostra a caminhada rumo à tecnologia, onde o Engenho (mão-de-obra) é substituída pelas Usinas (as máquinas), deixando muitos sem emprego e aumento ainda mais da miséria. Porém, se a cada 60 anos a proporção da evolução tecnológica, seguir o exemplo dos 60 anos passados, não se deve esperar um futuro glorioso. Sendo que a cada ponto positivo acrescenta-se também um ponto negativo.

Para que o futuro mude, é preciso que a sociedade aprenda a lidar com o avanço tecnológico dos próximos 60 anos.

Na última parte do trabalho, que era sobre a conclusão do portfólio, a maioria dos grupos colocou que o trabalho foi importante para saberem como enfrentar problemas. Mesmo com algumas adversidades, como o tempo para a realização do trabalho, houve uma aprendizagem significativa, ou como eles disseram, extremamente positiva como o grupo 2 afirmou:

### **Conclusão do portfólio**

Ter desenvolvido um trabalho, no qual tivemos a oportunidade de usar a criatividade, foi bastante enriquecedor para todos nós.

As dinâmicas em grupo nos permitiu expressar individualmente e coletivamente nossas idéias sobre o tema abordado. Foi uma nova experiência, um novo método de trabalho, através da qual aprendemos a estruturar um portfólio.

Este trabalho nos deu condições de aprofundar nossos conhecimentos, opinar e debater sobre problemas tão sérios como a importância do ato de ler para o desenvolvimento da escrita.

A interação entre os componentes do grupo colaborou com o crescimento de cada um de nós e propiciou condições para o desenvolvimento e construção do portfólio.

Concluimos que a metodologia nova foi proveitosa e de enriquecimento na aprendizagem de língua.

“Não acredite que você já sabe tudo ou que é um especialista em algo. Assim não lhe sobra a possibilidade de aprender. Seja sempre como um principiante, que tem todas as possibilidades à sua frente.”

Ao sociabilizarem o portfólio, analisaram-se os seguintes itens: conhecimento do assunto e criatividade. Nesta parte, todos os grupos enfatizaram a importância da leitura para as pessoas, porém refletiram sobre o não incentivo a esta prática.. Alguns aspectos que levam os jovens a não ler chamaram-lhes a atenção, principalmente quando disseram:

- “O avanço da tecnologia vem substituindo os livros, levando as pessoas ao comodismo.” (ALUNO A).

O que se deduz que a frequência com que se lê vem realmente diminuindo, pois se encontra facilmente leitura condensada via Internet, como nos colocam os alunos B e C do grupo 1:

- “(...) os jovens vêm se desinteressando cada vez mais pela leitura e procurando métodos mais práticos como, por exemplo, a Internet, que é o meio mais rápido de se encontrar informações, além de vir tudo bem claro e resumido”. (ALUNO B)
- “Com a constante evolução da tecnologia e o aprimoramento das técnicas de ensino, os livros foram aos poucos sendo substituídos por resumos colocados em novas fontes de busca do saber, como a Internet.” (ALUNO C)

Os alunos confirmam o que foi inferido acima, de como a Internet influencia na leitura, posto que há meios mais fáceis de fazê-la. Possivelmente, este ato de ler, o mínimo, irá influenciar na escrita do aluno, confirmando as análises feitas das produções textuais.

Um dos alunos ao fazer a sua exposição oral disse:

- “Nunca tinha lido um livro até esse ano. Se eu tivesse lido mais não teria dificuldade na escrita”. (ALUNO D)

Esta declaração foi uma das mais comoventes, pois o aluno em questão apresentava dificuldades na linguagem oral e também na escrita. Se o aluno fosse analisado pelo

ensino tradicional, em que se prioriza o erro sobre o acerto, possivelmente seria reprovado.

Os alunos buscaram a contextualização mostrando que, ao desenvolver um projeto de trabalho, aprende-se a conviver juntos e descobrir a responsabilidade na sua própria aprendizagem, onde eles buscaram soluções para os problemas.

Em resumo, podemos inferir que, ao se propor práticas significativas no ensino de língua, há um respaldo dado pelo aluno que aceita os desafios de utilizar uma língua em processo, que está sempre em evolução.

Sabemos que o mundo do trabalho exige um profissional aberto a inovações, criativo, flexível, formulando seus próprios juízos de valor. Nesse sentido, a metodologia de projetos, especificamente o portfólio, ajuda no ensino de língua, uma vez que promove novas estratégias para avaliar a trajetória de aprendizagem dos educandos, possibilitando aos professores oferecer aos alunos aprendizagens significativas, em que o desafio maior é solucionar problemas.

#### 4. CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentamos as reflexões finais, a partir dos resultados obtidos, discutindo a importância de se refletir, criticamente, sobre um processo de ensino que leve a aprendizagens significativas e apresentando sugestões para a melhoria do ensino da língua materna no ensino médio, no CEFET de Uberaba.

O interesse em investigar o ensino de língua materna através de metodologias diferenciadas deveu-se à apreensão dos educandos em relação a essa prática, no início do semestre letivo de 2003, o que descrevemos na introdução. Esta apreensão levou-nos a questionar sobre o que fazer para ser mais significativo, para esses educandos, o ensino-aprendizagem em língua portuguesa e que metodologias utilizar para suprir suas dificuldades de argumentação, de oralidade e de escrita.

A partir dessas questões, as buscas começaram. A cada dia, constatávamos que o ensino tradicional e tecnicista era a base em que estávamos inseridos. O método de ensino predominante era ainda “do período colonial”, que centrava no professor a responsabilidade de transmitir conhecimentos aos alunos e, a esses, o papel de ouvir, copiar e repetir o que haviam aprendido.

Ao ensino tradicional, cedeu lugar um ensino que priorizava a leitura e escrita; a gramática, estudada de forma fragmentada, passou a ser contemplada nos estudos textuais. As discussões passaram a fazer parte do cotidiano, conseqüentemente, a linguagem passou a ser vista de forma dialógica e interativa, entre os sujeitos, isto é, educando-educando e educador-educando.

Soluções existem para uma efetiva aprendizagem, inclusive no ensino de língua materna, e dentre elas, destacamos a metodologia de projetos. Porém, pensar em trabalhar somente com a metodologia de projetos, de forma sistemática, não deve ocorrer. Os projetos de trabalho não possuem uma forma rígida, pelo contrário, são flexíveis e adaptáveis de acordo com as necessidades locais, sociais e do corpo docente e discente de uma instituição.

Concluo que o projeto de um ensino significativo, reflexivo propicia múltiplas ações também significativas e que ao se utilizar da metodologia de projetos, ela oportuniza aos envolvidos – professor/ aluno/ instituição – uma visão crítica quanto ao ensino que se quer proporcionar.

## **4.1 Contribuições**

O presente estudo foi de grande valia, pois levantou questões quanto ao ensino que a Instituição vem proporcionando aos alunos. Principalmente, constatamos que o tecnicismo é a mola mestra do ensino na escola, presente no pensamento e ações dos educandos e, também, de alguns educadores.

Estas constatações são instrumentos que, a princípio, podem nortear um estudo reflexivo sobre as ações pedagógicas no CEFET de Uberaba, não somente no ensino de língua materna, mas nas demais disciplinas que compõem a grade curricular, tanto do ensino médio, quanto no técnico. Tais ações podem ser de grande valia, tanto para educadores como educandos.

Mais especificamente em relação à língua, acreditamos que, se os professores integrarem conhecimentos específicos da área com o contexto sócio-lingüístico em que os alunos estão inseridos, respeitando suas variações lingüísticas, teremos mais sucesso do que fracasso. Desta forma, os educandos passam a estabelecer relações entre o conteúdo e o cotidiano, pois existindo esta co-relação, o interesse e participação efetiva podem ser despertados.

Acreditamos que o ponto relevante desta pesquisa foi contribuir para que os educandos vissem a língua materna não como punidora dos erros cometidos, mas com a importância que possui em seu cotidiano, abrindo novas perspectivas em relação à escrita e à leitura. Ambas são modificadoras do contexto histórico-social, na qual estão inseridos os sujeitos da ação, visando uma aprendizagem significativa.

## **4.2 Projetos**

Com base nos resultados obtidos, principalmente no que se refere à metodologia no processo ensino-aprendizagem, observamos avanços e algumas dificuldades no decorrer deste estudo. Concluimos, assim, que existem possibilidades para aprofundar pesquisas nesta área, tendo como princípio básico o ensino não tradicional.

Além disto, o presente estudo contribui para um “olhar reflexivo e construtivo” das práticas pedagógicas de professores de outras disciplinas, bem como para os que são contratados temporariamente, a fim de avaliar as questões concernentes à organização e aos conteúdos das aulas, e à interação professor-aluno.

Portanto, a utilidade deste estudo para a instituição em questão é subsidiar projetos que levem a uma ação pedagógica reflexiva, crítica. Precisamos, além de formar um técnico, formar inicialmente um cidadão, consciente de seus direitos e deveres, que atenderá às necessidades da sociedade em que vive.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo e ANTÔNIO, Severino. **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação.** São Paulo: FTD, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Como se trabalha com projetos.** IN: *TV Escola, n.22*, mar./abr. 2001.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARVALHO, Castelar de. **Saussure e a língua portuguesa.** Disponível em: <<http://www.filogia.org.br/viisenef/09.htm>> Acesso em: 20 de abr. de 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** 8 ed. São Paulo: Cortez; MEC UNESCO, 2003. cap. 4.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Redação. Disponível em: [www.enem.coc.com.br/redacao.asp](http://www.enem.coc.com.br/redacao.asp). Acesso em 20 de ago. de 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.** Campinas: Papirus, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras 2002.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Pedagogia de Projeto da gramática à comunicação.** Vol. 6. nº. 1, 2003. Disponível em:  
<[http://rle.ucpel.tche.br/ven1/G\\_Marcos\\_Richter.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/ven1/G_Marcos_Richter.pdf)>. Acesso em 1 jul. 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** IN FERRETTI, Celso J. et al, (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

STUBBS, M. **A língua na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos: volume único**. São Paulo: Scipione, 2002

TERRA, Ernani; NICOLA, José de; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos: volume único**. Assessoria Pedagógica. Série parâmetros. São Paulo: Scipione, 2002

## 6. ANEXOS

### ANEXO I – QUESTIONÁRIO

#### QUESTIONÁRIO

##### 1. Dados Pessoais

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Idade: \_\_\_\_\_

##### 2. Você gosta de ler?

( ) sim ( ) não

Sintetize o porquê:

---

---

---

---

##### 3. Você lê jornal e/ou revista com que frequência?

- ( ) raramente
- ( ) 1 a 2 vezes por semana
- ( ) 2 a 4 vezes por semana
- ( ) 5 ou mais vezes por semana

##### 4. Quantas vezes por semana você frequenta a biblioteca?

- ( ) uma vez por semana
- ( ) 1 a 2 vezes por semana
- ( ) 3 a 4 vezes por semana
- ( ) 5 a mais vezes por semana

##### 5. Quais motivos o levam a uma biblioteca?

- ( ) Pesquisa para entender os conteúdos dados em sala de aula no dia a dia.
- ( ) Pesquisa obrigatória dadas pelos professores.
- ( ) Leitura de periódicos, livros entre outros, para atualização.
- ( ) Encontro com os colegas.

##### 6. Na Internet, o que você acessa?

- ( ) site de pesquisa
- ( ) site de bate-papo
- ( ) site de revista
- ( ) site erótico
- ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

7. Você gosta de escrever?

sim                       não

Sintetize o porquê:

---

---

---

8. Ao redigir textos, que dificuldades você mais encontra? (numere-as)

- introdução
- argumentação
- conclusão

Justifique:

---

---

---

9. Como você caracteriza uma “boa” aula de língua portuguesa?

---

---

---

10. As aulas de língua portuguesa, no ano de 2003, contribuíram para que você entendesse a sua língua?

sim                       não

Justifique:

---

---

---

## ANEXO II – ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS

	Comp. I	Comp. II	Comp. III	Comp. IV	Comp. V
A					
B					

A- competência adequada

B- competência em construção

## ANEXO III – AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

### FICHA DE AVALIAÇÃO DE PORTFÓLIO

**Componentes do grupo:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Livro:** \_\_\_\_\_

#### Parte Escrita:

- A. Capa:
- B. Apresentação
- C. Desenvolvimento
  - criatividade:
  - participação do grupo:
  - material extraclasse
  - organização
  - evidência da construção do conhecimento
- D. Conclusão:
- E. Referências:
- F. Anexos

#### Parte Oral

- A. Conhecimento do assunto:
- B. Verbalização:
- C. Criatividade:
- D. Uso de recursos:

**ANEXO IV – PORTFÓLIO**

**Centro Federal de Educação Tecnológica  
Ensino Médio**

**FOGO MORTO**

**Uberaba-MG**

Ded.

Dedicamos este presente trabalho primeiramente a Deus, que nos acompanha em todos os caminhos, e aos nossos pais, que nos ensinaram sem cessar, às profissões e amigos que durante a vida nos ensinaram.

Dedicamos também ao Anjo da Guarda.



## Dedicatória

Dedicamos esse presente trabalho primeiramente a Deus, que nos acompanha em nosso caminho, a nossos pais que nos auxiliam nessa caminhada, aos professores e amigos que iluminam nossos passos.

Deixamos o nosso singelo obrigado



## **CONSTRUÇÃO DE MINHA VIDA**

16 de junho de 1986, um dia totalmente especial para mim, uma data que transcendera emotivamente pela minha vida, terão por vezes ações de alegrias ou talvez até de tristeza.

A partir deste dia começou-se uma construção, uma construção de um provável edifício ou até uma casinha. Os alicerces estão prontos e a construção já começou... agora só depende de mim, da minha capacidade.

Hoje estou no CEFET- Uberaba, em um curso que me identifiquei, tentando dar o Máximo de minha pessoa e acima de tudo: absorver vários tipos de conhecimento. E depois de formado transformar da melhor forma possível o conhecimento adquirido em minhas atividades em uma determinada empresa.

***E. F. F. J.***

## MINHA JORNADA

Nasci em 27 de setembro de 1985, e sempre fui muito amada por meus familiares. Passei toda a minha vida na fazenda onde ainda moro com meus pais e irmãos.

Na infância fui muito feliz, tive um contato imenso com a natureza, pode-se dizer que cresci nos braços dela. O que talvez explique a imensa paixão que tenho por animais e, em especial, por cavalos. Aos 10 anos, levei um susto ao montar pela primeira vez, mas aos 12 comecei a trabalhar com o gado e passava grande parte do meu tempo livre em cima de um cavalo mexendo com bovinos. Essa foi a parte que mais me fez feliz. Fazia o que amava, vivia rodeada de amigos e sempre ficava de castigo por algumas pequenas travessuras.

Por ser muito insistente comecei a abrir caminhos para realizar meus sonhos: formar em medicina veterinária. A princípio, tudo ia muito bem, até que minha avó foi para o hospital por ter câncer. Nessa parte, tudo foi loucura, estava na 8ª série e pretendia fazer a prova para entrar no CEFET, mas não tive tempo para me dedicar à escola. Fazia meu trabalho correndo, por minha mãe ficar no hospital, tinha que cuidar de tudo na casa e ajudar meus irmãos, nos finais de semana não tinha tempo para meu namorado, de quem gostei muito. Até que infelizmente, minha avó morreu três dias depois que completei 15 anos, meu namorado para completar terminou uma semana após a morte dela. A princípio foi difícil, mas foi aí que descobri o quanto vale uma amizade sincera, por que foram meus amigos que me reergueram e ainda me deram apoio para fazer a prova do CEFET.

Meu pai era totalmente contra no início, falava que aqui só tinha homem. Não era escolha para mulher, mas quando saiu o resultado e eu havia passado, fiz minha matrícula e fui convencendo ele aos poucos.

Hoje estou no 3º ano de agropecuária e tenho muito a agradecer a essa escola. Fiz várias amizades que ficarão marcadas para sempre. Conheci meu novo namorado e estou extremamente feliz por tantos presentes que recebi de Deus.

Agora espero convencer meu pai para que possa concluir uma faculdade e seguir em busca dos meus novos sonhos, porque afinal isso é o que nos alimenta para seguirmos sempre em frente.

***M.G.R.***

## UM POUCO DE MINHA HISTÓRIA

Meu nome é M.S.P, nasci no dia 29 de janeiro de 1986, na cidade de Uberaba-MG, a partir desta data, a cada ano que passava era um momento de se comemorar, comemorava-se um ano que eu estava viva e mais um ano de aprendizagem. Mudei para São Paulo com 8 anos e lá morei 3 anos, foram mais 3 anos de aprendizagem, aprendi coisas diferentes, pois cada região tem sua cultura, fiz muitos amigos, estava bem de vida, não passava necessidade, infelizmente, tive que voltar para Uberaba onde morei mais alguns anos. Em 1999, com 13 anos mudei para Alvorada do Norte - GO, na divisa da Bahia, devido alguns problemas em Uberaba, lá morei 1 ano e meio, voltei para Uberaba, e aqui estou até hoje.

Atualmente, estudo no CEFET, faço o último ano do ensino médio e do curso técnico do ensino de agropecuária, onde conheci pessoas sinceras, que são meus amigos, que após sair levarei todos em meu coração, que para mim são pessoas muito especiais. Moro com minha mãe e minha irmã, sou uma pessoa muito sincera que adora fazer tudo que um adolescente gosta, como: ouvir música, ler livros, tocar violão, sair com minha família...

Bom, isto é um pouco da minha história, se for para escrever tudo não caberia. Esta sou eu, um abraço para todos.

***M.S.P.***

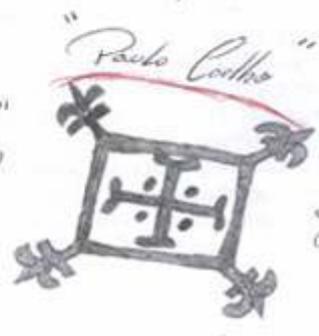
"Quando percebemos que chegou a hora de mudar, começamos - inconscientemente - a repassar um tape mostrando nossas derrotas de aquele momento.

É claro que, à medida que ficamos mais velhos, nossa coleção de momentos difíceis é maior. Mas, ao mesmo tempo, a experiência nos dá meios de superar estas derrotas, e encontrar o caminho que permite seguir adiante. É preciso também colocar esta fita em nosso videocassete mental.

Se só assistirmos ao tape de derrota, vamos ficar paralisados. Se só assistirmos ao tape de experiência, vamos terminar nos julgando mais sábios do que realmente somos.

"Precisamos Das Duas Fitas."

Quando o mal forçasse um lado, fica difícil lidar com ele. Quando ele passa a nos dar formas novas, de súbito, esculturas, tudo tende a desaparecer."



"Essa distinção faz com que pareçamos muito importantes, muito seguros e nós mesmos. Mas, na prática, não estamos dizendo que a voz de nosso coração se manifesta através da boca dos outros."

Assim como o equilíbrio, afinamos um sarco no mundo, e nem sempre temos vontade sobre ele. Nestas horas, é preciso saber entregar-lo a Deus e pedir que, no seu devido tempo, ele cumpra com a dignidade seu processo e seja realizado, em nossas mãos.

"A vida não é feita de conselhos. Nosso olho está sempre presente, e muitas vezes usa os lábios de alguém para nos dizer algo."

## AMIZADES VERDADEIRAS

Março de 1986, especificamente dia 4, nasce na cidade de Uberaba um tesouro de Deus, EU, orgulho dos meus pais e feliz por pertencer a essa família maravilhosa. Amo muito minha mãezinha, e sei que ela batalha muito por mim e pelas minhas duas irmãs. Meu papaizinho não mora comigo, mas sempre estou com ele e falo com ele todos os dias. Tenho muita sorte, pois tenho um segundo pai, que mora comigo, e é um grande amigo. Sempre que tenho oportunidades, digo as pessoas que eu amo "eu te amo", porque penso que devemos expressar nossos sentimentos sempre que podemos.

Sou uma pessoa muito comunicativa, tenho muitos amigos, adoro música, portanto aprendi a tocar violão, e minhas horas de lazer, geralmente, são com meus amigos e meu violão.

Por ser a filha mais velha, tive mais cobranças principalmente, em relação à escola. Sempre coloquei minha família em primeiro lugar, tentando ajudar no que fosse necessário.

Minha mãe sempre desejou que eu estudasse numa boa escola, como não temos condições para pagar uma particular, ela imaginou que numa escola federal com cursos técnicos eu teria mais sorte no futuro. Então, tentando agradar minha mãe, e pensando realmente em aprender a gostar do curso de agropecuária, fiz a prova e passei em 8º lugar, enfim, entrei na Agrotécnica.

De cara gostei da escola, um ambiente maravilhoso, com um corpo docente ótimo e tudo de bom, mas não me identifiquei com o curso de agropecuária, e acabei desistindo em maio de 2002, portanto, continuei na escola com o ensino médio.

A decisão correta a tomar com a desistência do curso técnico, seria sair da escola e estudar numa escola preparatória para vestibular, mas, aqui, no atual CEFET, encontrei pessoas maravilhosas, fiz amizades verdadeiras, e não troco meus amigos que tenho aqui por nada nesse mundo, amo todos que aqui conheci: professores, funcionários e alunos. Sei que sentirei muitas saudades, afinal, daqui pouco mais de um mês, não estaremos mais juntos, nessa escola, mas com certeza, nunca abandonarei meus amigos e sei que eles nunca me abandonarão.

***P. B. V. A.***

## **MINHA CAMINHADA**

Nasci em 23 de Novembro de 1985 na cidade de Araxá-MG, tenho 17 anos estudo no CEFET-MG na cidade de Uberaba. Escolhi estudar nesse recinto devido ao curso técnico e a qualidade de ensino da escola. Sou aluno do terceiro ano do ensino médio cursando também o curso técnico agrícola em agropecuária.

Dou muito valor a minha família, constituída pelo grande meu pai Roberto Batista, empresário 45 anos casado com Jane Pontes Batista, formada em pedagogia, supervisora geral das APAE do Triângulo Mineiro, dos quais geraram eu e mais duas irmãs Janaina 19 anos e Jaqueline 14 anos.

Tenho como objetivo formar, e construir uma família, o que para mim é o maior objetivo de um homem.

***R. B. J.***

## **UM POUCO DE MIM**

Meu nome é R. C. S., tenho 17 anos. Estudo no Centro Federal de Educação Tecnológica e pretendo fazer o curso de agronomia como curso superior. Sou uma pessoa que gosta de divertir com os amigos, praticar esportes e estudar.

Escolhi estudar no CEFET por minha família ter propriedade rural onde poderei trabalhar futuramente com os conhecimentos adquiridos através de três anos de estudo no curso de “Técnico Agrícola”.

***R. C. S.***

Segundo o dicionário, leitura é:

# *A importância do ato de ler...*



Segundo o dicionário, leitura é:

1- Arte ou hábito de ler.

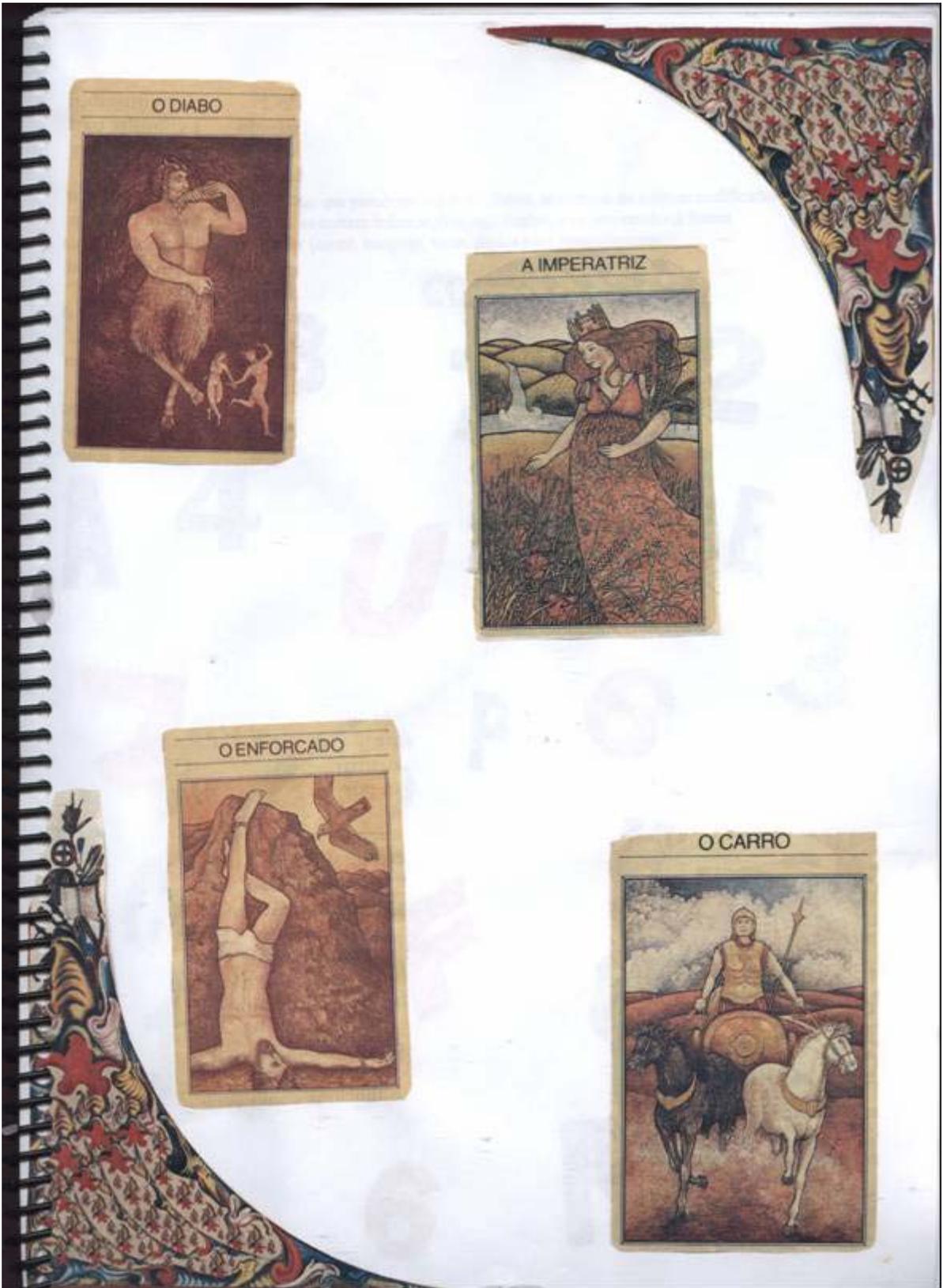


“Nada existe em caráter permanente, a não ser a possibilidade de mudança”  
Heráclito – 500 a.C.

2- Aquilo que se lê.

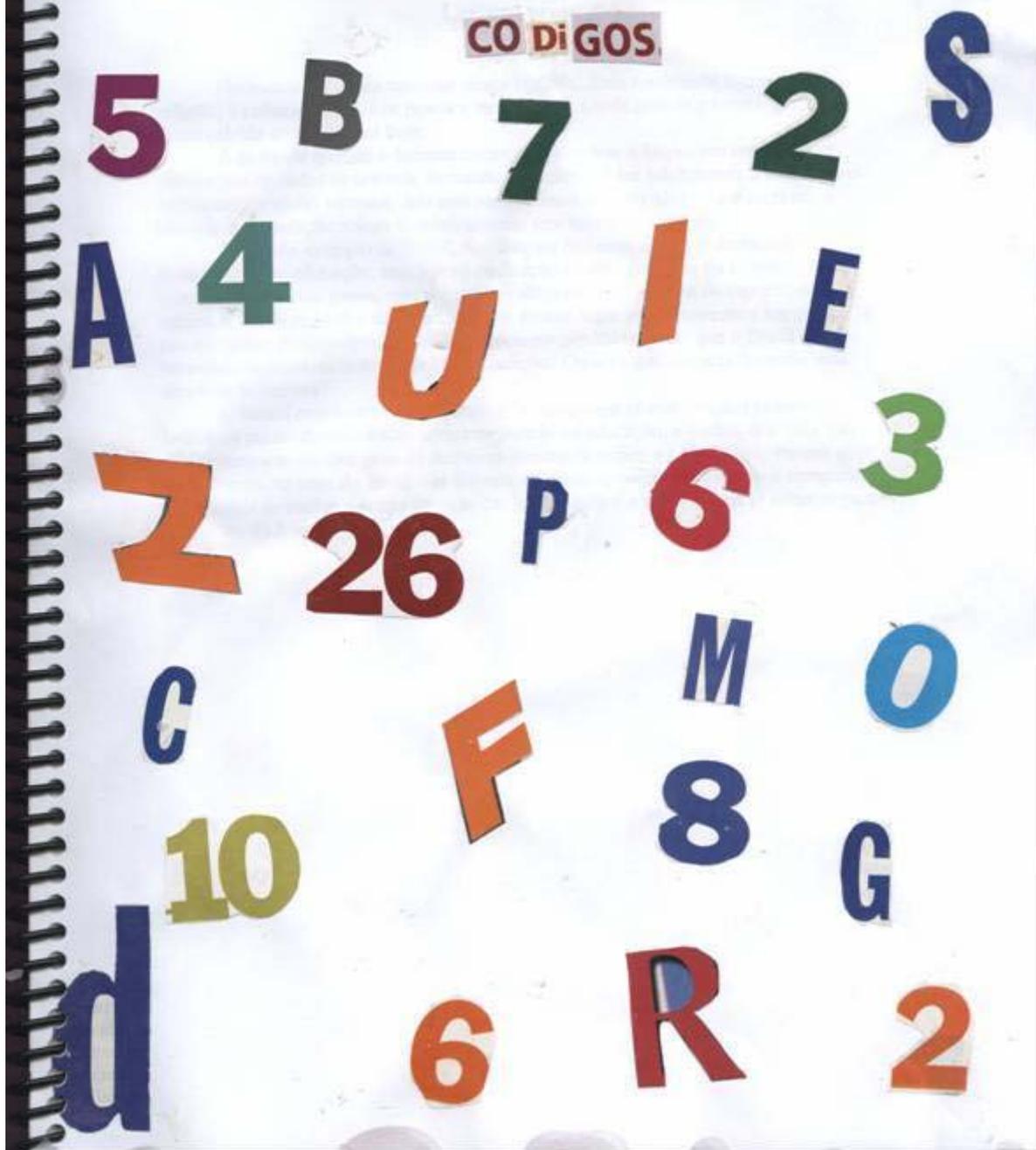
# Leitura das Cartas de Tarot





- 3- Operação em percorrer em meio físico, seqüência de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertelas à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento).

### CO Di GOS



**Aluno:** E. F. F. J.

## **Ler pra crescer**

No mundo, a leitura tem uma longa história... Está totalmente ligada à escrita, à religião, à cultura de todos os povos e com certeza a toda ciência e tecnologia desenvolvida no mundo.

A partir de quando o homem começou a dominar a linguagem escrita, ele se diferenciou de todos os animais, tornando-se racional. Mas infelizmente a maioria dos habitantes do globo terrestre, não tem oportunidade de ler e escrever, pois a maioria vive na miséria e não tem nem o que comer.

Tomando como exemplo o Brasil, nos últimos dez anos, houve um investimento significativo na educação, mas após a realização de uma pesquisa pela Unesco, vemos que o Brasil deu um passo, talvez insignificante. No conceito de capacidade de leitura, o país se posicionou em trigésimo sétimo lugar entre quarenta e um países. Já nos conceitos de ciências e matemática ficou em penúltimo.

Será que o Brasil está investindo a quantidade necessária na educação? Ou será que não está havendo uma distribuição de recursos de maneira correta?

O Brasil está investindo pouco sim ao se comparar com um dos primeiros. Enfim, os países desenvolvidos investem pesado na educação e é claro que com isso eles conseguem um alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico. Porém, o investimento, no caso do Brasil, não adianta, tem que se rever os conceitos e reorganizar os métodos de ensino e acima de tudo dar um incentivo a mais a todas as crianças para que adquiram o gosto pela leitura e possivelmente para a escrita.

**NOSSA  
GUERRA  
E CONTRA  
A FOME**

**Aluno:** M. G. R.

## **O vírus da leitura**

A leitura é um fator que muito influencia na formação pessoal de cada ser humano. Tudo o que somos até agora e o que seremos é resultado do que lemos nos mais variados tipos de textos.

Mesmo sabendo de que a leitura é fundamental no desenvolvimento da escrita para todos, os projetos e incentivos a ela, deixam muito a desejar.

Em um país subdesenvolvido como o Brasil, onde há uma expectativa muito grande sobre o futuro, deveriam acreditar mais no fato de que a base para a educação é a leitura, porém, não se resolve o problema oportunizando a algumas poucas crianças e jovens, é preciso que a leitura atinja a todos como um vírus, não escolhendo condições favoráveis ou contraditórias.

Mas também não se pode esperar que o governo faça tudo, afinal depende dessa sociedade aderir a esses projetos e dar continuidade levando a leitura àquelas pessoas que o governo não consegue atingir diretamente.

O ato de ler traz tanto conhecimento científico quanto pessoal. Se esse vírus espalhasse os problemas sócio-econômicos do país seriam, aos poucos, resolvidos e a sociedade, aos poucos, se tornaria mais humana.



**Aluno:** M. S. P.

### **Falta de interesse**

A leitura se tomou muito importante de uns tempos pra cá e vem evoluindo cada vez mais, a cada ano que passa as pessoas se interessam mais por ela.

Em todas as partes do mundo existem várias pessoas que diz: a leitura é importante, com ela aprendem-se profissões, culturas, ou seja, é de extrema necessidade apesar de algumas pessoas acharem que não tem importância, porque existem outros métodos de informações, como: rádio, televisão e até mesmo a troca de informação entre elas.

A leitura está sendo um ato muito bom, o futuro melhor está girando em volta dela, seja lá qual for o tipo de leitura que você goste, é sempre bom variar um pouco. Ainda existem pessoas que tem muitas informações sobre a importância de se ler, isso porque não lêem ou tem preguiça de pegar nem que seja um pedaço de papel para ler.

Se todos lessem mais, haveria pessoas mais cultas e não existiria tanto problema na sociedade.

Brasil

# A BATALHA PELA QUALIDADE

## As lições do estudo mundial sobre educação que põe o Brasil na lanterna

Estudos internacionais que comparam o Brasil a outros países são sempre bem-vindos, pois dão aos especialistas brasileiros parâmetros para julgar a eficiência de determinado setor. Na semana passada, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram o resultado de um desses estudos comparativos mundiais focado na área da educação, campo em que o Brasil realizou um trabalho de massificação notável na última década. O levantamento comparou estudantes de 41 países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. Os organizadores selecionaram um grupo de alunos de escolas públicas e privadas de cada país, todos na faixa dos 15 anos. Os jovens, que no caso brasileiro haviam concluído o ensino fundamental, foram submetidos a uma série de provas. Para desolação dos condutores da educação nacional, o Brasil apresentou um desempenho lamentável. Na prova de leitura, os brasileiros ficaram em 37º lugar, à frente apenas da Macedônia, da Indonésia, da Albânia e do Peru. Em matemática e ciências, em quadragésimo.

Situar-se na lanterninha desse ranking indica uma deficiência estrutural que precisa ser enfrentada. O desempenho dos brasileiros na prova de leitura mostra que nossos estudantes conseguem ler, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar as palavras. No caso do teste de

### Entre os piores

Uma pesquisa da Unesco avaliou a capacidade de leitura, as habilidades em matemática e os conhecimentos de ciências de estudantes na faixa dos 15 anos em 41 países. A melhor posição do Brasil foi no teste que mediu a capacidade de leitura. Nas outras duas provas o país ficou em penúltimo lugar. Confira os resultados no quadro

#### TESTE DE CAPACIDADE DE LEITURA

##### PAÍSES NO GRUPO DE MELHOR DESEMPENHO

- 1º Finlândia
- 2º Canadá
- 3º Nova Zelândia
- 4º Austrália
- 5º Irlanda
- 6º Hong Kong
- 7º **Coréia do Sul**

##### PAÍSES NO GRUPO DE DESEMPENHO MÉDIO

- 15º França
- 16º Estados Unidos

##### PAÍSES NO GRUPO DE PIOR DESEMPENHO

- 36º Chile
- 37º **Brasil**
- 38º Macedônia
- 39º Indonésia
- 40º Albânia
- 41º Peru

Fontes: Unesco e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Posição da Coreia em ciências: **1º**

Posição da Coreia em matemática: **3º**

Posição do Brasil em ciências: **40º**

Posição do Brasil em matemática: **40º**

matemática, os alunos brasileiros apresentam domínio apenas das quatro operações básicas. Não mal nas operações de maior complexidade, não conseguem identificar formas geométricas e têm dificuldade até para entender o enunciado dos problemas. As perguntas de ciências indicam que o

aluno brasileiro possui baixo índice de aproveitamento em conhecimentos gerais.

Uma das principais conclusões da pesquisa é que nenhum país conseguiu obter bons resultados no campo da educação sem fazer investimentos significativos — e bem distribuídos. Os Estados Unidos investem um total de 210 000 reais na educação de cada uma de suas crianças, valor que resulta da soma das despesas públicas efetuadas do dia em que o aluno entra na escola até completar 15 anos. E a Coreia do Sul, sempre ela, aplica 90 000 reais para cada aluno. Se o desempenho tivesse uma relação direta apenas com o volume de despesas per capita, os Estados Unidos teriam aparecido à frente da Coreia. Mas aconteceu o contrário. Apesar da diferença de valores, a Coreia está entre os melhores nos três testes (foi a primeira colocada em ciências) e os Estados Unidos ficaram em 16º lugar numa das provas. A inversão, dizem os especialistas, deve-se à forma mais equilibrada como a Coreia distribui os recursos. O Brasil reúne dois defeitos. O dinheiro é curto (30 000 reais por aluno até os 15 anos) e a distribuição dos valores, heterogênea.

Nos últimos dez anos, houve um salto de quantidade no sistema educacional brasileiro. Praticamente todas as crianças foram matriculadas e se ampliou a oferta de vagas no ensino médio e no superior. No governo anterior, o ministro Paulo Renato Souza organizou um importante sistema de avaliações, que monitora do ensino fundamental ao superior. Os especialistas asseguram que o Brasil está no rumo certo, mas precisa perseverar para manter os acertos e fazer os ajustes necessários. Os Estados Unidos garantiram o acesso de todas as crianças à escola há mais de 100 anos. A Coreia investe pesado em educação há trinta anos. Resta enfrentar o desafio de oferecer não apenas um lugar em sala de aula mas garantir que as crianças absorvam o que lhes está sendo ensinado. ■

veja 9 de julho, 2003 53

**Aluno:** P. B. V. A.

## **Experimenta!**

O grau de desenvolvimento e conhecimento de um povo, sem sombras de dúvidas, sem muito haver com a freqüência e qualidade da leitura que essa população faz.

Seria interessante se as pessoas tivessem consciência de que ler é viajar por lugares desconhecidos sem ao menos sair do lugar, conhecendo pessoa novas e lugares diferentes e aprendendo sobre o real e o irreal e obtendo informações sobre o mundo todo.

Com o mercado de trabalho exigente, a tendência da freqüência para a leitura é melhorar, pois, o que as empresas querem são funcionários competentes e bem informados, tanto oral quanto na escrita.

A mídia e principalmente as propagandas das televisões, devem enfocar mais a importância da leitura na vida das pessoas. Pena que ao invés disso, existem propagandas que induzem as pessoas ao álcool dizendo: EXPERIMENTA!

Porque não experimentar ler um bom livro, uma revista ou o que seja...apenas um artigo de jornal. Mas precisa-se que as pessoas leiam mais.

Leia: EXPERIMENTA! EXPERIMENTA! EXPERIMENTA!

# PROFISSIONAL DO Mundo

**SÓ O DIPLOMA É POUCO, É PRECISO UMA BASE CULTURAL**

**O** que um candidato precisa ter, hoje, para conseguir emprego? O canudo de uma faculdade debaixo do braço, inglês e informática não são mais suficientes, segundo a consultora Júlia Alonso, da Passarelli Talentos. "Seu perfil tem de ser mais completo", explica.

Nas comemorações dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, o jornal Folha de São Paulo publicou um levantamento realizado pelo DataFolha com as empresas de maior rentabilidade em oito setores importantes da economia nacional: alimentos, bebidas, transportes, comércio, construção, engenharia química e eletrônica e informática. A pesquisa detectou que o processo de contratação nas empresas está ficando cada vez mais implacável.

O profissional mais procurado atualmente não tem só uma boa formação, como também mostra equilíbrio emocional e é, acima de tudo, um estudante incansável. A exigência de formação atualizada está relacionada a uma cobrança por resultados. E só quem permanece atualizado pode oferecer isso.

Foi assim com o diretor de sis-

temas e telecomunicações da TAM, Gelson Pizzirani. Formado em matemática, ele apostou na especialização para subir posições. "Fiz pós-graduação em computação, gerenciamento de controle e outros cursos, falo inglês e italiano", diz Pizzirani.

Roberto Coimbra, 48, diretor jurídico da IBM, é outro exemplo. Formado em direito, fluente em inglês e francês, ele já fez duas pós-graduações. "Continuo estudando todos os dias", conta. "Antes uma boa faculdade abria portas, mas hoje temos as pós-graduações e os MBAs", diz o executivo José Carlos Figueiredo, 53, da Construtora Camargo Corrêa.

Na Universidade de Franca, todo estudante tem completa infra-estrutura para aprender informática e idiomas enquanto faz a graduação. Além do CDI – Centro Discente de Informática, que dá suporte às disciplinas de Informática existentes na maioria dos cursos, e que oferece permanentemente cursos de informática variados, o aluno da Unifran conta com modernos laboratórios para o ensino de idiomas.

Há também convênios com escolas que mantêm cursos dentro do próprio *campus*, a preços diferenciados para toda comunidade universitária.

A Unifran oferece também, para todos os formandos em todos os cursos de graduação, opções de pós-graduação e MBA. Há cursos *stricto sensu* (que dão o título de mestre para quem deseja ser professor universitário) e *lato sensu* (especializações), todos reconhecidos pelo MEC.

## **PERFIL PODE CONTAR MAIS QUE ÁREA DE FORMAÇÃO**

Publicidade, matemática, química, tanto faz. O sucesso do profissional depende menos do nome do curso que aparece no diploma de graduação e mais da formação cultural do estudante, suas viagens, leituras adicionais, filmes, eventos culturais e várias outras atividades que uma boa universidade pode oferecer.

Hoje, a palavra mais usada por profissionais de recursos humanos é "perfil", e não "diploma".

Mas isso não significa perda de importância do curso superior. Ele é cada vez mais fundamental, assim como a pós-graduação. Apenas o título do curso de graduação é que deixou de ter peso.

**Aluno:** R.B.J.

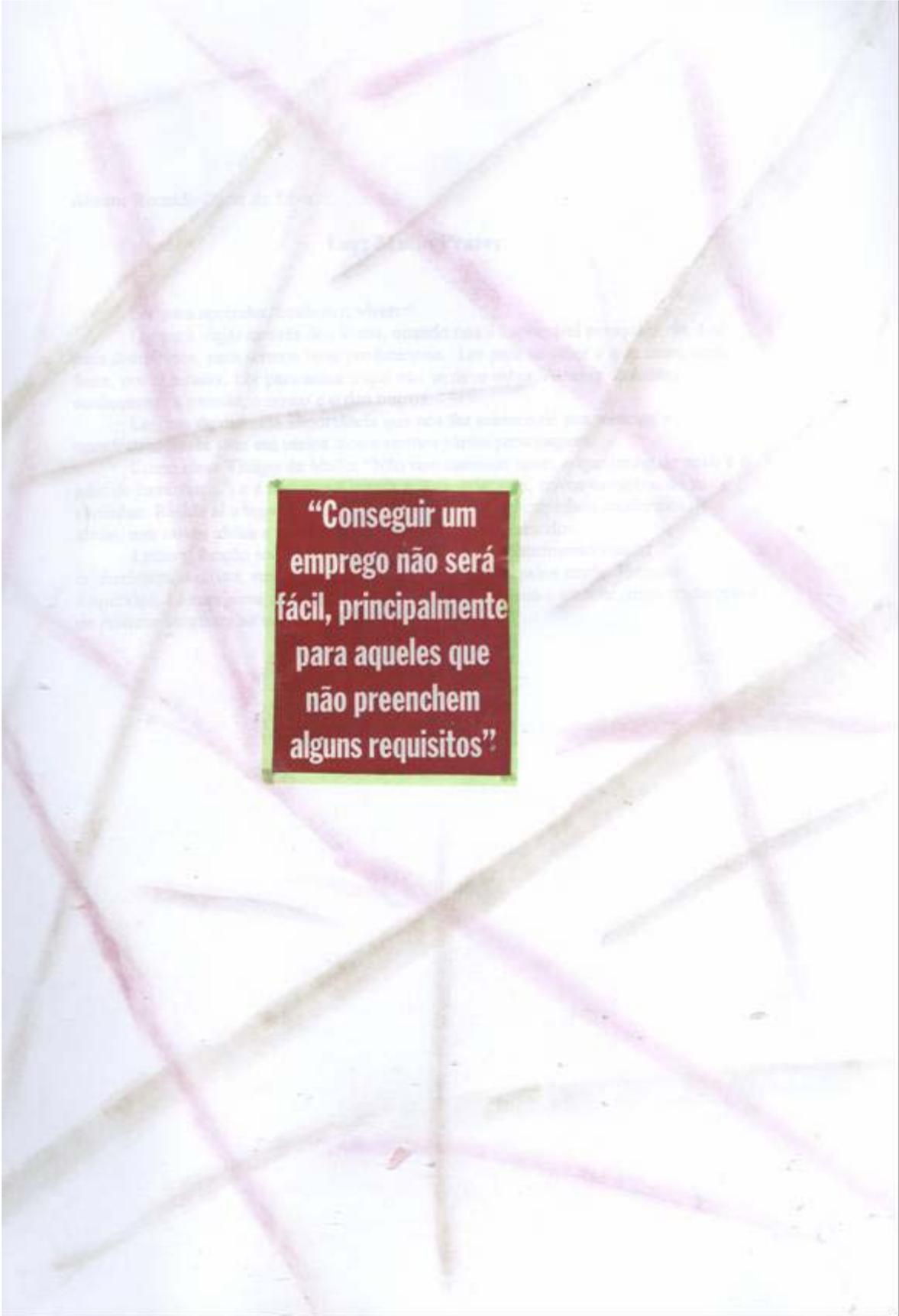
### **A Leitura na vida de uma pessoa**

A leitura é um dos principais elementos para a formação de uma pessoa. A leitura ajuda no desenvolvimento do raciocínio e é importante na escrita. Pode-se observar que a leitura influencia nas idéias e decisões de uma pessoa. É através dela que uma pessoa adquire inteligência, cultura e sabedoria sobressaindo assim diante às outras.

Pode-se perceber que a pessoa que tem o acesso à leitura, seja ela através de livros ou jornais, vive mais calma devido às informações que ela retira através da leitura. Há pessoas que não tem acesso a ela, pode-se observar que são essas as que mais sofrem preconceito diante a sociedade.

A leitura pode ser dividida em várias, seja ela clássica ou informativa, é através desses tipos de leitura que as pessoas procurem obter seus conhecimentos, sejam eles gerais ou culturais.

No momento todas as pessoas devem ter a obrigação de seguir a leitura, pois teriam mais condições de vida na sociedade, a leitura é indispensável à formação de uma pessoa.



**“Conseguir um  
emprego não será  
fácil, principalmente  
para aqueles que  
não preenchem  
alguns requisitos”**

**Aluno:** R. C. S.

### **Ler: Muito Prazer**

Ler para aprender, conhecer, viver.

Ler para viajar através dos livros, quando nos é impossível pessoalmente. Ler para distrairmos, para sermos bons profissionais. Ler para se saber o que fazer, como fazer, por que fazer. Ler para saber o que não se deve saber. Através da leitura conhecemos o mundo, o nosso e o dos outros.

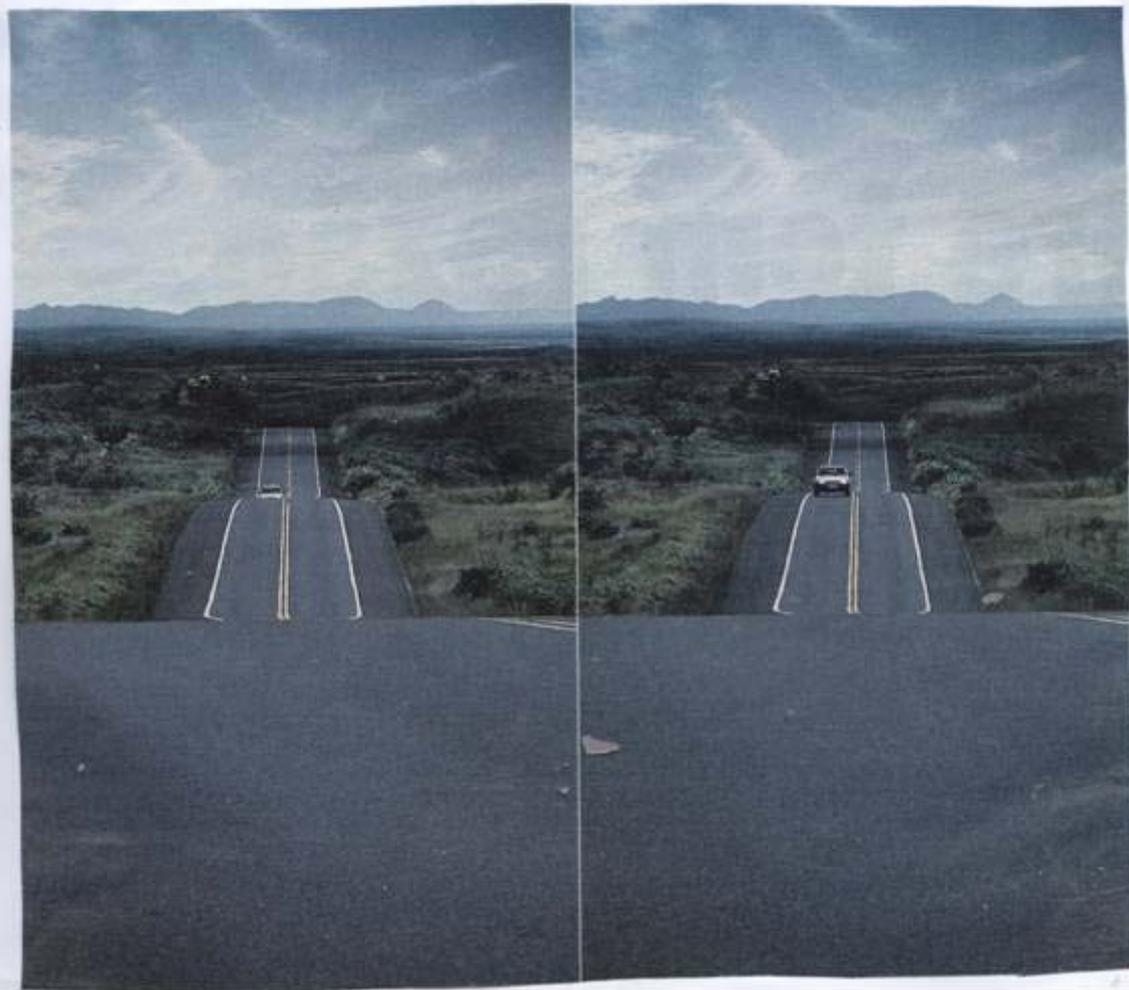
Ler, ato de extrema importância, que nos faz sairmos de nos mesmos e transformar nossa vida em vários atos e sermos vários personagens. Como disse Thiago de Mello; "Não tem caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar...", e é isso que a leitura nos proporciona, novos caminhos de se caminhar. Reside aí a importância da leitura; traçar novos caminhos, mudarmos de idéias, unir novas idéias a nossas, conhecer e reconhecer mundos.

Leitura: função social, libertação através de o conhecimento escalar conhecimentos novos, enfim viver e sermos responsáveis pelos conhecimentos adquiridos. Leitura, uma maneira de estar só comigo mesmo e crescer como conhecedor de culturas sem nem ao menos sair do lugar.

# Leia BUSQUE

NOVOS RUMOS

PARA TUA VIDA



## **FOGO MORTO**

### **JOSÉ LINS DO REGO**

#### **Do Autor**

José Lins do Rego nasceu no engenho Corredor, município de Pilar (Paraíba) em 3 de junho de 1901 e morreu no Rio de Janeiro em 1957. Era órfão de mãe e, com o pai ausente, foi criado, como sua personagem Carlos de Melo, no engenho do avô materno. Estudou inicialmente no interior da Paraíba, em Itabaiana e depois na capital. Fez o curso superior na Faculdade de Direito em Recife Pernambuco. Começou a escrever contos e artigos de temática política ainda estudante. Nessa época iniciou sua amizade com José Américo de Almeida e Olívio Montenegro. Em 1923,, conheceu Gilberto Freyre (1900-1987), recém chegado da Europa. Junto com eles, integrou o chamado grupo modernista de Recife.

Em 1924, casa-se com Philomena Massa (D. Nana). Do casamento, teve três filhas: Maria Elisabeth, Maria da Glória e Maria Cristina.

Em 1925, foi promotor público em Minas Gerias. Em 1926, transfere-se para Maceió (Alagoas), onde trabalha como fiscal de bancos por nove anos e convive com Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Aurélio Buarque de Holanda, Jorge de Lima e outros. O contato com esses e outros artistas, formou uma consciência regionalista em torno da vida nordestina, que marcou a obra de todos eles, especialmente a de José Lins do Rego. Em Maceió escreve os três primeiros romances: Menino de Engenho, Doidinho e Bangüê.

Em 1935, nomeado fiscal do imposto de consumo, vai para o Rio de Janeiro, onde passaria o resto de sua vida. Esteve em países sul-americanos, na Europa e no Oriente. É eleito para a Academia Brasileira de Letras, em 15 de setembro de 1955. Dois anos depois, em 12 de setembro de 1957, morre e é enterrado no mausoléu da Academia, no cemitério São João Batista.

## **PRINCIPAIS OBRAS**

### **Romance**

Menino de Engenho (1932); Doidinho (1933), Bangüê (1934); O Moleque Ricardo (1935); Usina (1936); Pureza (1937); Pedra Bonita (1938); Riacho Doce (1939); Água-mãe (1941); Fogo Morto (1943); Eurídice (1947); Cangaceiros (1953).

### **Memórias**

Meus Verdes Anos (1953).

### **Literatura Infantil**

Histórias da Velha Totonha (1936).

### **Crônicas**

Gordos e Magros (1942); Poesia e Vida (1945); Homens, Seres e Coisas (1952); A casa e o Homem (1954); Presença do Nordeste na Literatura Brasileira (1957); O Vulcão e a Fonte (1958); Dias Idos e Vividos (1981).

## ENTREVISTA

### **TRIBUNA DO NORTE — Como anda o projeto do filme “José Lins do Rego/O Rio do Açúcar”?**

WLADIMIR CARVALHO — Eu estou sem nenhum apoio. Por enquanto estou bancando tudo, de maneira alternativa mesmo. Isto é algo que considero atípico. Já realizei algumas pré-locações e também já estou gravando. Fiz uma entrevista com o poeta amazonense Thiago de Mello, que acompanhou os últimos momentos da vida de José Lins e gravei os depoimentos das primas do escritor aqui em Recife.

### **TN — Por que o senhor nunca fez filmes de ficção?**

WC — Eu só faço documentários, isto é uma crença. A realidade brasileira é muito rica e permite uma leitura muito ampla onde você pode compor um drama ou uma comédia documental. Se alguém tivesse filmado o caso de Luís Estevam desde do início até a acareação de quinta, renderia um bom documentário, não?

### **TN — O senhor já tem uma história diante do cinema brasileiro (66 anos de idade e 20 filmes realizados). Como o senhor avalia as novas tecnologias do novo cinema digital?**

WC — A vantagem já começa na produção. A Kinescopagem (cópia em Kino) é um exemplo disto. Este processo transforma imagens gravadas de vídeo em película. Hoje, qualquer pessoa com uma câmera digital tem condições de fazer imagens para o cinema. O tempo da moviola já não existe mais.

### **TN — Por um lado fala-se em crise no cinema nacional, por outro concorreremos ao Oscar. Como o senhor avalia a atual situação do cinema brasileiro?**

WC — Já retomamos a produção depois da queda do Governo Collor. Mas o cinema é um tripé que se sustenta com outros dois lados que é a distribuição e a exibição. E são lados que precisam ser incentivados. Um outro aspecto é que você não pode ter uma filmografia só a base de filmes excepcionais. Você não pode ter um cinema só de "Centrais do Brasil". É preciso ter uma quantidade razoável de filmes medianos para alavancar o mercado (como em Hollywood). Acho uma bobagem queremos ganhar o Oscar. Aquilo é uma festa feita por americanos para os próprios americanos. Acredito que hoje, o que se propõem é que o cinema brasileiro não seja apenas uma secretaria do Governo (refere-se a Secretaria do Audiovisual do Minc) mas um projeto nacional.

# Bom

# é

# viver!

*Seja qual  
for a situação,  
mantenha-se em  
paz com você  
mesmo.*

*Esta é a melhor  
maneira de viver  
em harmonia  
com o mundo.*



## **Resumo da Obra**

### **Primeira Parte: O Mestre José Amaro**

A primeira parte do romance centra-se na casa, à beira da estrada no engenho Santa Fé, do Mestre José Amaro, seleiro orgulhoso e machista, que se recusa a ser dominado por qualquer um, só trabalha para quem escolhe e admira o cangaceiro António Silvino. Boa parte deste trecho da obra se constrói através dos diálogos travados por José Amaro com os passantes. Entre estes está o compadre Vitorino Carneiro da Cunha, apelidado pelas crianças de Papa-rabo. O Mestre irrita-se com o Coronel Lula de Holanda, dono das terras em que mora, e que sempre vê cruzando a estrada em seu cabriole, sem jamais parar para cumprimentá-lo. Vai adiando, portanto, atender ao chamado do Coronel para que vá com ele conversar na casa grande. Vemos o lento processo de enlouquecimento de Marta, sua filha, em quem José Amaro bate para tentar curar. O Mestre recebe uma encomenda de compras de António Silvino e sente-se muito orgulhoso em poder ajudá-lo. Seu caráter fechado e ranzinza vale-lhe a fama de se transformar em "lobisomem", e as pessoas temem encontrar com ele à noite. Por fim, tem que mandar a filha para o hospício em Recife e acaba por atender ao chamado do coronel Lula, que lhe ordena que se retire de suas terras.

### **Segunda Parte: O Engenho de Seu Lula**

No início da segunda parte do livro, temos uma regressão temporal, com o narrador retomando a 1850 ao contar a fundação do engenho Santa Fé pelo Capitão Tomás Cabral de Melo. Mudando-se para a região antes de 1848, compra as terras e funda o engenho que acaba por fazer prosperar. Casa sua filha Amélia com Lula Chacon de Holanda, seu primo, que pouco interesse ou aptidão tem para dirigir o engenho. Adoentado, deixa sua mulher, D. Mariquinha, dirigir os negócios. Quando morre, Lula entra em disputa com a sogra e acaba por tornar-lhe as terras e o poder. Castigando os escravos com requintes de crueldade, andando com seu cabriole para cima e para baixo. Seu Lula vai se afastando cada vez mais do povo de Pilar e seu engenho entra em total decadência quando vem a Abolição e seus escravos debandam. Autoritário, impede os homens de se aproximarem da filha. Epilético, tem um ataque na igreja e passa a se dedicar com fervor à religião. Empobrecido, gasta até as últimas moedas de ouro que lhe deixou o sogro. Sente uma inveja enorme de seu vizinho José Paulino e de seu engenho Santa Rosa e despreza o espírito quixotesco de Vitorino Carneiro da Cunha. Esta parte se encerra com a frase melancólica: "Acabara-se o Santa Fé".

### **Terceira parte: O Capitão Vitorino**

Na terceira e última parte do romance predomina a ação. O capitão António Silvino invade a cidade do Pilar, saqueia as casas e lojas. Invade o engenho Santa Fé, ameaça os moradores em busca do ouro escondido. Tentando defender o engenho, Vitorino é agredido e só a intervenção de José Paulino faz com que os cangaceiros desistam. Vitorino apanha também da polícia, José Amaro e seus companheiros são presos e agredidos. No final, após serem libertados, Vitorino e o mestre José Amaro seguem rumos diferentes. O primeiro pensa em influir politicamente na região. O segundo, abandonado pela mulher, com a filha louca e expulso de sua casa, acaba por

cometer o suicídio, enquanto o cabriole de Lula passa pela estrada e o Santa Fé virou "engenho de fogo morto".

O engenho de Maçangana  
Há três anos que não mói.  
Ainda ontem plantei cana.  
Há três anos que não mói.



## **O título**

Os "engenhos" do Nordeste eram, originalmente, estabelecimentos agrícolas destinados à cultura da cana e à fabricação do açúcar. Com a ascensão das usinas, que passaram a comprar dos engenhos sua produção bruta, a cana de açúcar ainda não processada, para fabricar o açúcar, a maior parte desses engenhos foi, aos poucos, deixando de "botar", moer a cana para a fabricação do açúcar. Passam, então, apenas a vender a matéria prima às usinas, tomando-se engenhos "de fogo morto". Perdem, assim, boa parte de seu poder, tomando-se reféns dos preços pagos pelas usinas. É como se encontra, ao final de Fogo Morto, o decadente engenho Santa Fé.

## **Linguagem**

Os regionalistas de 30, José Lins do Rego, enfatiza, assim como o modernismo inicial, o uso da linguagem coloquial, popular, na obra de arte literária. Mas há uma diferença fundamental. Enquanto os modernistas de 22 procuravam "escrever errado", reproduzindo as incorreções gramaticais da fala popular de maneira programática na linguagem literária, os regionalistas de 30, já livres das convenções da linguagem parnasiana acadêmica, escrevem com simplicidade, apenas ocasionalmente desrespeitando a norma culta da língua portuguesa.

## **JOSÉ LINS DO REGO: UMA OBRA**

Como nos apresenta o texto – José Lins do Rego, contador de histórias do Brasil – no livro Fogo Morto, ele realmente se apresenta como um real contador de histórias nordestinas.

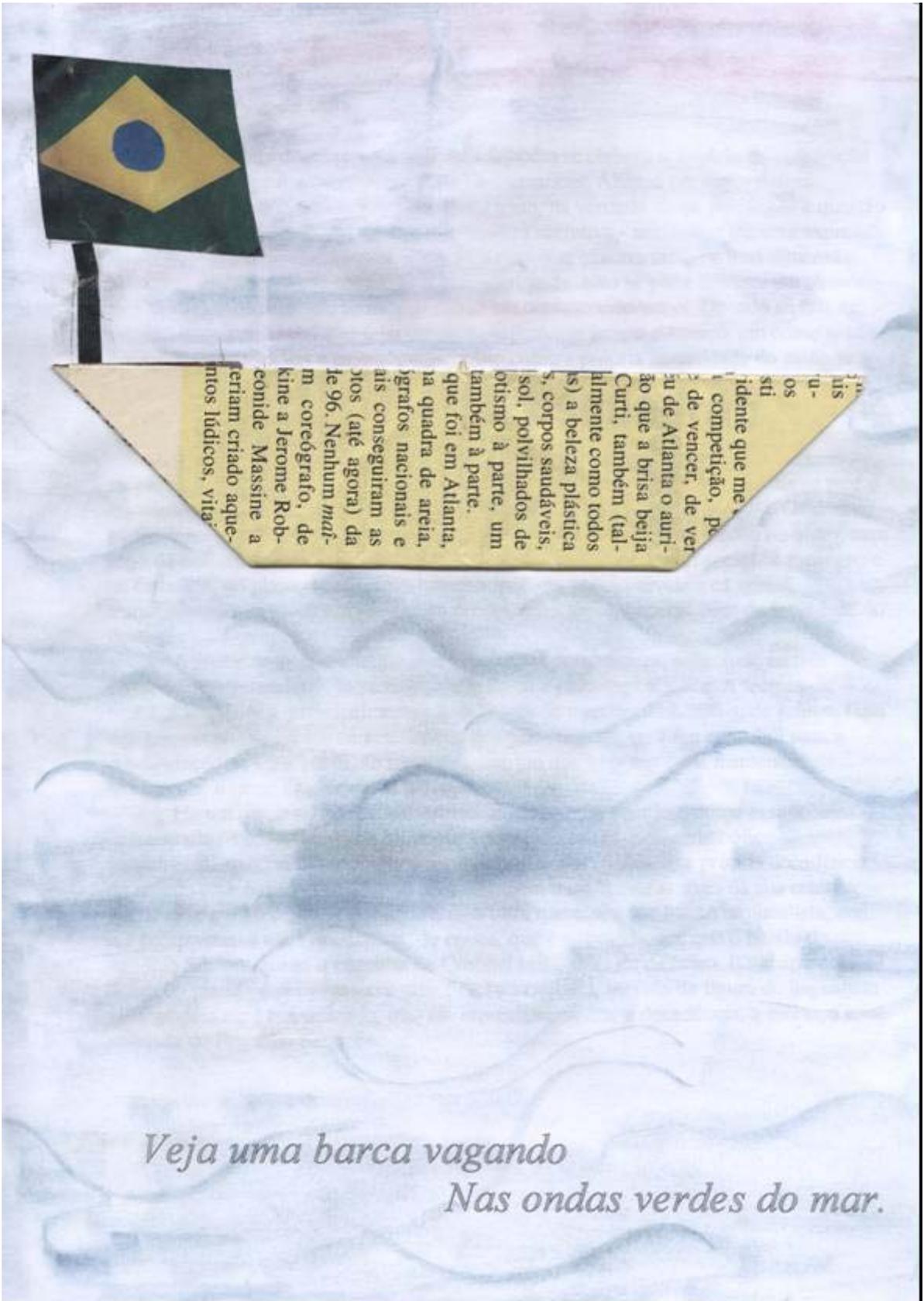
Ele nos apresenta um Nordeste com seu povo sofrido pela miséria e abandono das autoridades. Analisa as condições sócio-culturais que de produtor de açúcar, o engenho passa a fornecer matéria-prima para as usinas.

A partir do texto tivemos a noção do nome do livro, pois a primeira vista imaginávamos um incêndio grandioso em algum engenho.

A leitura do livro nos levou a conhecer um pouco mais a história do nosso país em quem os senhores de engenho, não eram somente os donos de terras, mas dos destinos das vidas das pessoas, como nos mostrou a parte dois do livro.

Vivenciamos a decadência dos engenhos, engolidos pelas grandes usinas que trouxeram mais miséria ao povo nordestino. Até hoje a exploração continua e quem manda são os que ainda se denominam “coronéis”.

Enfim, percebemos que se fizéssemos leituras significativas, em todas as disciplinas, desenvolveríamos mais o senso crítico e o estudo deixaria de ser chato e a escrita melhoraria um pouco mais.



*Veja uma barca vagando*

*Nas ondas verdes do mar.*

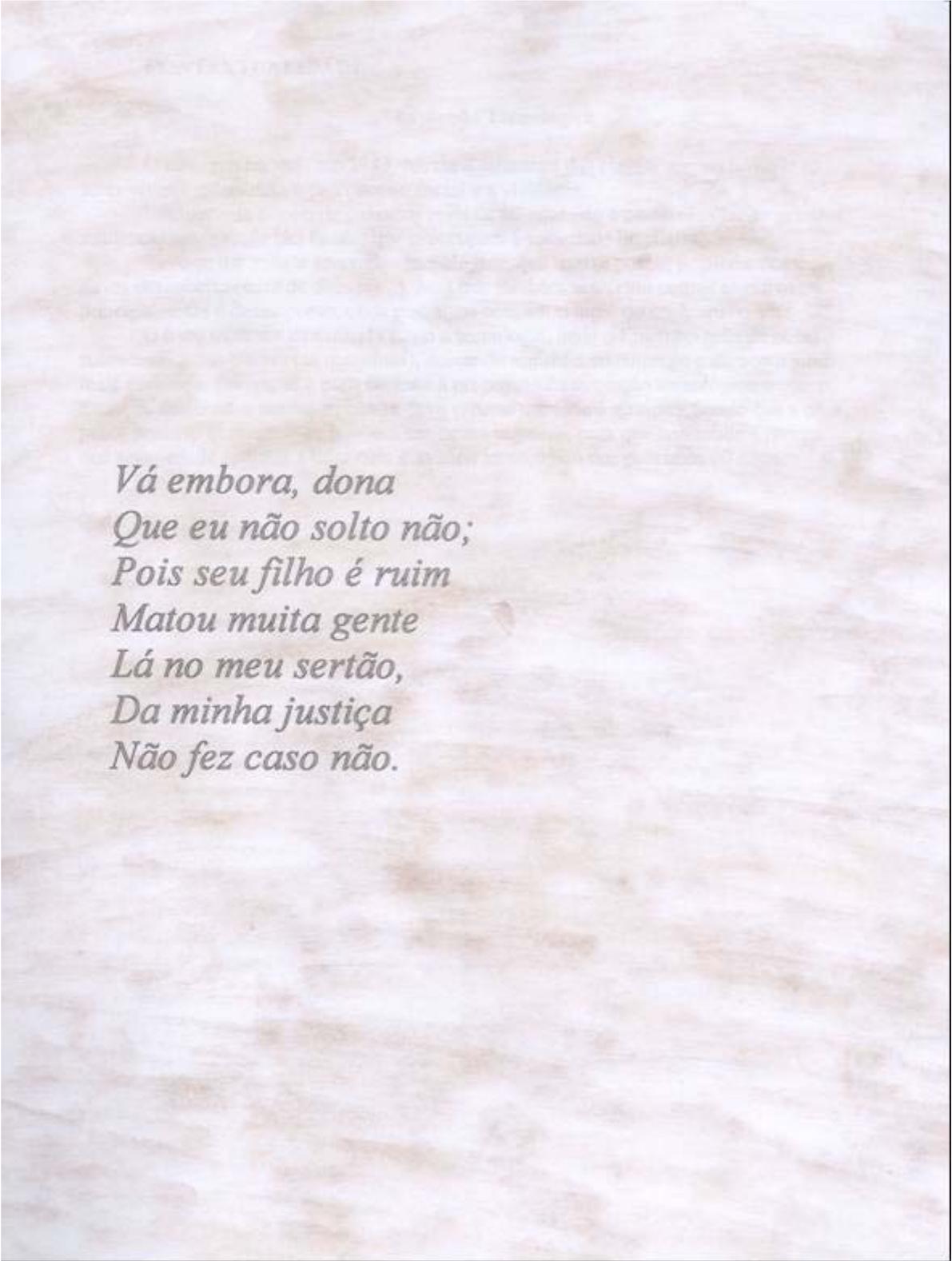
## CRÍTICAS

### Questão do ponto de vista

Decorrente dessa técnica narrativa também se elabora o modelo da construção dos personagens e das suas respectivas problemáticas. Aliás, é em torno dessas problemáticas que gira toda a fabulação. O texto, na verdade, tenta privilegiar a questão do ponto de vista. Mas sabe-se que na estrutura narrativa - usaríamos até uma expressão muito em voga hoje nas ciências sociais - a narrativa encerra também uma dimensão holística, sistêmica, onde tudo está muito interligado. Não se pode analisar um elemento sem perceber os ecos que termina gerando em outro, e vice-versa. Quando se fala em técnica narrativa, temos que falar em personagem, em tempo e espaço, em como seus componentes materiais e psicológicos, assim como a própria intensidade do estilo se inter-relacionam para fundamentar a natureza dramática dos personagens, tanto na sua vocação típica e simbólica, enquanto metáforas de uma época e de uma condição sociais em decadência, como no intemporal de sua complexa densidade humana.

Mestre José Amaro, Coronel Lula de Holanda e Capitão Vitorino, com suas respectivas famílias, constituem os microcosmos humanos em tomo dos quais se tece o fio narrativo, que tem por motivo central a derrocada do Engenho Santa Fé. Os dramas particulares destas três famílias se entrelaçam de maneira tal que um ecoa no outro, num jogo de correspondências e simetrias que, se no plano da condição social os distingue e os distancia, no plano da condição humana, por sua vez, os nivela e os iguala, transformando-os todos em vítimas do processo histórico, mas também da fatalidade do destino.

A partir de uma estratégia acumulativa, os personagens, sobretudo os três protagonistas referidos, vão se modelando física e psicologicamente. A técnica de repetição estilística, principalmente na retomada de nuances ambientais, de gestos, falas e objetos simbolicamente característicos dos personagens, também contribui para a configuração de cada perfil, ao mesmo tempo em que imprime e vai mantendo, lentamente, o ritmo dramático da narração. Há um paralelo, que eu gostaria de mostrar, para concluir, como essa técnica descentrada se apropriando da repetição e tomando um elemento simbólico fundamental, que vai caracterizar o personagem e, por extensão, a própria decadência do mundo com o qual José Lins se preocupou em transfigurar através da sua estética, dando esse cunho de universalidade a uma obra que tem a sua feição regionalista, com um compromisso mais imediatista, de época, que é o episódio em que o bando de António Silvino invade o engenho do Coronel Lula, atrás de dinheiro. E vai aparecer a figura do piano - o piano assume uma função simbólica, através da figura de linguagem prosopopéia ele é humanizado, mas ele representa, agora, a decadência, a morte, a total nulidade do Engenho Santa Fé.



*Vá embora, dona  
Que eu não solto não;  
Pois seu filho é ruim  
Matou muita gente  
Lá no meu sertão,  
Da minha justiça  
Não fez caso não.*

## **CONTEXTUALIDADE**

### **Evolução Tecnológica**

O romance narrado em 1943, retrata a diferença das classes sociais levando os seres vivos à ignorância o preconceito social e a violência.

Infelizmente depois de passados mais de 60 anos não é possível notar-se grandes mudanças esses ainda são fatores que preocupam a sociedade brasileira.

Deve-se dar ênfase ao avanço tecnológico, que trouxe pontos positivos como novas descobertas (cura de doenças...). Mas que também acarretou pontos negativos, principalmente o desemprego, onde máquinas ocupam o lugar do ser humano.

O livro mostra a caminhada rumo a tecnologia, onde o Engenho (mão-de-obra) é substituído pelas Usinas (as máquinas), deixando muitos sem emprego e aumentando ainda mais a miséria. Porém, se a cada 60 anos a proporção da evolução tecnológica seguir o exemplo do 60 anos passados, não se deve esperar um futuro glorioso. Sendo que a cada ponto positivo, acrescenta-se também um ponto negativo, para que isso mude é preciso que a sociedade aprenda a lidar com o avanço tecnológico dos próximos 60 anos.

# Como

# será

A vida é cheia de possibilidades  
Que nos desafiam dia-a-dia  
A aproveitar uma chance,  
a experimentar algo novo,  
a ver as coisas com olhos novos.  
É por esses momentos especiais  
que aprendemos a mudar e a crescer,  
a descobrir a dádiva preciosa  
que é existir, descobrir, aprender.  
Pois é só quando tentamos  
Que descobrimos  
O que podemos fazer,  
Então, por que esperar até amanhã  
Para ver algo novo acontecer?  
A hora é agora!!!  
Patrícia (Eq. de Oração)  
XXIII Emaús

# O

# amanhã ?



## **CONCLUSÃO**

Ao longo da realização do trabalho. Muito foi acrescentado para a formação pessoal de cada componente.

Como em qualquer trabalho, neste também surgiram também pequenos imprevistos, relacionados ao tempo e integração das idéias de todos os componentes do grupo. Porém, o resultado é considerado por todos uma vitória que exigiu muito esforço, determinação e acima de tudo criatividade.

Foi um trabalho diferente e cansativo onde todos trocaram experiências e se integraram não só com a leitura como no desenvolvimento da escrita. Também nos tomamos mais amigos e unidos.

O trabalho proporcionou a todos uma aprendizagem extremamente positiva, afinal, agora sabemos o que realmente é um portfólio.

## **Referências Bibliográficas**

[www.google.com.br](http://www.google.com.br)

[www.cade.com.br](http://www.cade.com.br)

[www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br)

[www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)

[www.nordesteweb.com](http://www.nordesteweb.com)

## **ANEXO**

### **José Lins do Rego, contador de histórias do Brasil**

Nascido em 3 de junho de 1901, o escritor paraibano, autor de *Menino de Engenho* e *Fogo Morto*, foi um dos mais festejados representantes do Movimento Regionalista nordestino na Literatura Brasileira após o surgimento do Modernismo em 1922, com o qual apresentava pontos de convergência e de afastamento

#### **Por Amador Ribeiro Neto**

O romance regionalista da década de 30 assumiu o compromisso de dar continuidade ao painel que os modernistas de 22 vinham pintando do Brasil. Ao invés de um país exótico e triunfalista, que se propagara com o Romantismo, agora chegava a vez de difundir-se um Brasil mais verdadeiro, perdido entre as inúmeras desigualdades sociais e governos elitistas. Um Brasil que já esboçava sua cara com o Realismo.

Mas enquanto o Realismo centrava fogo no determinismo social ou biológico, e enquanto os modernistas de 22 usavam e abusavam dos recursos da linguagem literária, tirando o máximo proveito do modo de dizer as coisas, os romancistas de 30 apegavam-se à realidade social, produzindo uma narrativa direta, desprovida das grandes conquistas em prosa, como as de Oswald de Andrade e de Mário de Andrade.

A partir de agora o mais importante é pintar o país com as cores dos fatos concretos: fome, miséria, luta de classes, autoritarismo rural e urbano confundidos, arcaísmos e modernidades entrelaçados.

Mário e Oswald já haviam lançado, respectivamente, *Macunaíma* e *Memórias Sentimentais de João Miramar*. Os dois romances explodiam a visão idealista e simplificadora do país, numa linguagem de alta voltagem criativa.

#### **Caldeirão de culturas**

No Nordeste, e em especial, na Paraíba, José Américo de Almeida lançou, em 1928, *A Bagaceira*, marcando significativamente a linguagem regionalista de nossa prosa. Para alguns críticos, como Cavalcanti Proença, a reduzida capacidade comercial do porto marítimo de Cabedelo (cidade que hoje faz parte da grande João Pessoa) permitiu que uma linguagem muito característica se desenvolvesse e permanecesse circunscrita à Paraíba.

José Américo e José Lins do Rego souberam tirar proveito deste isolamento geográfico e econômico. O resultado está na prosa coloquial extremamente rica em expressões e construções lingüísticas. Isto levou alguns afobados a declararem guerra ao Modernismo paulista e a elegerem o Grupo Regionalista do Recife como a central dos novos parâmetros literários.

Sem dúvida, a importância de Gilberto Freyre, cabeça do Movimento Regionalista do Recife, foi significativa. Mas é necessário perceber que o regionalismo não estava excluído da plataforma modernista de 22. Basta ver a atuação de Raul Bopp. Ou a deglutição antropofágica de Oswald. Ou o caldeirão de culturas e linguagens de Mário de Andrade. O fato é que, neste contexto de renovação literária do país, pós 22 e na década de 30, surge a obra de José Lins do Rego.

Paraibano de Pilar, uma cidadezinha até hoje pouco expressiva, mesmo dentro do próprio Estado, ele nasceu em 3 de junho de 1901, e ambientou vários de seus romances na região. Órfão de mãe, foi criado no engenho do avô materno.

Fez os estudos iniciais em outra cidade do interior do estado - Itabaiana, onde concluiu os estudos médios. A universidade cursou no Recife, formando-se em Direito. Nesta época conhece e torna-se amigo de Gilberto Freyre, Olívio Montenegro e José Américo de Almeida. Juntos formaram o Grupo Modernista do Recife, que mantinha pontos de união e de discordância com o grupo modernista paulista. O apego ao texto enquanto retrato do país, em detrimento dos experimentalismos de linguagem dos modernistas de 22, era ponto de discórdia. Por isto mesmo a geração de 30 evitou tanto "trapacear" com a normatividade da língua e da linguagem.

Do Recife José Lins muda-se para Minas e de lá, para Alagoas, sempre exercendo a profissão universitária. Em Alagoas trava amizade com Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Aurélio Buarque de Holanda e Jorge de Lima. Foi a partir de conversas e experiências trocadas com estes escritores, mais a influência determinante que sobre ele tinha exercido Gilberto Freyre, que o leva a escrever sobre a vida nordestina. Da permanência em Alagoas nascem seus três primeiros romances: Menino de Engenho, Doidinho e Bangüê, bem recebidos pela crítica e pelo público.

De Alagoas segue para o Rio de Janeiro onde, em 1955, seria eleito para a Academia Brasileira de Letras. Em 1957, falece no Rio, consagrado como um dos escritores mais lidos e amados do país. Sua linguagem clara, desprovida de arrojados e torneios estilísticos, calcada na vida sofrida e singular de um certo tipo de nordestino, entusiasmou e continua entusiasmando leitores brasileiros e estrangeiros. José Lins era o feliz proprietário de um talento que perpassa o tempo e segue recebendo o reconhecimento tanto da crítica especializada como do público leitor.

José Lins publicou romances, memórias, literatura infantil, crônicas, conferências e relatos de viagem. Seus romances são didaticamente classificados em ciclos, de acordo com os temas abordados: ciclo da cana-de-açúcar; ciclo do cangaço, misticismo e seca; ciclo que acumula características dos dois ciclos anteriores.

Esta divisão, já tradicional e acadêmica, reflete a tentativa de apreender-se a produção deste escritor irrequieto e minucioso. Um atento e autêntico retratista do país. Mesmo em seu livro de memórias, é o lado social do Brasil que se destaca por entre anotações subjetivas. O indivíduo, em sua obra, é parte de um todo - é o país, e, por extensão, o mundo.

Sem exageros e sem presunções, o autor, a partir de sua aldeia, traça um painel da condição humana, tal como os melhores escritores o fazem, segundo observa Antonio Candido. Para além do paisagismo, da geografia, das características culturais regionalistas, a ênfase de José Lins recai sobre os caminhos e os descaminhos do homem.

Pertencem ao ciclo da cana-de-açúcar os três romances iniciais, a obra-prima Fogo Morto e aquela que, segundo o próprio autor, fecha o ciclo: Usina. Ao ciclo do cangaço, misticismo e seca, pertencem Pedra Bonita e Cangaceiros. Finalmente, ao ciclo que associa os anteriores, Água-mãe e Eurídice.

Os romances mais lidos e comentados fazem parte do ciclo cana-de-açúcar e são referendados pelo próprio autor como obras pertencentes a um plano de criação previamente definido. Ele esclarece: "Com Usina termina a série de romances que chamei um tanto enfaticamente de 'Ciclo da Cana-de-açúcar'. A história desses livros é bem simples - comecei querendo apenas escrever umas memórias. Sucede porém que um romancista é muitas vezes o instrumento apenas de forças que se acham escondidas no seu interior. Vieram, após Menino de Engenho, Doidinho e Bangüê."

## Painel de lembranças

Menino do Engenho (1932), romance de estréia, traça o painel das lembranças de um garoto às voltas com o mundo do engenho de seu avô José Paulino. Este garoto cresce no mundo como "moleque da bagaceira", envolvendo-se com raparigas e contraindo as mazelas de uma criança rica, órfã e criada pelos avós. Até o momento em que o avô patriarcal decide enviá-lo ao colégio interno, a fim de adquirir bons modos e perder os vícios que adquirira. A vida deste personagem no colégio interno será contada no livro Doidinho, publicado no ano seguinte. Com Bangüê (1934), o garoto transforma-se num adulto. Advogado, volta ao engenho e busca viver ali. Mas bate de frente com o comportamento patriarcal do avô. Quando este falece, o jovem advogado desfaz-se do engenho como de um pesadelo, vendendo-o ao tio. Por um modo ou outro a família continua ligada à cana-de-açúcar.

O engenho então é transformado em usina pelo novo proprietário. Sua história de lutas contra os interesses estrangeiros e os mecanismos excludentes do capitalismo moderno é narrada em Usina (1936). O engenho, com o mesmo nome com que aparece no primeiro livro de José Lins, Engenho Santa Rosa, ressurge em Fogo Morto, seu mais acabado e completo livro. As forças sociais do capital, do mercado e da política nacional ocupam lugar determinante nesta obra.

Os lances autobiográficos, facilmente identificáveis nos livros anteriores, cedem lugar a uma análise mais apurada da realidade nacional. O Nordeste é tomado como parte essencial de um todo que espelha o país: modernização dos meios e modos de produção com a conseqüente espoliação dos empregados. A facilidade narrativa de expressar-se com leveza, prendendo o leitor da primeira à última página de cada romance, permanece. Mas agora vem depurada por uma montagem estrutural da narrativa e uma visão sócio-político-histórica do país bem menos subjetiva.

Fogo Morto firma-se, pois, como um marco no romance brasileiro. Contando a história do Engenho de Santa Fé, a narrativa centra-se no início do século 20, no interior da Paraíba. O título deriva da expressão "engenho de fogo morto", aplicada aos engenhos que, pressionados por outros mais poderosos, substituem a produção do açúcar pelo abastecimento de matéria-prima, a cana-de-açúcar, destas usinas poderosas. Fogo Morto é um romance triádico. Cada parte leva o nome de um dos personagens centrais do livro. Todavia, e aí reside a maestria de José Lins, as três partes se entrelaçam continuamente, num diálogo que dinamiza a narração, empolgando o leitor.

Parte 1: "O Mestre José Amaro" é a história de um seleiro pobre, orgulhoso da profissão que herdara do pai, que luta contra os senhores de engenho, abate-se com a loucura da filha e é expulso das terras do coronel Lula, onde vive. Ao final suicida-se, depois de abandonado pela própria mulher. Parte 2: "O engenho de seu Lula" revela o isolamento a que chega o coronel, autoritário, epilético, sádico ao tratar escravos e empregados. Lula, o coronel, termina isolado e decadente. Parte 3: "O capitão Vitorino" é conhecido como o Papa-Rabo, devido ao seu espírito donjuanesco. Quixotesco, vive no mundo da lua e defende grandes e pequenos, pobres e oprimidos. Chega ao final do romance com planos de interferir politicamente na região.

Em Fogo Morto encontram-se os componentes mais importantes da narrativa de José Lins: os personagens são extensão de toda a realidade nordestina (nacional) e não apenas açucareira. Buscam a grandeza das relações interpessoais, profissionais e sócio-culturais - ou, nas palavras de Antonio Candido, a luta pelo "reencontro da justa condição humana".

José Lins do Rego coloca em seus livros a oralidade, a persuasão, a crítica e as utopias que se encontram nas cantigas de cordel, no repente, no desafio dos poetas e cantores populares. Sem preocupar-se com a esmerada elaboração da linguagem literária, e sem cair na adiposidade verbal de outros companheiros de geração, consagra-se, hoje, no centenário de seu nascimento, como o grande contador de histórias do Brasil.

Amador Ribeiro Neto é doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e professor de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na UFPB