

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA: INCLUIR E PARTICIPAR
PARA EXERCER A CIDADANIA

ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

Seropédica/RJ
Abril de 2009



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

LÍNGUA PORTUGUESA: INCLUIR E PARTICIPAR PARA
EXERCER A CIDADANIA

ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

Sob a Orientação da Professora

Lana Cláudia de Souza Fonseca

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
Abril de 2009

469.5

M1491

T

Machado, Alessandra Pereira Gomes, 1972-

Língua portuguesa: incluir e participar para exercer a cidadania / Alessandra Pereira Gomes Machado - 2008.

115 f. : il.

Orientador: Lana Cláudia de Souza Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 71-75.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Ensino médio - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista - Minas Gerais - Teses. I. Fonseca, Lana Cláudia de Souza. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

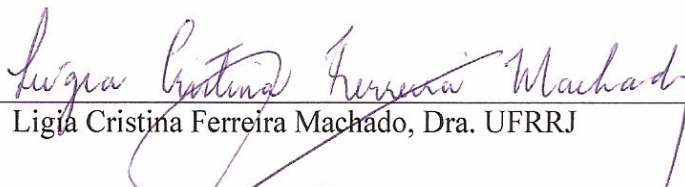
ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

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 01 de abril de 2009.



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Ligia Cristina Ferreira Machado, Dra. UFRRJ



Rafael dos Santos, Dr. UERJ

Ao meu esposo e amigo, Ismar, companheiro de todos os momentos, e aos tesouros da minha vida, meus filhos, Marvim e Vanessa, pelo carinho e compreensão nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. **Lana Cláudia de Souza Fonseca**, pela orientação eficiente, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e ajudou nos momentos difíceis.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da UFRRJ, muito obrigada pela contribuição na minha formação.

Aos idealizadores do projeto, Prof. Gabriel de Araújo Santos e Prof.^a Sandra Barros Sanchez, que concretizaram não só os seus sonhos, mas a oportunidade a vários colegas de Escolas Agrotécnicas também de realizarem seus sonhos.

Aos meus pais, Eduardo e Marina, todas as palavras são poucas para expressarem o meu carinho e o meu amor. Muito obrigada pela vida!

Aos meus queridos irmão e irmãs, por compartilharem comigo dessa vitória, ela é de vocês também!

À Direção e aos colegas da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, em especial ao Roberto Carlos e à Christiana.

À Direção do Colégio de Aplicação, pela confiança e compreensão.

Ao Professor Ponciano pela preciosa colaboração e pela confiança.

À Professora Miriane pela colaboração na construção do Abstract.

À Professora Aldênia pela colaboração na formatação desse trabalho.

Aos professores e alunos que contribuíram para a construção desta pesquisa.

Aos colegas da turma, pelo companheirismo, pela colaboração e pela amizade, em especial às minhas companheiras de quarto, aos meus amigos das longas viagens que viraram momentos de reflexões, de brincadeiras, de contar piadas, enfim de tudo de bom durante essa árdua caminhada entre Minas e Rio.

A Deus, luz da minha inspiração e da minha vida...

RESUMO

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Língua Portuguesa: incluir e participar para exercer a cidadania**. Seropédica: UFRRJ, 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

Este estudo foi realizado na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista – Minas Gerais (EAFSJE – MG) com vinte e seis alunos do 3º ano do Ensino Médio profissionalizante dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Alimentação no ano letivo de 2007, com a colaboração e a participação de três professores. Como professora de Língua Portuguesa, atuando há 15 anos no exercício da docência, temos nos preocupado com o ensino-aprendizagem dessa disciplina, em especial o que ocorre nessa escola. Na prática cotidiana do ensino, temos convivido com a contradição que se estabelece entre a escola real e a escola desejada e o ensino-aprendizagem que prioriza o dialeto-padrão, mas não proporciona uma aprendizagem significativa, na qual o aluno possa se preparar para uma transformação, ou seja, que possibilite o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. O caminho metodológico utilizado fundamentou-se na pesquisa qualitativa descritiva, o estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário, Plano de Ensino, produções textuais em dois momentos distintos, no Processo Seletivo/2005 e em 2008 no 3º ano. O estudo ressalta que o ensino de Língua Portuguesa deve ser refletido para que atenda ao propósito do letramento, em que o aluno possa ter uma situação social e cultural diferente da sua ao ingressar na escola.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Ensino Médio, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Portuguese Language: include and participate to the citizen exercise**. Seropédica: UFRRJ, 2009. 127 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

This study was carried out in the Federal Agrotechnical School of São João Evangelista - Minas Gerais (EAFSJE - MG) with twenty-six students from the third year of vocational high school in the Agricultural and Feeding technical courses in the year of 2007, with the cooperation and participation of three teachers. As a Portuguese Language teacher, for 15 years in teaching pursuit, we have been worried about the teaching/learning which involves this discipline, in particular the one that happens in the mentioned school. In the daily practice of teaching, we have lived with the contradiction established between the real school and the desired one with the teaching-learning that prioritizes the standard dialect, however it does not provide a meaningful learning in which students can get prepared for a change, in other words, allowing access to the writing and to the speeches that are organized from it. The methodological path used was based on a descriptive and qualitative research; the case study. The search tools used were: questionnaire, Education Plan, writing production at two distinct times; in the third year of the Selective Process/2005 and 2008. The study emphasizes that teaching of Portuguese Language should be reflected to meet the purpose of literacy, in which the student may have a different social and cultural situation of his/hers at the school enrollment.

Key Word: Teaching-Learning, High school, Portuguese Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de número de candidatos versus número de vagas	32
Quadro 2 – Caracterização da profissão dos pais dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 3 – Caracterização da escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 4 – Caracterização da vida estudantil dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 5 – Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa	35
Quadro 6 – Caracterização do hábito de produção textual dos sujeitos da pesquisa .	35
Quadro 7 – Questões orientadoras para análise	38
Quadro 8 – Categorias de análise dos textos do <i>corpus</i> da pesquisa	44
Quadro 9 – Resultados da análise do desvio da escrita padrão da língua, por ocorrência, apresentados nos textos iniciais, no aspecto formal	50
Quadro 10 – Dados em percentuais relativos ao aspecto semântico-pragmático- textual	53
Quadro 11 – Resultados obtidos da análise microestrutural nos textos finais, por número de ocorrência	56
Quadro 12 – Resultados obtidos da análise macroestrutural dos textos finais	61
Quadro 13 – Quadro comparativo da análise microestrutural dos textos iniciais e finais	65
Quadro 14 – Contraposição do resultado da análise dos textos iniciais e finais, no nível macroestrutural	66
Quadro 15 – Resumo da análise dos textos abordados no corpo da dissertação.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados relativos aos aspectos formais, em nível macroestrutural, dos textos iniciais	51
Gráfico 2 – Resultados obtidos da análise macroestrutural dos textos finais	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parte do Plano de Ensino do 2º ano, em 2006	41
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

SIGLAS

SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
JK	Jucelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Base
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
MEB	Movimento de Educação de Base
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
MEC	em 1969 – Ministério da Educação e Cultura em 2005 – Ministério da Educação
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
PL	Projeto de Lei
CNE	Conselho Nacional de Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCN-EM	Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAFSJE-MG	Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista – Minas Gerais
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

ABREVIACÕES

Art.	Artigo
Nº	Número
TV	Televisão

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA PELO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA SUA HISTORICIDADE	5
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCUSSÕES SOBRE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	17
3.1 – O ensino da Língua Portuguesa: breve análise histórica	18
3.1.1 – Da gênese da Língua Portuguesa no currículo escolar aos dias atuais	18
3.2 – O ensino da Língua Portuguesa hoje: breve análise contextual das salas de aula	24
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESVENDANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG	30
4.1 – Contextualização da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG	31
4.2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	33
4.2.1 – Os professores	33
4.2.2 – Os alunos	33
4.3 – Contextualização do ensino de Língua Portuguesa na EAFSJE-MG ...	37
4.4 – Instrumentos de coleta de dados	37
4.5 – Questões orientadoras para análise dos dados	38
4.6 – Planejamento de Ensino de Língua Portuguesa	38
4.7 – Análise das produções textuais	42
4.8 – Aspectos para análise dos textos escritos	43
4.8.1 – Categorias de análise dos textos escritos	44
CAPÍTULO V – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: CONHECENDO O UNIVERSO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS	49
5.1 – Análise dos textos iniciais	49
5.2 – Análise dos textos finais	56
5.3 – Resultados obtidos da análise do <i>corpus</i> da pesquisa	65
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	76
ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido	77
ANEXO II – Questionário para os alunos	78
ANEXO III – Planos de Ensino	80
ANEXO IV – Textos Iniciais	99
ANEXO V – Textos Finais.....	106

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As línguas fornecem meios também para a identificação social.
Sírio Possenti (1996, p. 35)

Como professora de Língua Portuguesa, temos nos preocupado com o ensino-aprendizagem que envolve a prática dessa disciplina, em especial o que ocorre na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, espaço no qual atuamos por três anos. Na prática cotidiana do ensino, temos convivido com a contradição que se estabelece entre a escola real e a escola desejada. A vontade que o professor tem de melhorar a condição de aprendiz em que o aluno chega à escola e o resultado da construção do conhecimento nesse período.

Percebemos que, historicamente, o ensino-aprendizagem prioriza o dialeto-padrão, mas não percebemos uma aprendizagem significativa, na qual o aluno ao aprender prepare-se para uma transformação, ou seja, não está possibilitando ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

A proposta desse estudo é a de delinear uma concepção reflexiva sobre a possibilidade de o ensino de Língua Portuguesa atuar como meio de inclusão social, partindo do pressuposto de que o aluno precisa sair da escola tendo adquirido os conhecimentos necessários para expressar-se oralmente, com desenvoltura, ler e escrever, além disso, precisa desenvolver esses conhecimentos, a fim de ter oportunidade de exercer plenamente a cidadania.

Para Soares (1999b), Bagno (2006) e Possenti (2004), o domínio da língua amplia a visão de mundo, possibilitando ao aluno ter consciência do meio e da sociedade em que está inserido e conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadão, possibilitando-o exercer sua cidadania. Acreditamos que desenvolver a leitura e a escrita em nossos alunos de forma crítica e reflexiva, proporcionará a construção do conhecimento para a formação de um aluno consciente.

Para entendermos melhor como vem se processando o ensino para alcançar essa proposta, precisamos entender o contexto social em que a escola está inserida e refletirmos sobre como essa vem se posicionando historicamente, já que no Brasil, desde o tempo do Império, o ensino artesanal e manufatureiro era destinado aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos. A cultura aristocrática do Império priorizava a formação da elite e desprezava a educação das classes populares, havia, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, usufruindo de uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais e, de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes. Perguntamo-nos se essa realidade vem sendo modificada ao longo da história brasileira e, fazendo um recorte para a década de 1930, quando as mudanças estruturais na organização da sociedade capitalista podem ser consideradas o marco de transição do Estado Oligárquico para o Estado Burguês, se essas transformações também apareceram na escola. Nesse contexto, a necessidade de mão-de-obra especializada nas indústrias muda o cenário do ensino profissional no Brasil, que será instituído como um meio de progresso para a nação brasileira. Percebemos que a mudança de contexto não favoreceu nem resultou numa mudança

efetiva da qualidade da educação para as classes populares, persistindo, portanto, a dualidade do ensino, herdada do Brasil Colônia e Império.

Conforme avançamos no percurso histórico, percebemos que a organização da escola começa a se estruturar com tendências, atuando como reprodutora da sociedade capitalista, articulando-se com o sistema produtivo, ou seja, o indivíduo é educado para se inserir no mercado de trabalho, valorizando o saber-fazer de forma automática, sem um questionamento e aprofundamento do conhecimento adquirido. Ocorre uma instrumentalização do conhecimento, sem um diálogo da teoria com a prática e os conteúdos são trabalhados de forma técnica, com as informações sendo “depositadas” nos alunos, ressaltando o que Freire (1987) chama de “educação bancária”.

Após essa brevíssima retrospectiva histórica, podemos inferir que a educação no Brasil vem sendo utilizada como um instrumento de manutenção da sociedade de classes. Nosso questionamento embasa-se na afirmação de que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento crítico do homem, para que esse possa interferir em seu meio social para uma transformação. Segundo Saviani (1994) *“a despreocupação com a transmissão de conhecimentos acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado”*.

É nesse contexto que inserimos o estudo sobre as questões referentes ao domínio lingüístico, sobretudo da leitura e da escrita padrão, pois entendemos que – no caso específico de nosso estudo – os concluintes do Ensino Médio da escola pesquisada necessitam desse domínio, tanto os que desejam prosseguir nos estudos quanto para os que irão ingressar no mundo do trabalho, uma vez que as classes populares vêm disputando espaço como chance de ter acesso às mesmas oportunidades da classe dominante. Segundo Soares (2001b) *“o dialeto-padrão é próprio das classes privilegiadas, e, por isso, é o dialeto de prestígio, os dialetos não-padrão são próprios das classes desfavorecidas, e, por isso, são populares e estigmatizados”*. Apesar de percebermos que essa dicotomia encerra inúmeros preconceitos sociais e de classes, entendemos que as classes populares, de uma forma geral, são vítimas primordiais desses preconceitos; carregando, portanto, não só o preconceito social, mas também o lingüístico. Como afirma Bagno (1999), *“o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social”*.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM - (2002, p. 10) *“a perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão no ensino médio é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho”*. Posto que a sociedade capitalista valoriza e cobra o dialeto padrão; esses alunos do Ensino Médio que almejam uma vida social e um trabalho nessa sociedade necessitam do domínio desse dialeto. A escola, portanto, é o espaço para essa educação formal e a disciplina de Língua Portuguesa uma das responsáveis por essa formação do jovem para participar da sociedade e ao questioná-la, transformá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua Portuguesa (2002, p. 55) permitem inferir que:

o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua.

Percebemos, no decorrer de nossa trajetória profissional, que alunos que passam pelo Ensino Médio apresentam dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, ou seja, não conseguem construir os conhecimentos necessários para se expressarem com clareza e desenvoltura e poderem conquistar seu espaço na sociedade, em que nessa, a relação com bens materiais requer um preço, um valor; e a língua, numa relação de interação lingüística com interlocutores de classes sociais diferentes, também funciona como num mercado: tem valor e poder quem domina o dialeto-padrão e desprestígio e exclusão aqueles que não o dominam. Bourdieu define essa situação como um mercado lingüístico, estabelecendo que *“uma competência só tem valor quando existe um mercado para ela”* (Apud SOARES, 2001b, p. 57).

Para que o aluno da EAFSJE-MG participe do meio social que utiliza o dialeto-padrão, ou seja, o de prestígio, ele não pode ser somente alfabetizado, uma vez que alfabetizado é aquele aluno que adquiriu uma capacidade de codificar em língua escrita (escrever) e a de decodificar essa língua escrita (ler); não basta, porém, essa aquisição, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de “inter-ação” oral, conforme as situações.

Em virtude de nossa experiência como professora de Língua Portuguesa com alunos do Ensino Médio de escola pública, sentimo-nos motivados a pesquisar esse universo. Posto que percebemos que os alunos que estão concluindo os onze anos de estudo da Educação Básica saem com as dificuldades de domínio da língua padrão escrita, como meio de interação social e de transformação pessoal e social.

Para subsidiar a pesquisa, trabalhamos com autores que pesquisam o ensino profissionalizante e o ensino-aprendizagem da língua materna dentro da linha interacionista, por acreditar que esse ensino só se efetiva, quando é oportunizado ao aluno interagir pela linguagem em situações significativas de ensino, ou seja, proporcionar aos alunos atividades discursivas em sala de aula.

Logo, pretendemos analisar se a aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista - MG, constitui-se como prática social pela qual os alunos agem como sujeitos históricos.

Para desenvolver esta pesquisa, propusemos os seguintes objetivos: analisar os textos dos alunos em dois momentos distintos para verificar o domínio do dialeto-padrão; analisar se o domínio do dialeto-padrão dos alunos do 3º ano da EAFSJE-MG levou à construção de textos coerentes, coesos e com informatividade.

Dessa forma, a hipótese de trabalho levantada nessa pesquisa resume-se em: os alunos da EAFSJE-MG não produzem textos coerentes, coesos e com informatividade, que refletem uma aprendizagem de Língua Portuguesa que não leva à interação social e à transformação pessoal e social.

A pertinência social deste trabalho está na preocupação em oportunizar aos alunos da EAFSJE-MG a construção do conhecimento em Língua Portuguesa como meio de interação e inclusão social, nas diversas práticas sociais e no exercício de sua profissão e de sua cidadania.

Em busca da realização para essa proposta, a dissertação está organizada em capítulos.

No capítulo II, apresentamos os estudos teóricos sobre o Ensino Médio Profissionalizante, fazendo um relato histórico para analisar se esse ensino atende à perspectiva de uma formação crítica e reflexiva do jovem.

Discutimos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e o domínio do dialeto-padrão como meio de interação social, no capítulo III.

Logo depois, no capítulo IV, apontamos o caminho metodológico, caracterizando a escola e os sujeitos da pesquisa, descrevendo os instrumentos, contextualizando o ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo V, analisamos as produções textuais dos alunos em dois momentos distintos, no Processo Seletivo/2005 e em 2008 no 3º ano, e os Planos de Ensino dos professores de Língua Portuguesa.

Em seguida, no capítulo VI, apresentamos as conclusões que discutem o alcance dos objetivos da pesquisa.

As referências bibliográficas e os anexos compõem a parte final desse trabalho.

Esse trabalho de investigação realizado pela professora-pesquisadora na escola em que leciona é desafiador, uma vez que estará se auto-observando assim como a seus colegas. O âmbito da pesquisa, porém, se revela nesse ínterim, pois é nele que nos realizaremos, colhendo os frutos da educação, após uma ampla reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como meio de transformação.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA PELO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA SUA HISTORICIDADE

*A educação modela as almas e recria os corações,
ela é a alavanca das mudanças sociais.
Paulo Freire (1983, p. 32)*

A escola deve ter o papel de formar o jovem para uma vida social com autonomia intelectual, possibilitando-o participar efetivamente da sociedade. A preocupação por essa formação crítica do aluno para que tenha consciência de seus direitos e de suas responsabilidades e que tenha uma opinião formada a respeito de algo em condições de defendê-la com argumentos sustentáveis, levou-me à construção desse capítulo.

É nessa perspectiva (de uma formação crítica do jovem) que construiremos nossa análise da educação profissional no Brasil, procurando relacionar, de forma sucinta, ao longo da história da educação brasileira, a educação profissional oferecida aos jovens e a sua formação crítica.

A política educacional brasileira está intrinsecamente ligada às mudanças históricas, políticas e econômicas ocorridas no Brasil. Historicamente, a educação profissional de nível médio foi e continua sendo, de maneira tão desproporcional quanto equivocada, preconceituosa e seletista.

No Brasil colônia, a educação dedicava-se à formação de indivíduos da classe nobre para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando o currículo humanístico tanto para esse tipo de formação quanto para o desenvolvimento científico da época. Para as crianças das classes populares eram oferecidas as chamadas escolas de primeiras letras, organizadas pelos jesuítas que ensinavam a leitura e a escrita básica com objetivo da catequese. Os ofícios não eram aprendidos num “sistema” de ensino, eles não precisavam de estudo, visto que suas atividades eram meramente laborais. Logo, era comum a idéia de que filhos de camponeses e escravos não precisavam de estudos na área de humanas. Isso se deve também ao pré-conceito de que trabalhos manuais eram desempenhados por escravos, imprimindo a essas atividades caráter de inferioridade. Assim,

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Esta é a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000, p. 90).

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a Colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios que incorporaram a idéia de ensino profissional. Tais instituições, criadas e mantidas por sociedades particulares, com apoio do Estado, representam o marco inicial da organização do trabalho no país e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra. É importante ressaltar que as

características principais desses estabelecimentos de aprendizagem eram seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos. Eram vistas mais como “*obras de caridade*” do que como “*obras de instrução pública*” (CUNHA, 2000).

Durante a Primeira República, a educação profissional ganhou nova configuração sem, contudo, perder o caráter assistencialista. Em 1909, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, pelo Presidente Nilo Peçanha, nas capitais dos estados da República para ministrarem o ensino técnico profissional, objetivando habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, livrando-os da ociosidade, considerada escola do vício e do crime. Aquelas escolas possuíam um objetivo mais social do que técnico, tinham um caráter de terminalidade e não se articulavam com os demais graus de ensino. Dessa forma, era formalizada a dualidade estrutural na educação técnico-profissional que perdura até os dias atuais (CUNHA, 2000; SOARES, 2003a; SILVEIRA, 2006).

Constituem-se, assim, diferentes tipos de escola destinados para pessoas conforme sua classe social de origem, diferenciando, também, o prestígio simbólico dos diplomas. O sistema dual do ensino persistiu sendo reforçado durante décadas, uma vez que as classes populares eram encaminhadas para uma educação voltada para o trabalho, enquanto poucos privilegiados iam para as universidades.

Faz-se necessário destacar, que, durante a Primeira República, a população brasileira, em termos numéricos, vivia na zona rural. Essa população não freqüentava a escola, pela dificuldade do acesso e por entender que os estudos não eram necessários para essa população, devido ao papel subalterno desempenhado nos latifúndios de monocultura e do emprego de técnicas de cultivo arcaicas, tanto que as escolas eram construídas e organizadas nos centros urbanos. “*A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade*” (ROMANELLI apud SOARES, 2003a, p. 37).

A crise no mercado internacional, nessa época, afetou o Brasil e a instabilidade das oligarquias rurais gerou uma nova situação na sociedade brasileira: a urbano-industrial. Com isso a visão dos centros urbanos foi modificada através de uma movimentação eufórica pela modernização industrial e de um inchaço da população urbana pelo êxodo rural devido à diminuição da oferta de emprego no campo. A nova “organização” social exige uma demanda diferente, momento em que o Estado entra com as políticas nacionalistas da “*adoção de uma política de intervenção do Estado na economia, no sentido de favorecer a nascente indústria brasileira e consolidar a economia capitalista nacional, foi uma das principais medidas adotadas pelo novo governo*” (SOARES, 2003a, p. 39).

A educação assume um papel preponderante nesse momento, as mudanças sociais exigiam a inovação e a expansão da oferta educacional. No entanto, conforme destaca Romanelli (apud SOARES, 2003a, p. 40-41),

essa expansão da demanda escolar se deu de forma desigual no território nacional, do mesmo modo em que se deu a expansão capitalista, consubstanciando uma contradição marcante entre as zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista e o restante (em termos geográficos - a maioria) do território nacional. Acirrando ainda mais a dualidade do sistema educacional brasileiro.

No período de 1937, o governo adotou o ensino técnico profissional para a formação do operariado como prioridade, visando promover o valor do trabalho através da construção do “homem novo”, capaz de adequar-se à organização industrial do

trabalho. O ideal de uma educação técnico-profissional que possibilitasse um prestígio social aos desfavorecidos é maculado pela persistência de uma educação preconceituosa e discriminatória: “*A escola é utilizada, de forma bastante mais acentuada do que nos períodos anteriores, como aparelho de reprodução da divisão social do trabalho e de divulgação da ideologia dominante*” (SOARES, 2003a, p. 44).

Na década de 1940, no plano das reformas educacionais, o governo buscou a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. A necessidade de uma formação qualificada mais rápida forçou a busca por um ensino direcionado às exigências da produção. Quando, em 1942, culminou com a iniciativa de adequação da formação profissional às tendências de divisão do processo de trabalho industrial: a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI). Essa implementação da reforma educacional se deu de forma paralela à educação formal, foi criado, portanto, um sistema de formação profissional, mantido por empresários e industriais e organizado em convênio com o Estado. Esse “sistema paralelo” de ensino era procurado pelas camadas mais baixas da população que necessitavam de uma preparação emergencial para ingressar no mercado de trabalho, reafirmando a dicotomia da educação no Brasil: um sistema de ensino para as elites, ensino secundário e superior, e um sistema destinado à população de baixa renda, representado pelas escolas primárias e SENAI (CUNHA, 2000; SOARES, 2003a).

No campo da educação técnico-profissional agrícola a proposta do governo da época, que também não deixa de retratar essa divisão do trabalho, é legitimada pelo:

Decreto nº 22.505, de 22 de janeiro de 1947, que regulamenta a Lei do Ensino Agrícola, classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o operário agrícola qualificado; as Escolas Agrícolas, que iriam preparar o mestre agrícola e as Escolas Agrotécnicas, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestria agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos. Os currículos dos Cursos Agrícolas Técnicos eram organizados em três anos, com disciplinas de cultura geral (Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Natural) e disciplinas de cultura técnica, de acordo com a especificidade de cada curso oferecido (SOARES, 2003a, p. 53).

Essa organização das escolas apresentada pelo governo vem reforçar a estratificação da sociedade, legitimando os dois caminhos bem diferenciados da educação nacional, a partir das funções exercidas no mundo da produção econômica e da organização da sociedade (KUENZER, 1999).

Em 1956, Juscelino Kubitschek é empossado e apresenta seu *Programa de Metas*, no qual capitaliza esforços para o desenvolvimento econômico dependente e associado ao capital estrangeiro. Não podemos deixar de destacar que foi um período caracterizado por um exagerado otimismo quanto ao desenvolvimento econômico. Na educação houve uma valorização maior do ensino técnico industrial de grau médio, período em que foram criadas as Escolas Técnicas Federais, uma vez que era o meio de formação da força de trabalho qualificada para alavancar o crescimento da indústria brasileira e concluir o ciclo de crescimento que propunha o programa do governo JK.

A década de 1950 teve o mérito de promover o ajuste e a reformulação da estrutura educacional erigida durante o período autoritário do Estado Novo, através dos

estudos de educadores, que se empenharam em promover uma mudança no quadro da educação brasileira. Quando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) foi finalmente promulgada em 1961, muitas das inovações nela constantes já tinham sido incorporadas ao cotidiano educacional. Essa Lei *“reconheceu a legitimidade dos outros saberes além do acadêmico, integrando o ensino profissional ao sistema regular de ensino e estabelecendo a plena equiparação entre cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento de estudos”* (NUNES, 2002, p. 11).

As mudanças trazidas pela LDB 4024/61 não garantiam a superação da dualidade do sistema educacional, somente incentivaram o ensino técnico profissional industrial como sinônimo de modernização, uma vez que a nação agrária passava à industrial devido aos planos de desenvolvimento implantados. Essa lei não atendeu também às exigências apresentadas pelo estágio de desenvolvimento do país, apenas refletiu as contradições da estratificação social existentes à época (KUENZER, 2000; SOARES, 2003a).

A lei estruturou o ensino em secundário, de formação propedêutica, e em técnico profissionalizante com as modalidades agrícola, industrial, comercial e normal. A organização do ensino técnico profissionalizante na área agrícola passou por uma reformulação, estabelecendo as seguintes mudanças:

As Escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries do 1º ciclo - ginásial e expediam o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo - colegial e conferiam o diploma de Técnico em Agricultura) (SOARES, 2003a, p. 65).

Essas mudanças não alcançaram os objetivos, porque não tiveram adesão por parte do público alvo, o que refletia diretamente a situação precária em que se encontrava o ensino técnico profissionalizante no país, conforme afirma Fernandes (apud SOARES, 2003a, p. 64) *“o único ramo que aparentava uma certa vitalidade era o comercial, com 16% das matrículas. O ensino agrícola detinha apenas 1,2% delas, o ensino normal apresentava 7% e o ensino industrial, apesar do processo de industrialização, 2%”*.

O autor realça a importância e mesmo a fundamental necessidade de melhorar as condições técnicas e humanas para que esse desenvolvimento se efetivasse. O que vem acontecendo ainda hoje nas Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs – com as implementações das propostas governamentais. Essas propostas apresentadas pelo governo vêm “recheadas” de mudanças, mas essas não prevêm a qualificação dos professores e técnicos da educação para acompanharem as transformações sociais e o mundo do trabalho as quais vêm historicamente acontecendo ao longo dos tempos.

Na década de 1960, vários conflitos sociais e econômicos levaram a uma intensificada mobilização da população, clamando por reformas na estrutura social – as Reformas de Base (reforma agrária, administrativa, fiscal e bancária). Campanhas e movimentos foram organizados em todo o país em prol da educação e da cultura popular, tais como: “Movimento de Educação de Base – MEB”, “Revolução Verde”, “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, o “golpe militar de 1964”. Toda essa movimentação levou o governo a tomar providências quanto a uma reforma na educação para o controle sobre os movimentos sociais e a promoção do desenvolvimento rural. Quanto ao ensino agrícola, as reformas previam essencialmente as atividades de colonização, extensão rural e cooperativismo, para atender ao modelo

desenvolvimentista, vemos que *“os colégios agrícolas passam a adotar, a partir de 1966, o modelo de Escola Fazenda, que se baseava no princípio: aprender a fazer, e fazer para aprender”* (SOARES, 2003a, p. 70).

Para atender a essa nova demanda da educação profissional agrícola, as escolas tiveram que se adequar às exigências que o mercado necessitava e impunha. Segundo Soares (idem), *“toda essa estruturação do ensino alinha-se aos postulados defendidos pelas agências e organismos internacionais que vinham financiando programas e projetos no setor educacional, desde os anos 40”*. Com a estruturação das instalações dessas escolas e com a melhoria da qualidade de seus docentes, a clientela estudantil atendida era oriunda da classe média e, conseqüentemente, a preparação para o trabalho não estava se concretizando.

Em 1969, a Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, do MEC, apresentou uma tese que relacionava o desenvolvimento harmônico do país ao preparo técnico e após fazer uma rápida análise da situação da agricultura no país, propõe uma reformulação do ensino agrícola. Essa visava ao oferecimento aos jovens de até 16 anos do meio rural uma educação sistemática com o objetivo de melhorar o padrão de vida, conseqüentemente, o desenvolvimento para o meio em que esse jovem vivia. Isso se processaria ressaltando o sistema Escola-Fazenda como a solução para o ensino agrícola. Para executar seus objetivos, propõe o preparo desses jovens para a lida rural através de cursos de rápida duração e a criação de centros de formação para a capacitação de professores e técnicos da educação com o objetivo de preparar, aperfeiçoar e especializar recurso humano para atuar na área de formação profissional.

Em 1971, o governo promulga a Lei nº 5.692, que instituiu o ensino de 2º grau de profissionalização compulsória. A justificativa dessa atitude era para defender a obrigatoriedade da formação profissional na expectativa de crescimento da demanda por técnicos de nível médio surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado (KUENZER, 2000). A lei propunha a substituição da dualidade do 2º grau, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens, uma vez que equiparou o ensino profissionalizante para o 1º e 2º graus. O objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, conforme o Art. 1º, da Lei 5.692/71, é o de: *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”* e em seu Art. 5º a *“consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”* (KUENZER, 2000, p. 16-17). Uma vez que a proposta desse ensino estava articulada ao modelo político-econômico implantado na época, a intenção do governo era acelerar a formação de técnicos para atender à demanda da divisão do trabalho exigida pelo mercado.

É importante ressaltar que na década de 1970 foi necessário um empenho maior na divulgação dos cursos técnicos profissionalizantes devido ao caráter que esses cursos assumiram na história da educação profissional brasileira. Primeiramente, um caráter assistencialista, pois se destinava *“aos miseráveis, aos órfãos, aos desvalidos da sorte”* e mais tarde *“à formação dos operários”*. Dessa maneira, houve uma desvalorização muito grande daqueles cursos pela classe média.

No entanto, tal proposta se limitava à letra da lei, uma vez que, seja pela falta de estrutura para implantação de cursos técnicos ou pela falta de pessoal docente habilitado para lecionar nesses cursos, essa medida não chegou, de fato, a ser amplamente adotada. A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico da época e a proposta de ensino, para Romanelli (apud SOARES 2003a, p. 77-78) tornou-se

impossível uma real qualificação para o trabalho numa sociedade que não o dignifica, assim como não é possível oferecer uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania num meio social onde não impere uma forma de vida democrática, o que não era realmente o caso da sociedade brasileira à época do regime militar.

Persistindo com a idéia da profissionalização rápida para atender ao acelerado desenvolvimento industrial do país e à demanda despendida pela agricultura, em 1976, é criado o SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, “*com a finalidade de definir a política de formação profissional para a área rural, com autonomia técnica, administrativa e financeira*” (SOARES, 2003a, p. 82).

Um olhar atento e crítico da trajetória da educação profissional em nosso país nos permite sugerir que a suposta existência de crescentes oportunidades ocupacionais para trabalhadores com diploma de técnico não foi motivação real, ou ao menos exclusiva, para medidas educacionais de extinção da dualidade.

A política econômica adotada a partir de então tornou cada vez mais difícil a possibilidade de ascensão social por via não-educacional, à medida que dificultava novos empreendimentos no comércio e na indústria. Esse fator provocou uma verdadeira corrida pelo ensino superior e, apesar do aumento do número de vagas implementado nesse nível de ensino, a demanda permaneceu significativamente maior do que a oferta. Dessa forma, fica claro que a ênfase na terminalidade do ensino médio e as conseqüentes políticas de profissionalização nesse nível de ensino têm, desde a sua gênese, uma nova e importante função no que diz respeito à manutenção da hierarquia social e à governabilidade: conter a demanda ao ensino de nível superior.

Chegamos, então, à década de 80 período marcado por profundas mudanças. No entendimento de Soares (2003a, p. 83)

o pilar da emancipação dá uma sensação de ter esgotado suas forças ao mesmo tempo em que mostra a insuportabilidade cada vez mais patente da desregulação econômica e social. A racionalidade cognitivo-instrumental mostra com muita veemência os limites dos excessos e dos déficits produzidos pelo desenvolvimento científico-tecnológico. A devastação ecológica e o agravamento da injustiça social se tornam cada vez mais evidentes, colocando em risco a sustentabilidade da vida no planeta.

A necessidade de uma reorganização na divisão do trabalho, baseada na globalização da produção, conduzida pelas multinacionais e a mudança do perfil da agricultura devido ao processo inflacionário na economia brasileira entre outros problemas de ordem social, levou o governo a reconhecer a crise provocada pela subordinação ao sistema econômico internacional. A proposta para amenizar o caos estabelecido é o “*atendimento às populações carentes, com o propósito de melhorar as condições de renda e promover um maior equilíbrio setorial e regional da economia brasileira*” (SOARES, 2003a, p. 85).

As Escolas Agrotécnicas, nesse período, passam a atuar como centros de desenvolvimento rural. Os Técnicos em Agropecuária passam a ter uma formação voltada para assumir um papel de liderança junto às classes populares e ao meio rural com intuito de mudar as condições de vida daquela população. Analisando a proposta de atuação dessas escolas, percebemos que a educação continua a serviço do mercado e como meio de mudança dos problemas sociais. De acordo com Ramos (apud SOARES, 2003a, p. 87):

A atuação das escolas agrotécnicas como Centros de Desenvolvimento Rural, salvo a visão heróica da agricultura e o conformismo do plano, constituiu uma opção acertada, embora limitada, visto que o pensamento voltava-se somente para o econômico. Esses direcionamentos não foram absorvidos pelas escolas agrotécnicas, a não ser em algumas ações paternalistas de empréstimo de máquinas, etc, porque essas escolas, de modo geral, não têm tradição de intervenção na realidade local, de envolvimento direto com a sociedade local. A racionalidade latente é que a mudança/desenvolvimento acontece com a aplicação das técnicas ensinadas, conforme possibilidade e oportunidade de cada um.

As discussões sobre os rumos que deveria seguir a educação nacional, mais especificamente o ensino profissionalizante, levaram, em 1982, motivados pela insatisfação crescente que a Lei 5.692/71 provocou, à promulgação da Lei 7.044, de 18/10/1982, que faz a *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau. A proposta é a *preparação para o trabalho* como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no 1º e 2º graus. A metodologia empregada é baseada na pedagogia taylorista-fordista¹.

Essa lei restabelece a dualidade do ensino, quando faculta o oferecimento do ensino profissional às instituições. Esse dualismo passa a se caracterizar não pela impossibilidade de ingresso num curso universitário, mas como são trabalhados os conteúdos, ficando os alunos do ensino técnico profissional privados de uma formação básica plena. Com isso aqueles alunos estavam em desvantagem nas condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral em relação aos dos cursos de caráter propedêuticos.

No início da década de 80, no campo político mais geral, a crise econômica e a acentuação das desigualdades sociais afetaram a instabilidade da política, provocando na população um nível insuportável da situação instalada. Em 1983 são realizadas eleições diretas para governadores. E, naquele mesmo ano, foi organizado o movimento das *Diretas Já* com o objetivo de pressionar o Congresso a aprovar uma Emenda Constitucional instituindo as eleições diretas para Presidente. Com a “Nova República” há uma estabilidade constitucional e a tranquilidade para dar início ao processo de redemocratização do país, o que vai proporcionar à maioria da população a participação na política nacional.

Na década de 1990 ainda continuamos com fortes mudanças no cenário brasileiro e mundial: a flexibilização e a automatização dos processos produtivos permitem a industrialização dependente do terceiro mundo. A nova ordem econômica mundial fortemente ancorada nos princípios do neoliberalismo trouxe, no final do século XX, alterações significativas na função econômica da educação.

No âmbito da educação profissional, uma alteração estrutural bastante acentuada em atendimento/ajustamento ao ideário do “novo tempo” – o da globalização, da reestruturação produtiva, da reengenharia, do acirramento da competitividade. A automação e a robótica trouxeram mudanças significativas na produção e nas relações de trabalho. O fordismo e o taylorismo foram sendo substituídos por outros processos

¹ A pedagogia taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, não considerando o conhecimento científico necessário ao trabalhador. Nos cursos de formação profissional os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas de cada ocupação, geralmente através das séries metódicas. Esse tipo de aprendizado foi útil para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica (KUENZER apud NUNES, 2002, p.12).

produtivos. A flexibilização dos processos de produção e as novas formas de gestão trazem uma configuração nova ao mundo do trabalho, cujos desdobramentos atingem também os direitos do trabalhador, que começam a ser revistos e redimensionados (SOARES, 2003a, p. 97).

A visão de adestramento para o trabalho, como pretendia a pedagogia taylorista-fordista passou a ter outra concepção. As mudanças no mundo do trabalho, com o avanço tecnológico que traz a robótica, a automação, a biotecnologia, a microeletrônica para o centro das atenções, modificaram as relações de trabalho e da vida social e produtiva e fizeram com que surgissem, na formação do trabalhador, um novo paradigma. Segundo Kuenzer (1999, p. 96) “*o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que permitam adaptar-se à produção flexível*”.

Essa concepção de formação do homem surge com a necessidade de uma nova proposta no plano político-pedagógico para a formação humana. Essas mudanças apontam para uma nova forma de relação entre a ciência e o trabalho, exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que seja posto em evidência a capacidade cognitiva para uma intervenção crítica e criativa perante situações não previstas. Para isso faz-se necessário que a escolarização articule as finalidades de educação no conceito amplo, visando a uma educação para a cidadania e para o trabalho.

A educação assume o papel de único meio para impulsionar o desenvolvimento econômico resgatando, com uma nova roupagem da imprensa nas décadas de 60 e 70, a Teoria do Capital Humano². A educação é vista como o principal setor da sociedade responsável para o aumento da empregabilidade, como alternativa para diminuir os altos índices de desemprego e subemprego. O que vai depender, fundamentalmente, para o seu sucesso é o ensino oferecido ao indivíduo, o qual vai lhe atribuir capacidade de competir num mercado de oportunidades tão escassas, de ajudar a promover o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, de elevar os padrões de qualidade de vida. Logo, “*ajustes são necessários para fornecer uma base formativa adequada às demandas desse ‘novo’ tempo e a base doutrinária é buscada em documentos do Banco Mundial, que dão as linhas de ação para as políticas educacionais nos países da América Latina e do Caribe*” (SOARES, 2003a, p. 109). O caráter de cunho salvacionista da educação reacende a discussão da relação entre educação e trabalho e a adequação das propostas pedagógicas da educação à demanda do mercado de trabalho.

² A tese central da teoria do capital humano - específica ao campo da educação e que surge no bojo das teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas próprias do Estado intervencionista, “*construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção*”, é a vinculação linear da educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, o que acaba por configurá-la como uma *teoria do desenvolvimento*. A expressão “*formação de capital humano*”, cunhada por Harbison (1974 p. 153), apresenta a seguinte significação: “*processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e do seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva*”. De acordo com Albuquerque (1984, p. 58), “*a elaboração mais original da teoria do capital humano e que dá unidade ao conjunto é o fato de conceber economicamente a própria educação, analisada como produtora de capacidade de trabalho*” (SOARES, 2003a, p. 68-69).

Na década de 1990, a demanda por vagas em Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) aumentou significativamente o que levou ao reconhecimento público de sua qualidade e de sua relevância social. Mas, por outro lado, ocorreu a elitização dessas escolas, sendo vistas, cada vez mais, como trampolim ao ensino superior. Esse duplo papel das escolas federais, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estaria contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações exigidas pelo mercado e promovendo um afastamento progressivo entre as escolas técnicas e as preocupações de trabalhadores e empresários, no tocante à formação profissional: *“Esta [formação profissional] teria perdido sua função precípua de qualificação para o trabalho e se enveredado para uma função propedêutica, desviando-se do mercado de trabalho - este sim o objetivo que deveria ser prioritário para o ensino técnico profissionalizante”* (SOARES, 2003a, p. 112).

Percebemos, nesse momento, a dualidade do ensino profissionalizante, uma vez as classes populares eram atendidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais para uma profissionalização imediata, enquanto os CEFETs atendiam para um ensino propedêutico.

Analisando o contexto vivido pela educação nacional, Kuenzer (1999) e Soares (2003a) ressaltam que o resultado da política da educação profissional no Brasil gera *“uma nova casta”* de trabalhadores qualificados e um contingente maior de trabalhadores não qualificados ou qualificados precariamente.

Uma vez que, se historicamente o ensino técnico profissional destinou-se aos desprivilegiados, encarregados de dar sustentação aos diferentes modelos econômicos vigentes no país, portanto, excluídos devido ao caráter de concentração de renda irregular gerada pelo capitalismo, não se poderia admitir, numa época de reconfiguração produtiva, de estruturação de um mercado competitivo em nível global, que essa força de trabalho se encaminhasse para níveis mais elevados na categorização da sociedade brasileira, numa outra perspectiva relacional entre educação e trabalho, que não aquela fundada na manutenção da estrutura de classes.

A Reforma da Educação Profissional surge com o princípio de equidade para o preparo de uma nova cidadania³, capaz de enfrentar a revolução tecnológica e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos, cujo significado, para Kuenzer (1999, p. 99) *“é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia”*. O governo Fernando Henrique Cardoso procura indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a às demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, é aprovado o Projeto de Lei (PL) nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) seria aprovada no final daquele ano, destinando um capítulo específico à Educação Profissional.

O PL apresenta a proposta para um novo modelo do ensino técnico profissionalizante, estabelecendo-o em três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico. A modularização, com caráter de terminalidade, dava direito a certificados de qualificação profissional aos concluintes dos níveis técnico e tecnológico, separando, assim, a formação geral da específica. Essa proposta do ensino técnico

³ Para Nunes (2002, p. 36) a exclusão a ser superada no Brasil está diretamente relacionada com a educação ofertada. Uma vez que *“a demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania”*.

profissionalizante atendia às demandas do mercado, buscando adequar seu formato para contribuir no desenvolvimento do país, sendo a educação considerada imprescindível para atender ao processo de globalização da economia e ao avanço tecnológico.

Simon Schwartzman (2004, p. 01) apresenta a visão que alguns autores, na tradição sociológica, têm da educação, acreditamos ser relevante apresentar essa discussão para que possamos entender o motivo pelo qual algumas propostas surgem com tanto vigor, mas logo vem o seu insucesso:

Eles observam que a educação, por si mesma, não gera riqueza, a não ser quando combinada com outros fatores associados à modernização e ao desenvolvimento econômico. Em situações de estagnação econômica, a educação pode funcionar como mecanismo de filtragem e consolidação das desigualdades sociais, controlando o acesso a posições de autoridade, prestígio e riqueza. Ao invés de fonte de geração e distribuição de competências, a educação funcionaria, nestes casos, como mecanismo de distribuição e controle de credenciais que permitem ou não o acesso a posições socialmente vantajosas, determinadas pelas condições anteriores, ou “capital cultural” das famílias dos estudantes. Quando isto ocorre, os aspectos formais e burocráticos da educação se tornam dominantes, reduzindo a relevância da formação técnica e profissional. As dimensões morais da educação também sofrem, com os valores do estudo, da cultura e da competência sendo substituídos pela manipulação cínica dos rituais para a distribuição de credenciais, ou transformados em estilos de vida e símbolos de status que discriminam contra os excluídos.

A reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, uma vez que as relações com o mundo do trabalho vinham sofrendo modificações e necessitavam de um novo perfil do trabalhador. A exigência do mercado agora é de uma formação voltada para o conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento.

Após a promulgação da atual LDB, o governo, diante das inúmeras críticas que vinha sofrendo o PL 1.603, retira-o do Congresso e edita, em 17/04/1997, o Decreto nº 2.208, com o objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referem à Educação Profissional. O Conselho Nacional de Educação, com vistas a cumprir o disposto no Decreto 2.208/97, em seu Art. 6º - Inciso I, estabeleceu, através do Parecer CNE/CEB nº 17, de 03/12/1997, as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução CNE/CEB, nº 04, de 05/10/1999, embasado no Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado na mesma data.

A reforma do ensino técnico não se dá de forma isolada, mas articulada à do Ensino Médio, o qual, anteriormente, era oferecido de forma integrada ao ensino profissional, com equivalência, tendo em vista a continuidade de estudos. A LDB desvincula a Educação Profissional da Educação Básica que é subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, esse considerado a etapa final da educação básica. Essa proposta é considerada conservadora por estudiosos, uma vez que contraria a *“compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência no mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável*

articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir” (KUENZER, 1999, p. 102-3).

O Parecer nº 17/97 revê a situação da dicotomia entre os ensinos médio e técnico e estabelece que não haverá impedimento para que as escolas realizem a concomitância entre aqueles ensinos, no entanto o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)⁴ indicava a diminuição progressiva da oferta de cursos médios por parte das escolas técnicas federais. O Parecer nº 16/99 justifica essa dicotomia como algo vantajoso tanto para o aluno, pois a lei é flexível para a escolha de cursos durante sua formação, quanto para as instituições, que poderão estar adequando seus cursos conforme a necessidade do mercado regional.

A realidade instalada no cenário do ensino técnico profissional é a da implantação da estruturação curricular modularizada, da separação da formação geral da formação profissional, da redução da oferta de vagas para o Ensino Médio e da oferta de cursos básicos de curtíssima duração. Essas são algumas das providências que têm sido implementadas, nas diferentes escolas, muitas delas na “primeira hora”, outras em passos mais lentos, mas tem sido a prática mais constante a partir de 1998.

Quanto à implementação do “novo” Ensino Médio, a LDB 9394/96 preconiza a preparação do jovem para o prosseguimento de estudos como uma continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e compreender o mundo físico, social e cultural. Em seu Artigo 36 destaca a importância das linguagens: *“à língua portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania”* (NUNES, 2002, p. 46). Porém essa reforma do ensino proposta pela LDB levou à diminuição da oferta de vagas para o Ensino Médio e a uma política interna de valorização dos cursos técnicos.

O problema do Ensino Médio está na falta de definição nas propostas internas das Escolas Agrotécnicas Federais no que diz respeito aos seus objetivos, finalidades e proposições. Distorções ainda prevalecem nesse ensino, em especial pelo fato de sua indefinição gerada pelos vários decretos, apresentando contradições: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Não existe clareza, portanto, a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado, apesar de haver uma cobrança neste nível de ensino para uma formação de qualidade para a inserção do jovem na sociedade em que a lei sinaliza *“o compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política”* (KUENZER, 2000, p. 36).

Kuenzer resume todo o enfrentamento da implantação da reforma do Ensino Médio profissionalizante quando aborda a questão da democratização do ensino como meio de preparação para o trabalho e para a cidadania:

⁴ O Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, implementado através da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, vincula os recursos vultuosos - cerca de 250 milhões de dólares, aliados à contrapartida nacional de mais US\$ 250 milhões (dos quais 50% originários do orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT), num total de US\$ 500 milhões a serem repassados às escolas das redes Federal, do Distrito Federal e dos Estados, além das escolas comunitárias, com o objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional, além da própria expansão da Educação Profissional. O PROEP visava implementar e/ou readequar 200 Centros de Educação Profissional: 70 na esfera federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário. Com uma meta de atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Além disso, o programa instituiu a meta de inserir 70% dos egressos dos cursos de nível técnico no mercado de trabalho (SOARES, 2003a, p. 121).

Além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que o jovem, pela sua origem de classe, precise desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola (KUENZER, 2000, p. 38).

Acreditamos que, após essa pequena retrospectiva histórica do ensino técnico profissionalizante, ora integrado ao Ensino Médio ora desvinculado, tenha mostrado a dificuldade de trabalhar com objetivos bem definidos que a “base comum” (assim entendido o conjunto de disciplinas que compõem a formação geral nas Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs) tem enfrentado ao longo de sua história.

No próximo capítulo apresentaremos um estudo sobre a formação da disciplina Língua Portuguesa e o reflexo de suas práticas para a formação crítica do aluno, em especial os das Escolas Agrotécnicas Federais.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCUSSÕES SOBRE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. (...) quanto menos valor (isto é, prestígio) tem os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam.

Sírio Possenti (2004)

Este capítulo vem suscitar as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, o domínio lingüístico, sobretudo da escrita, pelo aluno que está concluindo o Ensino Médio. Percebemos, no decorrer de nossa trajetória profissional, que os alunos concluem o Ensino Médio com deficiências no domínio da língua padrão escrita e não adquirem as habilidades necessárias para se expressarem com autonomia e criticidade para conquistarem seu espaço na sociedade.

Acreditamos que seja indiscutível a relação entre domínio da língua e ampliação da visão de mundo. Soares (1999b; 2001b), Possenti (2004), Bagno (2006), Castilho (2006) e outros lingüistas afirmam que o domínio do dialeto padrão, como variante lingüística e meio de interação social, possibilitará ao aluno um aprimoramento de seus hábitos e atitudes, podendo levá-lo a uma transformação social. Segundo Beltran (1989, p. 26) “*é pela ampliação de sua linguagem que o homem se vai assenhoreando do mundo*”.

A escola, portanto, como um dos meios de construção desse conhecimento lingüístico, quando cumpre o seu papel de promover o letramento, estará proporcionando a inclusão social e oportunizando ao aluno a condição para o exercício da cidadania. Mas ao identificarmos a dificuldade de um aluno incorporar a prática de leitura e de escrita em seu dia-a-dia, como no preenchimento de formulários de inscrição do ENEM, do vestibular ou na elaboração de um requerimento ou uma carta, a falta de hábito de ler uma reportagem num jornal e construir sua opinião a respeito do fato informado, entendemos que não houve a prática do letramento. Segundo Soares (1999b, p. 39) “*letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*”. O aluno que assimila essas práticas sociais toma consciência do mundo que o cerca, portanto, encontrar-se-á em condições do exercício da cidadania. Segundo Gadotti (2000, p. 38) cidadania é entendida como a “*consciência de direitos e deveres e exercício da cidadania. Não há cidadania sem a democracia*”. Convivemos, hoje, por exemplo, com um conceito de cidadania bem comum, numa “*concepção consumista*” em que consiste no conhecimento dos seus direitos de consumidor para que não seja “*enganado na compra de um bem de consumo*”. Portanto é função da escola munir o aluno das ferramentas da leitura e da escrita para que ele, enquanto cidadão, esteja preparado para o exercício da cidadania.

Abordaremos a seguir as representações que o ensino de Língua Portuguesa assumiu ao longo de sua história na formação curricular nas escolas brasileiras e como o professor trabalha com o ensino da língua materna: ora como instrumento de ensino,

numa perspectiva tradicional de ensino, ora como meio de interação, assumindo uma postura de ensino-aprendizagem de uma língua viva.

3.1- O ensino da Língua Portuguesa: breve análise histórica.

Para escrever sobre o ensino da Língua Portuguesa, faz-se necessário (re)visitar a proposta tradicional desse ensino e a proposta que visa a um ensino para o aperfeiçoamento da prática social, da interação lingüística por meio do desenvolvimento de habilidades de falar e ouvir, de escrever e ler, em diferentes situações discursivas, vinculadas a situações reais do aluno. Nesse processo de renovação do ensino, de busca para se alcançar essa proposta de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Não é nossa proposta fazer uma explanação exaustiva da história do ensino de Língua Portuguesa. A preocupação se concentra nas representações do ensino e do professor de língua materna na história da formação dessa disciplina no currículo escolar. Pretendemos fazer um levantamento da história da constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil em seus momentos mais significativos para a análise que ora realizamos. A sua importância estaria no fato de ter sido nesses períodos que se definiram as representações a que nos referimos, pois algumas características daquela realidade foram e têm continuado a ser fundamentais às determinações que se fazem em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A construção de um discurso fundado na tradição criou nos professores uma grande resistência à mudança e por essa razão eles continuam, em pleno século XXI, a ministrar aulas de gramática, acreditando que seus alunos aprenderão a escrever melhor, mesmo percebendo que isso não ocorre, mas persistem no estudo sistemático da gramática (BELTRAN, 1989; POSSENTI, 2004).

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (1999, p. 42) visa a um trabalho com a gramática como “*uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos*”, ou seja, uma concepção de gramática contextualizada que significa trabalhá-la a partir de textos. Logo, ressaltamos a dificuldade do professor em se desvincular das práticas tradicionais, bastante consolidadas, uma vez que esses professores demonstram insegurança em mudar a prática que já estão acostumados a fazer de forma sistematizada.

Na convivência profissional já ouvimos de colegas que os PCN são considerados por muitos como distantes da realidade das salas de aula e das reais necessidades de nossos alunos. Um dos fatores que leva a esse tipo de pensamento e atitude é a falta de conhecimento dos princípios teórico-metodológicos norteadores dos PCN, levando, assim, a uma dificuldade maior de assimilar sua proposta e colocá-la em prática na sala de aula.

Pretendemos, a seguir, identificar elementos de conteúdo social, político e ideológico que interferiram na formação da Língua Portuguesa e que subjazem as práticas pedagógicas dessa disciplina nas escolas.

3.1.1- Da gênese da Língua Portuguesa no currículo escolar aos dias atuais

O conhecimento das condições lingüísticas que caracterizam a história da Língua Portuguesa é de grande utilidade para o ensino, por permitir compreender o dinamismo da língua, já que a história de uma língua está invariavelmente ligada à história de seu

povo e aos acontecimentos de natureza política e social. Nessa perspectiva abordaremos o estudo da Língua Portuguesa sob o ponto de vista histórico para mostrarmos de que maneira a formação dessa língua influenciou no ensino-aprendizagem da língua materna, observando a mudança lingüística relacionada ao processo mais amplo de modificação sócio-cultural de um povo.

O entendimento em torno de alguns problemas, segundo Beltran (1989), Britto (1997), Bagno (1999, 2003, 2006) e Possenti (2004), em relação ao ensino de Língua Portuguesa, como: a valorização da língua padrão; a falta de habilidade dos professores ensinarem a língua padrão aos alunos inseridos num contexto de língua não-padrão; a dificuldade dos professores lidarem com as variedades lingüísticas presentes na escola; a má formação dos professores; a não consciência das razões da crise do ensino de língua materna, gera equívocos e, conseqüentemente, inadequação nas estratégias em busca de soluções. Ignorar ou silenciar esses problemas históricos do ensino-aprendizagem de língua materna é não entrar no cerne da questão para tentar resolvê-los.

Retomaremos a formação histórica da Língua Portuguesa para discutirmos os problemas apresentados acima.

A língua portuguesa pertence ao grupo das línguas românicas, ou neolatinas (francês, espanhol, italiano, entre outras), constitui a continuação do latim, língua do Império Romano e teve sua origem no latim falado. Levado para a Península Ibérica por volta do século II a.C., como conseqüência das conquistas políticas do Império Romano (HAUY, 1994).

No período do domínio da Igreja Católica em Portugal, as línguas românicas que eram faladas não tinham sido alçadas à condição de línguas literárias e enquanto língua do povo era considerada “indigna” da atenção dos eruditos que queriam manter a tradição do latim como língua clássica. A erudição, portanto, era eclesiástica, a língua da Igreja, que representava meios de poder e de conquista. Nessa época, a educação era de responsabilidade dos colégios jesuítas e “*o ensino não é considerado como um treino para o pensar e o agir, mas exclusivamente como um alicerce para o obedecer e para o crer*” (BEZERRA, 1985, p. 113).

Somente no século XVI, as línguas românicas vencem a resistência e se impõem como línguas dignas de uma existência literária. O desenvolvimento das línguas vulgares, que eram faladas pela maioria da população, vai servir para representar a formação da consciência nacional. As línguas vulgares tornam-se as línguas dos sábios e da elite, recebem *status* e precisam se distanciar da variedade falada pelo povo, para isso busca-se uma comparação com o modelo das normas gramaticais do latim.

À época do Renascimento houve uma valorização de uma nova ordem cultural, nascida da revolução intelectual, pois os intelectuais renascentistas que repudiavam o pensamento escolástico dos jesuítas assumem, também, conceitos tão formais quanto aqueles (BEZERRA, 1985; FONSECA, 1997).

Nesse período de normatização da língua portuguesa, há os embates entre intelectuais e gramáticos na implantação de um ideal lingüístico e gramatical, como é afirmado nas palavras de Bezerra (1985, p. 84), “*antes mesmo que esse ideal lingüístico tome a forma de um código que deve reger as práticas lingüísticas dos portugueses, há manifestações de um certo espírito **antigramatical***”. Em 1536, é escrita a primeira gramática da língua portuguesa, para suprir a necessidade de aprendizagem dessa língua. Segundo Bezerra (op. cit., p. 88), essa gramática veio para zelar pela língua e ensinar a “*arte de falar e escrever*”, porém “*se apresenta plena de dificuldades, obscuridades, vacilações, institui-se a gramática para robustecê-la [a língua] e afirmá-la [a língua], pois o vacilante, o obscuro e o duvidoso não podem ser ensinados*”.

O distanciamento da forma de expressão do povo da forma de expressão do sábio, do culto ocorre, desde o momento na formação das línguas românicas. Forma-se uma elite que vai tomando consciência da sua autoridade, prestígio e riqueza material. A preocupação com um ideal de língua, com a melhor forma gramatical não é tão nova como possa parecer. Nesse sentido a fala de Bezerra (1985, p.27) esclarece:

Como se vê, a inteligência e a riqueza se associam com novos componentes do poder. A conexão entre **ricos** e **inteligentes** dá-se, sobretudo quanto aos interesses. Os primeiros se interessam pelas formas de representação social, e os segundos se interessam por obter um apoio material e uma consideração social.

Em meados do século XVII, o português ensinado nas escolas brasileiras não fazia parte do currículo, era apenas para a alfabetização de alguns privilegiados que freqüentavam os Colégios dos Jesuítas. A escola era dos e para os nobres e religiosos, os professores também eram desse grupo social preparados com excelência para exercerem a profissão, assim como as publicações eram para essa classe dominante, detentora do poder político, econômico e social. A educação que aqui se privilegiava era a transplantada da metrópole – Portugal – em consequência, gerava um ambiente cultural desvinculado da realidade brasileira e alienado em relação ao meio sócio-político-econômico em que a maioria da população vivenciava. As diferenças sociais, culturais e econômicas andavam juntas e se faziam notar nas diferenças linguísticas (BEZERRA, 1985; FONSECA, 1997).

Na segunda metade do século XVIII, o panorama sócio-cultural do país passa por muitas mudanças, com a economia centrando-se na extração de minérios, o que leva ao surgimento de uma classe emergente que vem da divisão do trabalho nas cidades. Essa nova economia proporciona que as atividades culturais sejam intensificadas e aparece, assim, o público leitor. Os jesuítas são expulsos do Brasil e seus colégios são fechados, em 1759, fazendo com que a educação escolar passe a ser realizada por capelães ou por *“poucos letrados que tentam preencher essa lacuna”*, devido a isso, o ensino enfrenta uma situação de desorganização e de desvalorização (BEZERRA, 1985, p. 154).

As reformas pombalinas, medidas impostas por Marquês de Pombal⁵, durante o reinado de D. José I tinham o cunho de reforçar o poder do rei e de diminuir o poder dos jesuítas, pois esses vinham acumulando poder e riqueza com empreendimentos na compra de grandes propriedades de terra tanto no Brasil quanto em Portugal. Para justificar a atitude tomada pela Coroa Portuguesa que estava se sentindo ameaçada com o poderio que os jesuítas acumulavam, o rei de Portugal reconhece que a orientação religiosa e educacional dos jesuítas não mais atendia às suas necessidades e apresenta uma proposta de reforma da educação que atenda aos seus interesses. A proposta do

⁵ Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras, mais conhecido como Marquês de Pombal. Assumiu o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 1750, e empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. As reformas empreendidas foram contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei. No Brasil, foi durante o seu governo que a cidade do Rio de Janeiro teve um extraordinário desenvolvimento, com destaque para seu porto e o aumento da população. Na visão de Maciel e Shigunov Neto a reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional (MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

Marquês de Pombal para a educação, juntamente com os empenhos de Verney⁶ para a renovação do ensino, pretendia “a popularização do estudo da Retórica, a simplificação da gramática e a prioridade do ensino de língua portuguesa” (BEZERRA, 1985, p. 126).

Apesar de o latim ainda ser usado e valorizado pela elite, o mesmo estava perdendo espaço, enquanto o povo aprendia o português falado misturado à heterogeneidade lingüística de formação do Brasil: línguas indígena, africana e portuguesa; fazia-se necessário determinar a língua que seria ensinada nas escolas.

No século XIX, aconteceram as primeiras manifestações para a unificação da língua no Brasil, encorajadas pelas mudanças políticas ocorridas, a Independência e a Proclamação da República, que movimentaram as atividades culturais, reafirmando seu espaço já garantido no período anterior. Com isso a tentativa de se romper com o estilo literário da época colonial se intensificou, porém os vínculos com Portugal ainda eram fortes e o traço de cultura transplantada e alienante permaneceram.

Os escritores brasileiros, vivendo a dicotomia histórica entre a língua escrita (a estudada nas escolas) e a falada, propõem uma “língua brasileira”, mas devido à formação dogmática e rígida presa às normas gramaticais inspiradas nos autores clássicos, esses mesmos escritores se embasavam em escritores clássicos; como podemos ver a posição de José de Alencar “ao defender-se das acusações que faziam de incorreção e pretensão de criar uma língua brasileira, não deixava de recorrer a citações de autores clássicos, que afirmava ter estudado e conhecer muito bem” (MARTINS, 1998, p.19-11).

Percebemos, portanto, que a recusa e a aversão ao domínio da língua portuguesa padrão no Brasil, no período do Romantismo de extremo nacionalismo, só se realizam na ideologia pregada pela literatura, pois os escritores se mostram homens de livre imaginação, mas apegados às normas clássicas da gramática. Os estudos centrados na renovação da tradição gramatical em nada se renovaram.

Nesse período, as instituições de ensino não haviam incorporado a língua portuguesa em seus currículos, ainda eram privilegiados “os estudos de línguas clássicas e de retórica e poética, com plena aceitação social”. Segundo Bezerra (1985, p. 163)

as instituições de ensino exibem um currículo e programa de ensino que muito pouco se distanciam do modelo pedagógico adotado pelos colégios jesuítas no período colonial. Persiste o desprezo pela realidade exterior ao ambiente escolar. Cultiva-se a formação acrítica e incentiva-se a aversão a tudo que representa inovação ou transformação da ordem social vigente.

Nos primeiros anos do século XX, a geração modernista retoma a valorização da língua brasileira levantada pelos autores românticos. É nesse período, que a gramática da Língua Portuguesa foi ganhando autonomia e se fortalecendo como uma área do conhecimento, mas alheia à língua falada no dia-a-dia dos brasileiros (RAUPP, 2005). De forma polêmica os autores modernistas queriam elevar a língua falada, sem prestígio, do cotidiano do povo brasileiro, à escrita. Pretendia-se dar prestígio com a

⁶ Luís Antonio Verney (1713-1792) é o autor de “O Verdadeiro método de estudar” que pretendia opor-se ao método pedagógico dos jesuítas. A obra, que na realidade eram dezesseis cartas escritas em Roma e publicadas no período de 1746-1747, apresenta uma análise sobre os problemas do ensino português ministrado, até então, pela metodologia dos jesuítas; além disso, fornece orientações de como proceder para adequá-los e torná-los condizentes com a nova realidade (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 473).

elaboração de uma gramática da “língua brasileira”, primeiramente pretendida por José de Alencar e mais tarde pelo modernista Mário de Andrade, porém a euforia foi suplantada pela recusa de igualdade apoiada no recorte língua/dialeto e pela força da tradição gramatical. Rui Barbosa (apud MARTINS, 1998, p. 11-12) denuncia a exacerbada influência do ensino da gramática contrapondo à realidade dos alunos ao declarar que a gramática era como um *“esqueleto odioso, tormento dos mestres, agonia dos alunos, que em vez de inspirar o amor da língua, não incute senão o horror da escola, e com ele essa aversão ao estudo, de que pais e mestres culpados não cessam de queixar-se contra a vitimada inocência das crianças”*.

A discussão sobre a língua e a dialetologia brasileira se repete ao longo de anos, acentua-se em determinados momentos com caráter de independência ou de inovação. A posição de natureza conservadora, ao querer impor uma pronúncia padrão e uma forma correta e única de língua centrada no ensino da gramática tradicional, também pode ser encontrada em toda a história do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. Assim não há nenhuma proposta de transformação no tipo de ensino baseado na rigidez das normas gramaticais desvinculadas do falar brasileiro.

A realidade da escola muda com o crescente desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, após a 2ª Guerra Mundial. O papel da escola começa a ter mais uma função: formar recursos humanos para atingir o desenvolvimento pretendido pelo governo. O objetivo é especializar a mão de obra, para isso a educação é o melhor caminho para que o trabalhador assimile conhecimento para desempenhar sua função de forma mais eficaz. A concepção de língua, no contexto ideológico, é considerada instrumento do conhecimento a serviço do desenvolvimento.

Nesse período, camadas da população que até então não tinham tido acesso às práticas escolares ou às variedades lingüísticas de maior prestígio social passam a freqüentar a escola. A realidade dessa escola pública perde o caráter elitista e sua clientela passa a ser constituída também das classes populares. Os alunos que passam a ocupar os bancos escolares falam um dialeto não-padrão, apresentam costumes e visão de mundos diferentes, logo uma variedade da língua não trabalhada e não reconhecida pela escola ainda.

Na década de 1970, o panorama instituído no ensino de Língua Portuguesa tem como palavras-chave: prescrição, normas e regras. Esse panorama político-histórico do período do governo militar é refletido na educação, especificamente, no ensino de língua materna. Nessa perspectiva o conteúdo é esvaziado e os livros didáticos funcionam como âncora para o professor, que não precisava se preocupar em dominar o assunto, pois as respostas estavam prontas nesses livros. Repetição era a palavra de ordem, “siga o modelo” era o enunciado, a prática da escrita em redações cristalizadas não ultrapassava os limites da reprodução de modelos pré-estabelecidos. A consequência desse sistema educacional instalado gerou egressos do 2º grau com dificuldades de ler e de escrever de forma correta, clara e bem articulada (BRITTO, 1997).

Outra causa dessa decadência instaurada no ensino de Língua Portuguesa é a fragmentação da disciplina em Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais) e no 2º grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Com os objetivos pragmáticos e utilitários imperando, a mudança de nomenclatura em nada alterou as palavras de ordem instituídas pelo momento político vivido no Brasil.

A dispersão e a fragmentação do conhecimento levam o aluno a uma memorização do conteúdo sem uma reflexão desse para relacioná-lo com sua vida cotidiana. O que acontece com esse tipo de ensino mosaico, em partes, não permite aos

alunos refletirem e operarem sobre a língua, assim como a realização de atividades em momentos distintos não os leva ao desenvolvimento da capacidade lingüística.

As críticas ao ensino de Língua Portuguesa se arrastaram por longos anos (e ainda hoje as fazem), num processo que foi criando tensões no interior da escola em relação ao que era ensinado (ou ao que não era ensinado). Essa tensão extrapolou os limites da escola e atingiu a sociedade de um modo geral, devido às reclamações sobre a expressão da língua dos jovens brasileiros.

Com a crise que se vivia é natural que o ensino, de uma maneira geral, e o ensino de língua materna, em particular, refletissem as crises da sociedade. A partir dos anos 80, foi travada uma luta por mudança, o desejo da abertura política (o grito pela democracia), os conflitos sociais se acirraram, os paradigmas teórico-metodológicos mudaram, a necessidade de uma nova roupagem para a forma de ensinar a língua era sentida por muitos e, portanto, não se pode fugir das exigências de uma nova conceituação de objetivos, de pressupostos e de procedimentos didáticos. Concordamos com as críticas ao ensino tradicional que Britto (1997, p. 102) faz:

Nesse processo, evidenciaram-se as mais variadas formas de restrições ao ensino da gramática tradicional (o principal pilar do edifício do ensino tradicional de língua), tanto do ponto de vista teórico (os erros e inadequações da teoria a ela subjacente) quanto do metodológico (sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno).

Não se pode dizer que o ensino tradicional havia sido superado, pois a escola tradicional tem convivido com outras concepções de estudo e de trabalho até hoje. Todas essas nuances vão se acumulando num discurso difuso que mais atordoa do que ajuda o professor. Uma vez que uma concepção de ensino não substitui a outra, elas convivem na escola como forças antagônicas, às vezes como se uma e outra dissessem a mesma coisa, endossadas pela prática pedagógica, num processo de redução de posições diferenciadas.

Nesta conjuntura, estudos, discussões e propostas voltados à melhoria do ensino criticam o ensino tradicional de Língua Portuguesa, embasados nas limitações e equívocos do ensino de gramática, e propõem a reconceitualização dos objetivos do ensino da língua materna. Essas propostas prevêm não somente que o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses, uma vez que os estudos lingüísticos passam a dominar o discurso sobre o ensino-aprendizagem da língua materna. Assim, a emergência na implantação das idéias fundamentadas no trabalho lingüístico como constituição da linguagem e do sujeito se faz necessária. Uma vasta literatura sobre o assunto circulou nos meios acadêmicos e instigou os questionamentos à neutralidade da educação e as críticas à sua abordagem tecnicista.

A necessidade de renovação das práticas docentes de Língua Portuguesa prevê a construção de conhecimentos que se revertam em habilidades úteis não apenas para a escola, mas para a vida do aluno. Práticas que englobem as diferentes instâncias de uso da linguagem, sugerindo atividades de leitura (tão esquecidas na escola tradicional); de produção de textos; de análise lingüística, devem se tornar o ponto de atuação do professor e do aluno, assumindo um lugar privilegiado das aprendizagens lingüísticas.

Numa concepção bakhtiniana de linguagem, a aprendizagem da língua se dá através da interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro. Essa nova percepção da língua nos revela um desejo de “transformar” o ensino de língua materna num processo de ensino-aprendizagem mais real, com uma concepção de sala de aula dinâmica, proporcionada por um processo de interlocução de língua viva: “*A língua*

vive e evolui historicamente na comunicação verbal e concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Acreditamos, portanto, que a representação construída pelo professor sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e endossada por suas práticas em sala de aula condensa posições diversas, porém alicerçada numa imagem construída de língua culta correta a ser passada para ser dominada por seus alunos como um modelo de língua padrão da sociedade construída historicamente.

A abordagem do ensino-aprendizagem da língua materna no contexto atual das salas de aula nos possibilitará uma reflexão de nossas práticas para uma mudança no ensino de Língua Portuguesa.

3.2 – O ensino da Língua Portuguesa hoje: breve análise contextual das salas de aula.

A crise da educação no Brasil é fato visível a toda sociedade. Dentro dessa crise, na realidade cotidiana de sala de aula, encontra-se uma outra crise, a do ensino de Língua Portuguesa. Comprovam essa afirmação, as constantes críticas ao desempenho lingüístico do estudante brasileiro, dentro e fora da escola. Essa crise é também vivida pelo aluno do ensino público, em momentos de concursos mal sucedidos, de redações mal elaboradas nos exames de vestibular, do insucesso nas avaliações confusas aplicadas em sala de aula.

Beltran (1989), Britto (1997), Fonseca (1998), Soares (1999b; 2001b), Bagno (1999; 2003; 2006), Possenti (2004) e outros que têm pesquisado e analisado o ensino de língua materna, constataam a crise do ensino de Língua Portuguesa e denunciam a presença do ensino da gramática desvinculado da real utilização da língua como meio de interação. Os principais problemas que poderíamos, resumidamente, apontar discutidos por esses autores após os anos 80 com a intensificação dos estudos lingüísticos, são segundo Fonseca (1998):

- 1- A distorção na concepção do que seja ensinar Língua Portuguesa. O ensino de língua é confundido com o ensino de gramática; ensina-se a gramática da língua e não a língua da qual a gramática faz parte.
- 2- Um modelo de ensino pautado no erro.
- 3- A utilização de manuais didáticos sem análise crítica por parte do professor e postulado como único instrumento de aprendizagem.
- 4- A predominância de exercícios de metalinguagem com total desprezo pela atividade de reflexão e operação sobre a língua.
- 5- A pressuposição de que aprendendo gramática, aprende-se a escrever melhor.
- 6- O descaso frente à interferência dos meios de comunicação de massa na aprendizagem da língua pelo aluno.
- 7- As falhas da gramática tradicional, com inconsistência teórica e falta de coerência interna.
- 8- O caráter normativo do ensino da gramática e o enfoque centrado unicamente na variedade padrão.
- 9- A inabilidade dos professores lidarem com a nova clientela da escola, conseqüentemente, cria-se a dificuldade em aceitar as variedades lingüísticas presentes na sala de aula.

- 10- A permanência de uma visão preconceituosa sobre a língua, decorrente de todo um discurso purista, historicamente vivenciado pelo professor no ensino de língua materna.
- 11- A formação consensual de uma inadequada imagem do que seja ser professor de Língua Portuguesa, que conhecimentos ele deve dominar e quais deve construir com seu aluno.

Apontados esses problemas do ensino-aprendizagem de língua materna, percebemos que a concepção de língua que o professor assume em suas aulas levará ou não a uma reflexão sobre esses questionamentos e sobre sua prática. Quando o professor vê a língua como enunciação, discurso e diálogo, numa perspectiva bakhtiniana (1997), o ensino-aprendizagem da língua materna se torna dinâmico e mais real, tanto para o professor quanto para o aluno. A inclusão da relação entre o estudo da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que essa é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização, resulta numa nova concepção do ensino da gramática, de seu papel e de sua função no ensino de Língua Portuguesa. Assim, os problemas apresentados acima teriam um tratamento diferenciado pelo professor que assume a língua como meio de interação, proporcionando ao aluno, aulas que o levem a uma reflexão sobre a língua e sua função social. Nessa perspectiva o ensino de Língua Portuguesa possibilitaria ao aluno, uma leitura crítica de sua realidade e um importante instrumento de resgate de sua cidadania.

Estudos, pesquisas e propostas para uma mudança não faltam. Porém, sabe-se que as estruturas educacionais só se transformarão como resultado de outra transformação mais profunda, a das estruturas sociais (SOARES, 1999b). Mas é preciso voltar nosso olhar para o cenário atual e buscar meios de compreender e diagnosticar as práticas pedagógicas atuais, para que seja possível conceber meios de adequá-las a uma nova proposta de ensino de língua materna para superarmos a superficialidade do ensino tradicional.

Acreditamos que a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas seja um dos elementos que nos levou a estudar o ensino de Língua Portuguesa. A concepção de língua que o professor assume determina a sua prática, portanto, despertar no professor uma prática mais consciente, criativa e participativa onde compartilhamos nossas experiências e nossos conhecimentos em busca de novos saberes, impulsionados pelo desejo de conhecer e, principalmente, dispostos a partilhá-los com nossos alunos, poderia levar o professor a conceber uma nova visão sobre a Língua Portuguesa e conseqüentemente de ensino dessa.

Como o ensino de Língua Portuguesa vem de uma tradição de ensinar a ler e a escrever através da norma padrão, com práticas que priorizam a língua, num processo mecânico, confundindo ensino de língua com ensino de gramática, através da realização de atividades de metalinguagem, assim, essa proposta não considera as variedades lingüísticas presentes em sala de aula, pois o ensino está centrado na gramática, no padrão da língua escrita, sendo as outras modalidades consideradas desvios. Dessa forma, os alunos que não utilizam a variante culta, nem na escola nem na sociedade, sofrem preconceitos, uma vez que língua padrão é sinônimo de Língua Portuguesa exemplar. Acreditamos que o aluno precise aprender o dialeto-padrão para que possa empregá-lo nas situações de interação que exige esse dialeto para assumir seu papel de cidadão, sem passar por constrangimentos.

Com base nesses preceitos, como considera Simões (2001), a Gramática Tradicional, embasada na sociedade culta, representada pela classe dominante e letrada, usa, para exemplificação da descrição das normas, frases de textos machadianos,

camonianos e outros clássicos do passado para alunos que não vivenciam mais a língua empregada naquele momento histórico, não havendo eficácia didática. O erro fica evidenciado pela dificuldade de se estabelecer uma atualização do sistema lingüístico apresentado pelas gramáticas tradicionais e a realidade da comunicação cotidiana.

Segundo Possenti (2004), não reconhecer a variação histórica da língua constitui-se em um erro. Não reconhecer também como norma “cultura real” por seu uso já consagrado nos jornais, como por exemplo, a regência do verbo “assistir” que, numa situação de interação comunicativa, oral ou escrita, usa-se “Adoro assistir filmes”, que não está em conformidade com a norma culta “Adoro assistir a filmes”, é outro erro. Assim, a grande maioria da população fica excluída do “falar bem”, estabelecendo-se a visão preconceituosa e excludente da língua.

A princípio acreditávamos que para o sucesso do ensino-aprendizagem o processo deveria ser fragmentado e conteudista, devido à formação acadêmica recebida. Porém, com o passar dos anos, com a experiência em sala de aula e o convívio com os sucessos e insucessos dos alunos e conseqüentemente do professor, recorremos à leitura para acalantar a inquietação com que a profissão de educadora na área de Língua Portuguesa estava nos proporcionando. Percebemos uma nova concepção de língua, uma língua viva que através da interação, do convívio, do diálogo é que se aprende para a vida, entendida como realização. Além de transmitir informação, a língua tem função organizadora das experiências pessoais no meio social. O processo ensino-aprendizagem tornou-se prazeroso para o professor e para o aluno, percebemos que nossos alunos passaram a participar mais das aulas.

O desejo de que o aluno também pudesse aprender essa língua viva que trouxesse satisfação na aprendizagem e que ele percebesse a importância dessa aprendizagem, levou-nos a discutir mais sobre o assunto com os colegas, a perceber que poderíamos fazer um trabalho diferente e que nos motivasse mais com o ato de educar e em particular com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao presenciar um aluno elaborando um requerimento para isenção da taxa de vestibular para várias universidades públicas e produzindo um texto com desenvoltura e empregando as orientações passadas em sala de aula, percebemos que poderíamos estar envolvendo mais alunos e levando nossos colegas professores a uma reflexão das nossas práticas para que pudessemos desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem significativa.

Esse tipo de ensino-aprendizagem tem o objetivo de ajudar o aluno a usar sua língua materna de maneira eficiente, sem privilegiar esta ou aquela variedade lingüística, sem prescrever padrões de bom uso da língua, antes buscando aumentar os recursos para o uso adequado da língua em cada situação de interação de comunicação.

Portanto o ensino tradicional da Língua Portuguesa, como considera Marcos Bagno (1999), que só analisa frases, todavia ninguém fala por meio de frases soltas, o que as pessoas produzem são textos. As frases soltas, segundo o linguista, são analisadas, sem levar em consideração o contexto em que estão inseridas, ou seja, a comunicação. Por isso, o investimento exclusivo no ensino da gramática não tem sido suficiente para criar uma total autonomia dos alunos no que se refere à produção textual, já que eles não sabem aplicar no texto as regras que aprendem.

Quando o professor assume essa concepção de língua do ensino tradicional de Língua Portuguesa em que investe, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua o faz porque está acreditando que esse ensino passaria o conhecimento para a melhoria do desempenho no uso da língua. A nossa experiência profissional e as leituras sobre o assunto, portanto, mostram que esse ensino fracassou, uma vez que o aluno não consegue se expressar aprendendo nomenclaturas, como num exercício típico que

podemos encontrar em livros didáticos que privilegiam esse tipo de estudo. Como exemplo citamos um exercício de sintaxe sobre “*Tipos de verbos no predicado*” retirado do livro adotado na EAFSJE-MG *Novas Palavras: português, volume único de Emília Amaral ...[et. al.](2003, p. 445):*

2- A transitividade de um verbo (isto é, se ele é *intransitivo, transitivo direto* etc.) depende das relações sintáticas entre ele e as demais palavras da oração, por isso sua classificação pode variar. Nas frases a seguir, um mesmo verbo apresenta diferentes classificações. Indique-as.

- a) Ele é muito tímido; quando está na presença de estranhos, quase não **fala**.
- b) Ele é muito desconfiado, por isso nunca **fala** com estranhos.
- c) A respeito de seu passado, ele nunca **falou** a verdade aos novos amigos.
- d) Quando fica muito nervoso, ele **fala** coisas sem nenhum sentido.

Esse exercício trabalhou com frases soltas, descontextualizadas não oportunizando o aluno a refletir sobre a escrita, já que o exercício é mecânico (identificação da nomenclatura correta), e a fazer a relação entre o exercício e uma situação concreta de produção de seu texto.

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recai sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a língua nas escolas brasileiras. Segundo essas críticas, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto nuclear do estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Ao contrário da Gramática Tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Lingüística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica lingüística perfeitamente demonstrável (BAGNO, 2003). Com os estudos da Lingüística, o ensino de Língua Portuguesa tenta buscar algo diferente da tradição gramatical e da homogeneidade padronizada, com o objetivo de respeitar a heterogeneidade dialetal. Assim, o conceito de língua assume uma abordagem de interação apresentada por Bakhtin (1997, p. 95) como a concepção de língua a partir da interação social, a língua carrega um conteúdo ideológico e vivencial:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Possenti (2004) sugere que a escola ensine a gramática, mas que parta do conhecimento que o aluno já adquiriu ao entrar na escola (Gramática Internalizada⁷). Consequentemente o aluno dominará maior número possível de regras, tornando-se capaz de se expressar nas mais diversas circunstâncias. Para que isso aconteça

o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as

⁷ Gramática Internalizada é um conceito apresentado por Possenti (2004, p. 69) que o define como conjunto de regras que o falante domina.

variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada” (POSSENTI, 2004, p. 83).

A proposta de Possenti (2004) é uma reorganização no ensino de Língua Portuguesa, alterando suas prioridades. A discussão sobre fatos da língua presentes na gramática deve ser abordada em sala de aula, o que não deve é ficar somente nessas análises e se esquecer da produção textual e da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) sugerem o ensino de língua materna pautado nos gêneros discursivos, tanto oral quanto escrito. Para Bakhtin (1997) esses gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, portanto, num ensino contextualizado à realidade da sala de aula.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.28), a finalidade da gramática para as aulas de Língua Portuguesa deve ser repensada e responder às questões: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar?

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

A proposta dos PCN (1999) é a adoção da análise lingüística como estratégia de analisar os textos produzidos pelos alunos, de modo que esses percebam as semelhanças e as diferenças entre a variante padrão, normalizada para o uso da escrita oficial do país e a variante não-padrão, utilizada pelos falantes nas interações sociais de comunicação.

Em conformidade com os PCN (1999), o primeiro ponto ressaltado, *o que ensinar?*, busca analisar a prática reflexiva na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O professor deve estar preocupado em ensinar aos alunos as dificuldades apresentadas por eles, diagnosticada a partir de uma avaliação prévia de atividades de leitura e produção de textos.

Os conteúdos que não passam pela reflexão e crítica dos professores para uma aprendizagem contextualizada tornam-se um acervo de conhecimentos (informações) que serão esquecidos, por não haver uma relação com a realidade. (...) A aprendizagem significativa, numa nova organização curricular visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (BRASIL, 1999, p. 45).

O segundo questionamento apresentado sobre o ensino de Língua Portuguesa diz respeito aos objetivos da disciplina. Acreditar que o objetivo desse ensino é desenvolver a competência comunicativa do aluno, significa que esse deve aprender a empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Para que isso ocorra, o professor deve promover no espaço da sala de aula o contato com a diversidade textual.

Para os PCN (BRASIL, 1999, p. 38) a defesa dos objetivos do ensino de língua materna pauta esta mesma intenção de que

o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a

verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Concordamos com Possenti (2004, p. 47) quando esse afirma que “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*”. Acreditamos que é a prática que promove a aprendizagem, para isso devem ser “*efetivas, significativas e contextualizadas*”.

Quanto ao terceiro ponto levantado, a metodologia a ser utilizada, é importante ressaltar que não devemos planejar as aulas segundo a idéia tradicional de aprendizagem – apresentação de um conceito, classificação das estruturas e repetição dos conceitos a que se foram expostos. Tal postura tem se mostrado ineficiente, uma vez que reconhecer X não garante que saibamos como X funciona, ou em que situações podemos nos valer de X para obtermos sucesso na comunicação.

Os PCN (1999) preocuparam-se em destacar o princípio de que é com a interação que a linguagem se efetiva como ato de comunicação, ou seja, a língua não pode ser estudada de forma isolada, descontextualizada. O ensino das regras gramaticais não é condenado, “*o problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo*” (op. cit., p. 39).

A prática escolar, desconsiderando tanto a diversidade de interesses quanto seu papel formador, organiza-se de forma anacrônica e ineficiente, principalmente, para a maioria da população excluída, que não dispõe de outra forma de acesso ao saber letrado (BRITTO, 1997).

Para Soares (1999b, p. 37) o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno mais do que se alfabetizar (codificação e decodificação da língua), deve levar ao *letramento*:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeto ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

O ensino de Língua Portuguesa deve estar, portanto, centrado numa prática que leve o aluno a outra (nova) visão do mundo em que vive. Segundo Freire (1983) a prática consciente deverá desenvolver a leitura e a escrita do aluno. Essas são consideradas instrumentos fundamentais de cidadania e, posteriormente, inclusão social. Ele acredita que a linguagem e sua aquisição tornam-se pilares da participação social e de luta por um mundo mais justo e conseqüentemente mais inclusivo.

Os PCN (1999) também abordam as diretrizes dos conteúdos curriculares para uma educação voltada para “*formação do cidadão*” e para o “*mundo do trabalho*”. Porém, devemos ter a visão de que esses parâmetros não atuam como normas para a educação e, sim, como uma orientação que pode ou não ser adotada pelas instituições educacionais.

Partindo dessas considerações, analisaremos nos próximos capítulos os textos produzidos pelos alunos, sujeitos dessa pesquisa, em momentos diferentes, ao ingressarem na EAFSJE-MG e quando cursavam o 3º ano, para percebermos se o ensino-aprendizagem levou a uma construção do conhecimento lingüístico para o domínio da escrita padrão, que poderá proporcionar ao sujeito uma transformação pessoal e social.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESVENDANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG

“... no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização.”
BRASIL (1999, p. 90)

Conforme abordamos nos capítulos anteriores sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, propomos investigar a contribuição das aulas de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG na formação da competência lingüística dos alunos. Perguntamos, portanto, o que levaria um falante/escritor a produzir textos/discursos eficientes. Concordamos com a afirmação de Corrêa (2007, p. 165) ao priorizar, na prática escolar, não a *“repetição de exercícios, que tem a memorização de listas de conjunções e definições como estratégia”*, mas *“outros enfoques teóricos que tenham o texto como unidade básica de estudo e se fundamentem na reflexão gramatical, no valor semântico-discursivo dos conectores, na pluralidade de gêneros e tipos textuais socialmente em uso”*.

Os PCN para o Ensino Médio também prevêm, para o ensino de língua materna, uma proposta que permite aos sujeitos aprendizes o uso eficaz da escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como possibilidade efetiva do exercício da cidadania, no sentido de exercer o seu papel de sujeito consciente.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de enfoque predominantemente **qualitativo**, de tipo **descritivo**, através do método de **estudo de caso**. Trata-se de um estudo que procura apreender, no cotidiano da EASJE-MG, como se processa esta formação do aluno em língua materna.

Iremos descrever as observações e as análises a partir dos dados coletados dessa pesquisa, para que possibilite reflexões sobre a problemática abordada. Bodgan e Biklen (*apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.11-3), apontam cinco características da **pesquisa qualitativa**, tais como:

esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e, por último, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A opção por essa abordagem se deve, principalmente, ao fato de a mesma permitir um diálogo com a teoria e com o retrato descritivo do fenômeno a ser observado.

Acreditamos que, nas ciências sociais, o enfoque qualitativo é dado na tentativa de compreensão e explicação das relações sociais e da atuação prática que são carregadas de valores, crenças, atitudes e hábitos (MINAYO, 2002), sendo referendada, também, pela possibilidade de aproximação com o objeto de estudo.

A investigação sobre o cotidiano escolar requer a utilização do **estudo de caso** com objetivo de “*obter uma melhor compreensão da dinâmica de uma instituição, de uma pessoa ou de um específico programa ou currículo*” (ANDRÉ, 1995, p.52). É uma metodologia de pesquisa utilizada para investigar um caso particular que tenha um valor em si mesmo, considerando-o em seu contexto e complexidade. Vale ressaltar que o caso deve ser bem delimitado, apresentando contornos claramente definidos no decorrer do estudo.

A diversidade econômica, social e cultural presente nas salas de aula das Escolas Agrotécnicas, devido à sua função e qualidade, levou-nos a perceber a importância da construção do conhecimento lingüístico, incentivando-nos a pesquisar as aulas de Língua Portuguesa das turmas de Ensino Médio da EAFSJE-MG, para analisarmos o domínio da língua padrão dos nossos alunos, como meio de transformação social.

Dessa forma, vamos proceder à contextualização dos elementos envolvidos na pesquisa para que o leitor esteja mais próximo da realidade.

4.1- Contextualização da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista – Minas Gerais

A Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista está situada no centro nordeste mineiro, entre o Vale do Jequitinhonha e o Vale do Mucuri, a cidade tem aproximadamente 16 mil habitantes e vive da atividade agropecuária. A Escola recebe alunos das cidades circunvizinhas para os cursos Técnicos em Agropecuária e Alimentação, concomitantes ao Ensino Médio, os cursos Técnicos pós-médio em Informática e Meio Ambiente e o curso superior de Tecnologia em Silvicultura.

Sua história⁸ teve início em 1947, através de um termo de compra e compromisso de um terreno que possuía o nome “Chácara São Domingos”, com uma área de 277,14ha. Dava-se início, então, ao que hoje é a ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA. Sua fundação propriamente dita se deu no dia 27 de outubro de 1951, quando foi publicado no Diário Oficial da União, um convênio entre a União e o Estado de Minas Gerais para a instalação da "Escola de Iniciação Agrícola" de São João Evangelista. Em 1º de março de 1962, teve início com quinze alunos, a 5ª série (antigo ginásio) do então curso de “Mestria Agrícola”. Em 27 de fevereiro de 1978 foi autorizado pela portaria nº 17, da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária, que teve seu início em março do mesmo ano. No ano seguinte, pelo decreto nº 83.995 de 4 de setembro de 1979, foi alterada a denominação de Ginásio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG. Em 1982, foi implantado o Curso Técnico em Economia Doméstica, hoje, Técnico em Alimentação. No ano de 1983, o Governo do Estado autoriza a doação do terreno Chácara São Domingos para a União. Pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, passou a ser uma Autarquia vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto. Através da portaria nº 25, de 18 de maio de 1999, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, foi autorizado, ao nível de pós-médio o funcionamento do Curso Técnico em Informática na Escola Agrotécnica de São João Evangelista. Em 2003, sensibilizada com os problemas ambientais já existentes na época, deu-se início ao Curso de Técnico em Meio Ambiente. Em dezembro de 2005, foi aprovada pelo MEC a criação do curso superior Tecnologia em Silvicultura, que teve sua primeira turma iniciando em agosto de 2006.

⁸ Informações obtidas no site da escola: www.agronet.gov.br.

Os cursos profissionalizantes são organizados para atender a uma proposta instrumentalizada de “aprender a fazer”, associando a aprendizagem teórica com a prática nos laboratórios, consolidando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

A escola possui uma infra-estrutura bem montada para atender às necessidades dos professores na preparação de suas aulas e dos alunos para os estudos. Em cada sala de aula há TV, vídeo cassete e computador ligado em rede com acesso à internet. As salas são organizadas como salas-ambiente, ou seja, são separadas por professor ou por área, proporcionando uma melhor preparação e organização do material didático para a aula, bem como os professores são todos especializados em sua área de atuação.

A estrutura, a localização, o espaço físico, a qualificação técnica dos servidores e a qualidade do ensino oferecido são pontos favoráveis, que tornam a EAFSJE-MG referência de ensino na região. Assim, conta com a receptividade de todos: pais de alunos, alunos, comunidade escolar e comunidade externa; além de ser considerado o “cartão postal” da cidade.

Para o ingresso na escola, é realizado o Processo Seletivo, no final de cada ano letivo, momento em que seleciona a clientela para o próximo ano. A concorrência na escola para ingresso no ano de 2008 está estabelecida conforme os dados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de número de candidatos versus número de vagas.

Curso	Nº de Candidatos	Nº de Vagas	Candidatos por Vaga
Curso Superior de Tecnologia em Silvicultura ⁹	75	30	2,5
Técnico em Agropecuária (Simultâneo ao Ensino Médio)	441	140	3,2
Técnico em Alimentação (Simultâneo ao Ensino Médio)	254	70	3,7
Técnico em Informática (Pós-Médio) Agosto/2008 - Tarde	37	30	1,2
Técnico em Informática (Pós-Médio) Fev/2008 - Noite	101	30	3,4
Técnico em Meio Ambiente (Pós-Médio) Fev/2008 - Tarde	40	35	1,1
Total	948	335	2,83

Fonte: www.agronet.gov.br.

O Processo Seletivo da EAFSJE-MG consta de uma prova de dez (10) questões de interpretação de texto e conhecimentos sobre gramática no valor de quarenta (40,0) pontos, dez (10) questões de matemática, no valor de quarenta (40,0) pontos, uma ficha de Identificação, no valor de oito (8,0) pontos, para sondar aptidões *para* e afinidades *com* a área do ensino técnico profissional que ele optou e uma redação cujo tema tem relação com a área do curso em que está participando do processo seletivo, no valor de doze (12,0) pontos.

O próprio ingresso na escola já caracteriza a prioridade dada ao ensino da gramática desvinculado de outros saberes, concebendo, já no processo de seleção, um saber fragmentado. Percebemos isso devido à importância despendida aos saberes construídos ao distribuir os valores das questões de gramática em 40,0 pontos, enquanto que para a redação, momento em que o candidato estabelece uma comunicação com seu leitor, em que há uma efetiva interação com o saber formal e o saber “de mundo”; essa é avaliada em apenas 12,0 (doze) pontos.

Os critérios de avaliação da prova de redação são definidos entre os professores de Língua Portuguesa que vão participar da correção, obedecendo tais pontos: a estrutura do texto (tipologia), o conteúdo (nível e pertinência da informação e coerência e coesão) e aspectos lingüísticos (normas gramaticais).

⁹ Para o curso superior é realizado o vestibular.

A clientela assistida pela escola nos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio é formada por adolescentes entre 14 e 20 anos, de ambos os sexos, provenientes das cidades vizinhas e da zona rural, que estudaram em escolas públicas das redes municipal e estadual.

4.2- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Trabalhamos com dois sujeitos na investigação do ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. Faz-se necessário que se caracterize os dois sujeitos de forma criteriosa para que o leitor possa se situar.

4.2.1- Os professores

Os sujeitos que integraram o corpo dessa pesquisa são os três professores efetivos de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG que serão identificados como P1, P2 e P3, que atuaram nas séries correspondentes ao seu número de identificação, nos anos pesquisados.

O professor P1 entrou para o ensino técnico federal em 1998, mas era recém chegado a EAFSJE-MG. O professor P2 formou-se como Técnico em Agropecuária pela escola, graduou-se em Letras e ingressou como professor da EASJE-MG em 1997. O professor P3 também se formou como Técnico em Agropecuária pela escola e iniciou no serviço público federal como técnico administrativo, trabalhando na secretaria escolar, após a conclusão do curso de Letras, prestou concurso público e tornou-se professor.

Os professores P2 e P3 são proprietários rurais, formaram-se na EAFSJE-MG, receberam, portanto, um ensino em que se priorizava o “saber-fazer”, o ensino técnico profissional que não visava a uma formação básica plena. O professor P3 é instrutor do SENAR, que atende também a uma prática instrumentalizada no “saber-fazer”, de treinar produtores rurais para a prática profissional, ou seja, todas as práticas assimiladas e desempenhadas levam à construção do conhecimento para a profissionalização.

4.2.2- Os alunos

Foi elaborado um questionário para conhecermos os sujeitos/alunos da pesquisa (Anexo 2).

Os vinte e seis (26) alunos que participaram como colaboradores nessa pesquisa cursavam o 3º ano na EAFSJE-MG, em 2007, e participaram do Processo Seletivo/2005. Para isso realizamos um sorteio entre os alunos que se adequavam a esse perfil. Dentre os sorteados, vinte e seis (26) colaboraram com a pesquisa, sendo dezesseis (16) do sexo masculino e dez (10) do feminino. A faixa etária desses alunos é de 17-18 anos e são naturais de São João Evangelista e das cidades circunvizinhas: Guanhães, Virginópolis, Itamarandiba, dentre outras.

Os pais desses alunos são pessoas das classes populares, que desempenham diversas profissões analisadas, a partir das respostas obtidas nos questionários, conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Caracterização da profissão dos pais dos sujeitos da pesquisa.¹⁰

Profissão do Pai	Ocorrência	Profissão da Mãe	Ocorrência
Produtor rural	5	Ajudante de serviços gerais	2
Aposentado	4	Empresária / Psicóloga	1
Funcionário público	2	Funcionária pública	1
Caminhoneiro	3	Professora	4
Falecido	3	Dona de casa	9
Tratorista	1	Balconista	1
Fazendeiro	1	Aposentada	1
Vendedor ambulante	2	Empregada doméstica	3
Auxiliar de enfermagem	1	Auxiliar de cozinha	2
Açougueiro	1	Lavadora	1
Balconista	1	Auxiliar administrativo	1
Técnico em agropecuária	1		
Total	25		26

A escolaridade desses pais está representada no quadro abaixo, conforme resultado dos questionários.

Quadro 3 - Caracterização da escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa.

Ensino Fundamental				Ensino Médio	
1ª às 4ª séries		5ª à 8ª séries			
Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
8	8	7	2	4	11

Curso Profissionalizante		Ensino Superior				Sem escolaridade
		Graduação		Pós-Graduação		
Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
	2	2	4		2	1

As primeiras questões do questionário foram elaboradas com o propósito específico de descrever os alunos. Logo em seguida, sondamos aos sujeitos em que tipo de escola (pública – municipal ou estadual – ou particular) estudaram e qual a sua localização, zona rural ou urbana.

Quadro 4 - Caracterização da vida estudantil dos sujeitos da pesquisa.

Escolaridade	Categoria da escola			Localização da escola	
	Municipal	Estadual	Particular	Zona urbana	Zona rural
1ª à 4ª séries	4	23	0	22	4
5ª à 8ª séries	0	22	3	21	4

Identificamos que vinte e três (23) alunos vêm de escola pública estadual da zona urbana, três (3) estudaram de 5ª à 8ª séries em escola particular, quatro (4) estudaram em escola da zona rural, montando um cenário na sala de aula bem diversificado quanto à realidade de estudo e ao acesso aos livros, uma vez que nas escolas da zona rural é difícil haver biblioteca.

¹⁰ Há sujeitos da pesquisa que não responderam a todas as perguntas do questionário.

Em vista desse cenário, seis (6) alunos não desenvolveram o hábito de leitura, enquanto outros seis (6) lêem mais de três livros por ano, dezessete (17) lêem por *hobby* e dez (10) por exigência do professor. Os quatorze (14) que lêem, demonstraram maior interesse por '*revistas de notícias*' e '*livros de ficção*'. Enquanto há dois (2) que não lêem nunca.

Quadro 5 - Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa.

Hábito de leitura	Ocorrência	Você lê por	Ocorrência	Leitura de que gosta	Ocorrência
1 livro por mês	4	<i>Hobby</i>	17	Revista em quadrinho	8
2 a 3 livros por mês	1	Exigência de professores	10	Revista feminina	2
Mais de 3 livros por mês	2	Exigência de seus pais	0	Revista de notícias	14
Não tem hábito de leitura	6	Não lê	1	romance	10
1 livro por ano	2			Ficção	14
2 a 3 livros por ano	5			Não gosta de ler	2
Mais de 3 livros por ano	6				
Total	26	26		50 ¹¹	

Quanto ao hábito da escrita, vinte e dois (22) escrevem mensagens eletrônicas (correio eletrônico e páginas de relacionamento na internet) que têm uma linguagem específica, própria do internauta. Apesar de dois (2) não terem o hábito de nenhuma produção de texto, há cinco (5) que escrevem cartas para pessoas que não têm acesso a outro tipo de comunicação e três (3) escrevem poesias e cinco (5) letras de música.

Quadro 6 - Caracterização do hábito de produção textual dos sujeitos da pesquisa.

Hábito de produção textual	Ocorrência
Escreve cartas	5
Mensagens eletrônicas	22
Escreve poesias	3
Escreve textos em prosa	3
Escreve textos noticiários	0
Escreve letras de música	5
Não escreve	2

Através das respostas dos sujeitos da pesquisa à pergunta 'Explique por que gosta do conteúdo' de Língua Portuguesa, percebemos como nossas práticas pedagógicas interferem no interesse dos alunos pela disciplina. Eles entendem que a língua é um meio de expressar seus sentimentos ao responderem que: '*Por que é uma forma de explicar aquilo que sinto, já que, verbalmente eu não o faço*'; '*Pela liberdade*

¹¹ O sujeito pôde optar por mais de um item.

de expressão'; *'Porque como gosto de escrever poesias aproveito para descarregar pensamentos na escrita'*.

Os sujeitos reconhecem suas dificuldades em expressar-se na língua escrita ao admitir que ¹²*'É no que eu tenho maior dificuldade, me interessa mais do que nos outros'*, mas nossas práticas não têm respeitado a dificuldade do aluno, uma vez que os próprios sentem a falta de aula de interação discursiva: *'Nesta instituição ainda não tive contato com produção textual, gosto de literatura pois envolve história e da pra fazer associação com o período do país tanto cultural, social e político. E de gramática por ser diretamente ligado com a nossa língua'*. Mas percebemos na escrita dos sujeitos da pesquisa que gostar de gramática não possibilita expressar-se na língua padrão escrita.

Para outros esse estudo fragmentado, de ênfase na gramática tradicional e no estudo da literatura, apresenta uma língua complexa e sem dinamismo: *'Tendência a gostar de coisas exatas e estórias'*; *'Gosto de gramática pela sua exatidão (...)'*; *'Eu penso que seja o conteúdo que mais tem a ver com a Língua Portuguesa, pois nos mostra as regras do português'*; *'Nunca gostei de português, talvez por ser uma matéria muito complexa e complicada, mas sempre procuro fazer a minha parte'*.

Quanto à pergunta sobre a motivação para escrever textos, temos aqueles que demonstram o gosto e a necessidade de expressar-se através da escrita: *'É o que me distrai e acalma quando estou naqueles momentos de revolta'*; *'Desde muito tempo eu escrevo poesias, para me expressar com outras palavras que na maioria das vezes só eu consigo entender seu significado'*; *'Eu gosto de escrever textos de assuntos interessantes, que possam passar ao leitor, independente de quem principalmente os polêmicos'*; *'Através da escrita, comunicamo-nos. Amo tudo através do qual posso expressar-me, principalmente quando diz respeito a meus sentimentos, opiniões e maneira de ver o mundo'*.

O professor precisa saber dessas necessidades dos alunos para planejar sua prática pedagógica, uma vez que esses próprios denunciam a importância da interação discursiva nas aulas de Língua Portuguesa, mas essas práticas têm se concretizado nas aulas de maneira a não atender aos anseios dos alunos: *'Eu tenho facilidade, pelo menos com a gramática, com a forma de escrever as palavras; é bom que eu pratico a redigir, já que redação é muito cobrada nos vestibulares'*; *'(...) Acho que as circunstâncias em que é empregada este tipo de produção é bem desagradável: vestibular, exames e testes'*; *'(...) Pela pontuação do texto'*.

O sujeito da pesquisa expressa de maneira clara que após as aulas de metalinguagem de Língua Portuguesa deve haver a prática de produção textual para o uso dos ensinamentos assimilados: *'(...) É bom também para testar o vocabulário, gramática e capacidade de expressão'*; *'Eu quero aperfeiçoar o meu português'*; *'Por não me identificar com a matéria, conseqüentemente não aprendi a gostar de escrever. Além de exigir conhecimento da mesma'*; *'O português é uma união de conteúdos e apesar de alguns professores ministrarem-nos separados, não o vejo como desconexos.'*

Podemos perceber a importância de planejar uma prática pedagógica para atender às necessidades apresentadas pelos sujeitos na vontade e na necessidade de se expressarem através da escrita e para atender à interlocução, à significação e ao dialogismo que os PCN se propõem: *"A linguagem não se reduz ao simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional"* (BRASIL, 2002, p. 44).

¹² As respostas dos alunos nos questionários foram transcritas conforme a escrita original.

4.3- Contextualização do ensino de Língua Portuguesa na EASJE-MG

O ensino tradicional de Língua Portuguesa, conforme conceituação no Capítulo III, que é visto de forma fragmentada, com valorização das nomenclaturas e regras gramaticais e para o estudo da literatura privilegia-se os autores clássicos, principais obras, características e fatos históricos, não leva o aluno a uma construção do conhecimento de Língua Portuguesa para a interação.

Estudiosos mostram que o ensino da língua materna, como vem sendo ministrado na sala de aula resiste às mudanças, permanecendo fragmentado. O aluno, portanto, ao estudar separadamente gramática, literatura e redação, não consegue estabelecer a relação entre a sistematização da língua (regras gramaticais) e a semântica, não possibilitando a esse aluno o exercício da reflexão.

Cabe destacar que na matriz curricular da escola, a Língua Portuguesa é estudada em quatro (4) aulas semanais que abrangem os conteúdos de gramática, literatura e redação. Cada série/ano tem quatro (4) turmas.

A proposta curricular da EAFSJE-MG atendia às aulas separadas para os três conteúdos de Língua Portuguesa, Redação e Literatura Brasileira. Com as propostas dos PCN, a disciplina passou a ter quatro (4) aulas de Língua Portuguesa para atender aos três conteúdos em conjunto. Borman (2007) refletindo sobre o ensino de língua materna, afirma que a escola tem o dever de a língua ser compreendida e produzida como meio de promover a interação. Como abordamos na discussão do Capítulo III, essa proposta de trabalhar os conteúdos para um estudo voltado para a interação discursiva foi parcialmente incorporada pelos professores, pois esses demonstraram o interesse de desenvolver um trabalho atendendo a algumas orientações dos PCN, como a junção dos conteúdos de língua em Língua Portuguesa. Entretanto, percebemos nos Planos de Ensino que não há uma organização dos conteúdos que privilegie essa interação proposta.

4.4- Instrumentos de coleta de dados

Utilizaremos as diversas fontes de dados com objetivo de melhor caracterizar o universo estudado. Para tanto, vamos organizar as categorias dos dados coletados da seguinte forma:

- 1) Questionário: os alunos responderam um questionário que objetivou caracterizá-los (Anexo 2).
- 2) Produção textual: foram analisadas cinquenta e duas (52) produções textuais de alunos em duas etapas: no Processo Seletivo/2005 para ingresso na escola e no 3º ano (Anexos 4 e 5).
- 3) Planos de Ensino: foram analisados três (3) Planos de Ensino de Língua Portuguesa de três (3) professores (Anexo 3).

Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa foram: questionários aplicados aos alunos; produção textual, em dois momentos distintos, do Processo Seletivo/2005 e quando os alunos cursavam o 3º ano; análise dos Planos de Ensino dos professores de Língua Portuguesa. Fizemos uso desses instrumentos com o intuito de percebermos o domínio da língua padrão do aluno da EAFSJE-MG.

O **questionário** foi elaborado e aplicado aos alunos, com o objetivo de obter informações relativas à formação do aluno-leitor-escritor bem como sua história estudantil. Esse instrumento foi útil, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa, pois ajudou a caracterizar e descrever os sujeitos do estudo.

Outro instrumento utilizado visa à análise comparativa da **produção dos textos** do Processo Seletivo/2005 de alunos que ingressaram na escola e num segundo momento dos textos produzidos pelos mesmos sujeitos, quando estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Utilizamos também os **Planos de Ensino** dos professores envolvidos na pesquisa com o intuito de analisar se os planejamentos eram materializados nas práticas cotidianas dos professores. Trabalhamos com os planos dos anos letivos de 2005, 2006 e 2007, uma vez que correspondem aos anos em que os alunos colaboradores dessa pesquisa cursaram o Ensino Médio.

4.5- Questões orientadoras para análise dos dados

Para a análise dos dados foram utilizadas as informações contidas nos questionários respondidos, nas produções textuais e nos planos de ensino. Coletados os dados, realizamos o estudo comparativo dos textos dos alunos, organizando, assim, as informações em categorias para observarmos se os alunos, ao concluírem o Ensino Médio, dominavam a língua escrita padrão para uma formação crítica e participativa na sociedade; serviu também, como instrumento para análise da formação do aluno, o estudo do planejamento dos professores de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG.

Esta etapa de análise das informações/dados obtidos no trabalho de campo ou levantadas a partir de documentos, compreendem uma fase fundamental da pesquisa. Apresentadas as questões associadas à problemática da nossa investigação, elaboramos um quadro com intuito de facilitar a compreensão de quais aspectos foram enfatizados.

Quadro 7 – Questões orientadoras para análise.

Aspectos a considerar	Instrumento de coleta de dados	Questões iniciais orientadoras na análise
Processo de construção do conhecimento em Língua Portuguesa	Planos de Ensino	- O professor concebe os conteúdos de línguas (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) de modo a inter-relacioná-los? - Os conteúdos de Língua Portuguesa visam somente ao ensino da gramática? - Há aulas direcionadas para produção textual como meio de proporcionar ao aluno a prática da teoria gramatical ou literária, ou seja, um ensino de Língua Portuguesa não tradicional trabalhado de forma mais integrada?
Análise da produção dos textos.	Produção textual dos alunos em dois momentos distintos (textos do Processo Seletivo /2005 e produzidos no terceiro ano)	- Como era o domínio da língua padrão nos textos dos alunos, nos dois momentos de produção? - Qual o nível de informatividade nos textos dos alunos, nos dois momentos distintos de produção?

4.6- Planejamento de Ensino de Língua Portuguesa

Os Planos de Ensino foram analisados como elemento para contextualização do ensino de Língua Portuguesa na EAFSJE-MG.

O planejamento de ensino é um documento elaborado pelos professores com objetivo de organizar e orientar seu trabalho durante o ano letivo. A elaboração desse

planejamento baseia-se na construção de um objetivo geral a ser alcançado no ensino da Língua Portuguesa, na escolha da sequência (ordem) dos conteúdos a serem ministrados em cada série, nos objetivos específicos que devem ser alcançados por cada conteúdo ministrado, em quais procedimentos serão utilizados na prática docente, em como será sistematizado o processo de avaliação do conhecimento e em qual referência bibliográfica foi baseado seu planejamento.

Na prática, temos percebido que essa elaboração tem sido somente um formulário preenchido pelo professor, que não atende a um documento que sirva de (re) orientação do processo ensino-aprendizagem.

O planejamento não está cumprindo o papel de orientar o processo pedagógico, uma vez que não há um momento para analisar se as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa estão se materializando conforme o planejado e se o que está planejado está atendendo à realidade dos alunos, da escola, do mercado de trabalho, da continuidade do estudo, enfim às perspectivas de inserção do jovem na sociedade.

Se o planejamento fosse elaborado com o propósito de proporcionar uma ação pedagógica crítica, reflexiva e transformadora e trabalhado, também, com essa visão pelo setor responsável de supervisionar e de orientar o professor, esse plano de ensino possibilitaria ao professor planejar para a construção do conhecimento, objetivando garantir o espaço teórico-metodológico para que os alunos construam o conhecimento de Língua Portuguesa para a interação social.

Os planejamentos de ensino analisados nessa pesquisa são os Planos de Unidade de Ensino¹³ dos professores de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG, dos anos letivos de 2005, 2006 e 2007, correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos/séries dos sujeitos da pesquisa.

Esses planos estão organizados em forma de tabela, sendo as colunas nomeadas em: Unidade, Competências e Habilidades, Carga Horária, Procedimentos, Recursos e Avaliação. “Unidade” corresponde aos conteúdos trabalhados naquele ano/série; “Competências e Habilidades” especificam os objetivos que o professor pretende alcançar com cada conteúdo ministrado¹⁴; “Carga Horária” corresponde ao número de horas/aulas destinadas a cada conteúdo ministrado; “Procedimento” é a metodologia que o professor utilizará para explicar o conteúdo; “Recursos” (materiais) utilizados conforme a metodologia empregada; “Avaliação” descreve como o conteúdo transmitido será avaliado.

Os planos, portanto, devem passar por uma revisão crítica para que os professores percebam se os procedimentos listados para a construção do conhecimento tornam a aprendizagem contextualizada, significativa, atendendo a uma nova organização curricular prevista pelos PCN que *“visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante”* (BRASIL, 1999, p. 45).

O ensino que visa ao diálogo, ao discurso, à interação, à interdisciplinaridade, organiza-se de forma a demonstrar a relação que há entre os conteúdos das disciplinas da área de línguas e suas literaturas. No entanto, no Plano de Ensino de Língua Portuguesa do 1º ano de 2005, a organização dos conteúdos se apresenta de forma fragmentada, sem a interação entre eles, após “Contrato de Convivência” e “Técnicas de

¹³ O documento de planejamento de ensino é nomeado como Plano de Unidade de Ensino (anexo 3).

¹⁴ Segundo Luna et al (2007, p. 184) entende-se por competência *“um conjunto de conhecimentos ou saberes”* que será utilizado pelo aluno em um determinado momento e situação de forma criativa e inovadora e por habilidades *“atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas também ao saber-fazer e ao saber-ser”*. Segundo as Orientações Educacionais dos PCN (2002), a conquista desses saberes ultrapassa a mera aquisição da informação.

estudos e habilidades para leitura”, visa ao estudo de normas gramaticais, introdução ao estudo de literatura, tipologia textual e escolas literárias.

O planejamento dos conteúdos do 2º ano, em 2006, prevê, primeiramente, o estudo da morfologia que não se relaciona com os estudos de literatura. Apesar de prever a elaboração de textos com características das escolas literárias, não há uma programação da tipologia textual nesta produção de texto.

No planejamento do 3º ano não está prevista tipologia textual, uma vez que prioriza o estudo de conteúdos para a formação profissional, como: preparação de palestras, elaboração de projetos, de currículos e de redações técnicas e oficiais; além de normas gramaticais e escolas literárias.

Esse planejamento confirma (ou demonstra) a maneira que os professores concebem os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa. Esses planos não são mudados a cada ano, conforme substitui algum professor dos anos/séries o planejamento das aulas e a organização da disposição dos conteúdos de Língua Portuguesa, Redação e Literatura Brasileira são executados conforme a concepção de língua do professor, porém os conteúdos ministrados são sempre os mesmos.

Nos PCN fica bem clara a importância de se trabalhar a Língua Portuguesa de forma integrada:

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998, p.36).

Apresentaremos partes dos planos analisados para corroborar nossas afirmações.

Nos planos correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos/séries, os conteúdos foram selecionados para atender aos seguintes objetivos gerais:

1. Desenvolver a habilidade de se expressar com clareza e fluência.
2. Organizar o pensamento e desenvolver a expressão oral e escrita.
3. Interpretar textos, estimulando o gosto pela leitura.
4. Compreender as manifestações literárias e suas implicações nos pensamentos que norteiam a sociedade.
5. Desenvolver o senso crítico e a percepção objetiva das relações com o meio em que vive.
6. Ampliar o comprometimento com a sociedade em que se insere.

Os objetivos educacionais são propostos pelo professor para atender a mudanças que esperamos que ocorressem nos alunos mediante o processo educacional, isto é, com a construção do conhecimento de Língua Portuguesa para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Observamos que o objetivo geral propõe *‘estimular o gosto pela leitura’*, apesar de não apresentar sugestões de leitura de obras no planejamento, a interpretação e o estudo de textos proporcionam ao aluno o contato com estruturas lingüísticas bem elaboradas. Porém, acreditamos que para desenvolver o gosto pela leitura é necessário proporcionar ao aluno a leitura de obras e a produção de textos escritos e orais, a partir de posturas críticas e criativas de leitura de obras literárias.

Figura 1- Parte do Plano de Ensino do 2º ano, em 2006.

Romantismo	13. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura romântica, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e consequente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 13.1 Definindo Romantismo. 13.2 Apontando as características românticas. 13.3 Demonstrando características estudadas em textos. 13.4 Situando o Romantismo em seu contexto social, político e econômico. 13.5 Comparando o momento histórico do romantismo com o momento atual. 13.6 Relacionando os autores românticos. 13.7 Identificando obras românticas. 13.8 Interpretando textos românticos. 13.9 Diferenciando textos românticos dos demais estilos de época. 13.10 Criando textos com características românticas. 13.11 Aprimorando o senso crítico. 13.12 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.	24	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Notas de aulas Televisão Videocassete Retroprojtor	Teste Trabalho Interpretação de texto
------------	--	----	--	--	--

A figura 1 apresenta parte do Plano de Ensino do 2º ano/série para o estudo do estilo literário Romantismo, período de grande produção literária em que poderia ser desenvolvida a leitura de obras para a exploração crítica do aluno-leitor. No entanto, são propostos outros objetivos que também prevêm o desenvolvimento crítico do aluno e a relação desse período histórico-literário com a realidade do jovem, tais como: comparar o momento histórico do Romantismo com o momento atual, aprimorar o senso crítico, discutir a aplicação das habilidades já citadas na vida pessoal do aluno, na sociedade e no mundo do trabalho.

Segundo as Orientações Educacionais dos PCN (2002, p. 31) “*os conteúdos curriculares são uma seleção de saberes de diversas naturezas: conceitos, raciocínios, linguagens, valores, atitudes, interesses, condutas (...) e deve-se trabalhar os conteúdos de forma inter-relacionada*”. Trabalhar esses conteúdos de forma a relacionar os saberes curriculares operacionalizados em situações complexas, é proporcionar ao aluno como empregar o saber acumulado na escola em sua vida cotidiana. Porém não está instrumentalizada no plano do professor de Língua Portuguesa do 1º ano/série essa relação dos saberes com a prática.

Podemos exemplificar no estudo da unidade sobre ‘*Poesia, poema, verso e prosa*’, quando o professor tem o objetivo de que o aluno, após esse estudo ‘*identifique, diferencie e compare*’ os textos das tipologias textuais apresentadas. Não está prevista a produção textual para que o aluno tenha a oportunidade de empregar os conhecimentos passados sobre os tipos de textos, como também ter a oportunidade de empregar os conhecimentos lingüísticos vistos nas unidades anteriores, como: acentuação gráfica, ortografia e pontuação (que apresentaram maior incidência de desvios da língua escrita padrão nos textos dos sujeitos da pesquisa).

Observamos no Plano de Unidade de Ensino do 3º ano/série que não há previsão do ensino da tipologia textual dissertativo-argumentativo, mas a proposta de conteúdos relacionados com o curso técnico profissionalizante, como: ‘*recursos didáticos, palestra, projetos, marketing pessoal, curriculum vitae, redação técnica e oficial, cheque, recibo, nota promissória e cartão magnético*’. Para esses conteúdos estão previstas atividades práticas e contextualizadas com a realidade que o técnico irá enfrentar na vida profissional. Isso é percebido no uso dos verbos relacionados para que o aluno adquira o conhecimento (saber) curricular e a habilidade para empregá-lo em sua vida profissional, tais como: ‘*identificar, discutir, analisar, produzir, utilizar, conceituar, planejar, organizar, apresentar, avaliar, elaborar, implementar, definir, conhecer, preencher*’.

Entretanto, percebemos que os conteúdos lingüísticos sobre morfossintaxe, específicos do 3º ano/série no Ensino Médio, são estudados desvinculados da prática de

produção textual, uma vez que serão vistos após esses estudos relacionados à área profissional.

Identificamos um conteúdo de Língua Portuguesa trabalhado em todos os anos/séries do Ensino Médio, *‘Contrato de Convivência’*, que se propõe a *‘Empregar valores éticos e morais nas relações pessoais, nos estudos e no mundo do trabalho’*. Percebemos a preocupação dos professores de Língua Portuguesa em assumir responsabilidade no desenvolvimento pessoal do aluno, atendendo aos PCN, quando esses propõem a formação global do jovem.

Percebemos com a análise desses Planos de Ensino e com a convivência nesse ambiente didático-pedagógico que esses professores seguem o planejamento, mostrando que acreditam no que fazem.

Os professores da EAFSJE-MG organizaram os conteúdos de Língua Portuguesa (literatura, gramática e redação) sem prever a interação no ensino-aprendizagem desses conteúdos e sem inter-relacioná-los.

4.7- Análise das produções textuais

Utilizaremos como um dos instrumentos da pesquisa, cinquenta e dois (52) textos produzidos pelos alunos, vinte e seis (26) desses foram produzidos no processo seletivo da EAFSJE-MG que inclui a construção de uma redação relacionada à área a qual o candidato está concorrendo. Selecionamos esses vinte e seis (26) textos que foram produzidos no Processo Seletivo de 2005, através de um sorteio entre os alunos que participaram desse processo seletivo e que em 2007 estavam cursando o 3º ano e se interessaram em participar da pesquisa. Esses Textos Iniciais (Anexo 4) fazem parte do *corpus* dessa pesquisa.

Não tivemos acesso ao “texto motivador” e ao texto para o comando do tema específico da redação, pois a prova do Processo Seletivo não foi arquivada, somente a folha da redação dos candidatos que tinha dezesseis (16) linhas. Mas sabemos, por participar desse processo, que os temas para as provas de redação abordam assunto relativo ao curso para que essa se propõe, assim como os temas mais debatidos e veiculados nos meios de comunicação de massa sobre a área.

Em 21/06/07, os mesmos autores dos textos iniciais produziram novos textos que compõem os vinte e seis (26) Textos Finais (Anexo 5) desse *corpus*. Esses foram produzidos num momento extra-curricular, que durou 90 minutos, equivalente a duas horas/aulas. A temática para a produção do texto dissertativo abordou o conhecimento construído na vivência de três anos no sistema “fazer para aprender” do curso profissionalizante de Técnico em Agropecuária e em Alimentação.

Selecionou-se, portanto, textos motivadores para discussão da temática apresentada para a elaboração dos textos. Para os alunos do curso Técnico em Agropecuária o tema foi sobre *“A preservação ambiental e a melhoria da renda do produtor”* e para os alunos do curso Técnico em Alimentação o tema foi sobre *“A alimentação e as crendices populares”*. Foi solicitado aos sujeitos que construíssem um texto dissertativo (20-25 linhas) em que ficasse claro seu ponto de vista em relação à temática.

A análise dos textos tem por objetivo avaliar o domínio da língua escrita padrão nos dois momentos distintos da produção textual, assim como o nível de informatividade desses textos.

4.8- Aspectos para análise dos textos escritos

Para os PCN, o aluno do Ensino Médio deve ser considerado como um produtor de textos, uma vez que o texto, no sentido amplo, é o meio de interlocução. Espera-se, com isso, que o aluno conclua essa etapa de ensino com competência para produzir um texto escrito, independente de sua tipologia. Um texto para estar bem estruturado deve apresentar unidade, coerência, concisão e clareza, uma vez que a interlocução é realizada à distância, ou seja, os interlocutores não estão face a face para se valerem dos recursos de uma linguagem oral.

Assumindo o conceito de texto que Fávero (1999, p.7) apresenta como *“qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente da sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade”*.

A textualidade ou textura é o que faz de uma sequência lingüística um texto e não apenas um aglomerado aleatório de frases ou palavras. Segundo Beaugrande e Dressler (1983) citados por Costa Val (1999, p. 5) para construir um texto com textualidade são necessários sete fatores: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Trabalhamos com os conceitos de coesão, coerência e informatividade que compõem categorias de análise de nosso corpus.

Beaugrande e Dressler (1981) citados por Fávero (1999, p. 10) entendem que *“a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência”*. Enquanto que:

a coerência, por sua vez, manifesta em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos (FAVERO, op. cit.).

Beaugrande e Dressler (1983), citados por Fávero (1999) acreditam que a coesão e a coerência constituem níveis diferentes de análise, uma vez que para se escrever um texto é necessário o conhecimento lingüístico (nível microestrutural) e o conhecimento histórico, cultural, resultante da visão de mundo do produtor do texto (nível macroestrutural).

Halliday e Hasan (1976) citados por Koch (1997, p. 17) entendem coesão textual *“como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”*. A coesão, segundo eles, *“ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro (...) Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico”*.

Faz-se necessário, portanto, fazer uma análise tanto a nível microestrutural¹⁵ quanto macroestrutural¹⁶ dos textos do *corpus* da pesquisa, para analisarmos a

¹⁵ Microestrutural, segundo Fávero (1999, p. 100), é *“identificada como a estrutura superficial do texto, consiste em um n-duplo ordenado de sentenças subsequentes”*.

¹⁶ Macroestrutural, para Fávero (op. cit.), é *“identificada como a estrutura profunda do texto, é considerada como a ‘forma lógica’ ou estrutura subjacente de um texto. Consiste na representação semântica global que define a significação do texto ‘como um texto’”*.

competência lingüística construída através da contribuição das aulas de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG.

O índice de informatividade de um texto, outro elemento de textualidade analisado por Beaugrande e Dressler, citados por Costa Val (1999, p. 14), precisa atender à suficiência de dados, “*isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende*”.

Acreditamos, portanto, que ao concluir o Ensino Médio o aluno deve dominar o dialeto padrão, que é fundamentado pela norma gramatical (nível microestrutural), como explicitado no Capítulo III. Por isso a importância de analisarmos os erros gramaticais que apresentaram maior índice de desvio da norma gramatical, nos textos iniciais, para refletirmos sobre nossa prática ao ensinar tal conteúdo e trabalharmos como Possenti (2004) ao abordar a questão do erro, sendo esse como meio para aprendizagem e não para realce.

4.8.1- Categorias de análise dos textos escritos

Serão detalhadas as categorias de análise dos textos escritos, em nível microestrutural, referente aos aspectos formais do texto, e macroestrutural, referente ao aspecto semântico-pragmático-textual. As categorias foram escolhidas conforme o alto índice de ocorrência dos desvios da língua escrita padrão nos textos iniciais.

Apresentamos a seguir o Quadro 8 que resume as categorias de análise textual.

Quadro 8 – Categorias de análise dos textos do *corpus* da pesquisa baseadas em Costa Val (1999), Koch e Travaglia (1999), Fávero (2001) e Ferreira (2007).

Aspecto formal	
Nível Microestrutural	1ª Categoria – Ortografia
	2ª Categoria – Pontuação
	3ª Categoria – Acentuação
	4ª Categoria – Morfossintaxe
Aspecto semântico-pragmático-textual	
Nível Macroestrutural	1ª Categoria – Coerência
	2ª Categoria – Informatividade e adequação ao gênero textual

I. Nível microestrutural/ Aspecto formal/ Ortografia

A escola é o local para o aluno adquirir o conhecimento formal da língua, uma vez que aprendemos a língua ainda no seio materno. No Ensino Médio, portanto, o aluno deve demonstrar competência para escrever conforme as normas ortográficas.

Nos textos iniciais, verificamos:

- a) uso / troca / ausência de letras: [‘*obsidade*’ – obesidade; ‘*prescisamos*’ – precisamos; ‘*terminio*’ – término; ‘*passeis*’ – passeios];
- b) redução de palavras: [‘*pra*’ – para];
- c) segmentação por junção / separação: [‘*omundo*’ – o mundo; ‘*aplicarme*’ – aplicar-me; ‘*consertesa*’ – com certeza];
- d) uso de expressões coloquiais: [‘*então*’, ‘*por conta*’, ‘*deixam de lado*’, ‘*e daí por diante*’].

II. Nível microestrutural/ Aspecto formal/ Pontuação/ Uso da vírgula

A função típica da vírgula é representar a correspondente pausa do discurso oral. As pausas que a vírgula representa podem ter valor sintático ou entoativo. No primeiro caso, como regra geral, para garantir a correta interpretação do discurso (texto), a vírgula não deve separar os termos da oração, como sujeito do predicado e verbo do complemento.

Outro emprego da vírgula analisado é para a ocorrência em termos intercalados. Estão incluídas nesse caso expressões que intercalamos no período e que funcionam como balizas do discurso, geralmente com função metalingüística, como: isto é, ou seja; também se encaixam nesse caso os vocativos e os apostos.

Quando o produtor de texto não domina as regras básicas de pontuação, percebemos claramente na superfície textual. A exemplo desses usos da vírgula, destacamos o exemplo do texto inicial I7:

Ex. 1: ‘... muitos jovens que antes só pensavam, em ir para a cidade..’

Para o período ficar bem pontuado deve ser retirada a vírgula que está entre o verbo (pensavam) e seu complemento (em ir para a cidade). No texto inicial I4 encontramos:

Ex. 2: ‘(...) melhorar as condições de cultivo e plantio de alimentos para sustentar o país e para exportações, e, assim Ø ajudar o Brasil (...)’

Se pontuado corretamente ficaria assim:

[melhorar as condições de cultivo e plantio de alimentos para sustentar o país e para exportar e, assim, ajudar o Brasil]

III. Nível microestrutural/ Aspecto formal/ Acentuação

Na Língua Portuguesa, todas as palavras possuem uma sílaba tônica, mas nem todas recebem o acento gráfico. Para tanto há as regras gramaticais para o uso desse acento.

Percebemos nos textos dos sujeitos da pesquisa um índice muito elevado na transgressão das regras de acentuação gráfica. Há ocorrência em que, num mesmo texto, a palavra aparece mais de uma vez com o uso do acento de forma diferente.

O texto inicial I26 foi o que apresentou maior incidência de erros de acentuação gráfica. A exemplo destacamos: [‘*ultimos*’ – últimos; ‘*serie*’ – série; ‘*agronoma*’ – agrônoma; ‘*agronegocio*’ – agronegócio; ‘*numero*’ – número; ‘*sera*’ – será; ‘*importancia*’ - importância].

IV. Nível microestrutural/ Aspecto formal/ Morfossintaxe

A concordância e a regência estabelecem relações morfossintáticas entre termos da oração que, quando mal realizadas, podem interferir na interpretação do texto, não apresentando clareza das idéias. A competência lingüística permite que o sujeito produza textos que tenham boa aceitação pelo seu interlocutor e para isso as relações morfossintáticas devem estar bem feitas para que o leitor possa, realmente, entender aquilo que o produtor quer dizer.

Vejam os exemplos sobre concordância verbal extraídos do texto inicial I7:

Ex. 3: ‘O campo, agora tem mais recursos e tecnologia, que nos permite cultivar...’

A redação que corresponde ao padrão culta da língua escrita é a seguinte:

[O campo, agora, tem mais recursos e tecnologia que nos permitem cultivar...]

Não estabelecendo a concordância verbal, a interpretação torna-se ambígua: o verbo permitir (sing.) concorda com “tecnologia” (sing.) ou “campo” (sing.) ou ainda o autor poderia concordar com o termo antecedente “recursos e tecnologia” (pl.), mostrando que tendo essas duas condições o cultivo será melhor.

Outro exemplo do aspecto morfosintático, correspondente à regência verbal, encontramos no texto inicial I11.

Ex. 4: ‘... escutar o mais perfeito possível minhas funções e fazer que as pessoas menos cultas perante o assunto desenvolvam...’

Para a oração do exemplo 4 ficar bem estruturada linguisticamente, uma possibilidade de reescrita seria:

[... executar o mais perfeito possível minhas funções e fazer com que as pessoas menos cultas sobre (ou as pessoas que não dominam) o assunto desenvolvam ...]

Encontramos em outros exemplos a falta de preposição para ligar termos subordinados, tornando a competência lingüística, no que se refere à adequação à norma padrão, comprometida e podendo não ter uma boa aceitação pelo leitor.

Após um levantamento das ocorrências nos textos iniciais em relação à coerência (local e global) e ao nível de informatividade, optou-se pela análise das relações entre os períodos e os parágrafos em função da coerência do texto, através da análise dos operadores discurso-argumentativos.

A informatividade foi avaliada conforme o índice/grau de suficiência de dados presente no texto. Para isso, “*é preciso que o texto deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão*” (COSTA VAL, 1999, p. 15), cumprindo, assim, a sua função sociocomunicativa.

V. Análise macroestrutural/ Aspecto semântico-pragmático-textual/ Coerência

Segundo Costa Val (1999, p. 7),

a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*. A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico.

Assim, a avaliação da articulação textual será verificada se os marcadores lingüísticos utilizados nos textos servem à coesão – no plano lingüístico-formal – e se, no plano lógico-semântico-cognitivo, servem à coerência.

VI. Análise macroestrutural/ Aspecto semântico-pragmático-textual/ Informatividade textual

Tomando a mesma posição sobre a análise da informatividade que Costa Val (1999, p. 32) assume na avaliação das redações de vestibular que significa “*medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao recebedor, configurando-se como ato de comunicação efetivo*”. Assim, a suficiência de dados deve garantir ao texto um bom nível de informatividade, contribuindo também para a coerência global e para que o texto cumpra sua função sociocomunicativa.

Tomemos como exemplo o texto inicial II 1 para demonstrar como será a análise a nível macroestrutural do *corpus* da pesquisa.

Agronegócios [Agronegócios]

O meu interece [interesse] é despertado no momento que percebo as vantagens derivadas de muito esforço e dedicação. O fato de que posso aprimorar meus conhecimentos para logo após o terminio [término] do curso aqui aplicado possa aplicar meus conhecimentos em meu proprio [próprio] benefício [benefício] e daqueles que me rodeiam. Muito me instiga a probabilidade de poder ampliar meus horizontes. Depois da apresentação deste texto pude ver mais claramente as vantagens e oportunidades que estão ao meu alcance [alcance]. Meus intereces [interesses] agora são bastante claros, pretendo aplicarme [aplicar-me] com maior ênfase [ênfase] aos assuntos derivados do “campo”, procurar esecutar [executar] o mais perfeito pocivel [possível] minhas funções e fazer que as pessoas menos cultas perante o assunto desenvolvam cada vez mais seus conhecimentos.

Na análise da coerência textual, por o texto não estar dividido em parágrafos, não há a preocupação, por parte do produtor, em mudar de parágrafos conforme a apresentação de um argumento novo, fazendo tectitura/amarração de um parágrafo com outro.

O nexos das idéias apresentadas não é feito na superfície textual, podemos perceber na tessitura do primeiro período para o segundo que não há uma coerência lógico-semântica, uma vez que apresenta o seu ‘*interesse*’, que é ‘*despertado*’ por ‘*vantagens*’ e inicia o segundo período com o argumento de ‘*aprimorar*’ ‘*conhecimentos*’. O autor não se preocupa em esclarecer qual o seu ‘*interesse*’, o que o ‘*desperta*’ nem essas ‘*vantagens*’. Os fatores pragmáticos do texto estão comprometidos, pois não parece estar preocupado em ter dados para esclarecer o leitor sobre o que ele (o produtor) pensa sobre o assunto, comprometendo a aceitabilidade desse texto.

No plano da coesão, a estrutura desses dois primeiros períodos lembra uma enumeração sem mecanismos de junção interoracional, que corresponde à desarticulação apontada no plano da coerência.

Em ‘... para logo após o terminio [término] do curso aqui aplicado possa aplicar meus conhecimentos...’ o autor deveria se preocupar com um texto coeso, sem

tanta repetição das palavras, assim como no emprego do adjunto adverbial ‘*aqui*’ que não tem referência no texto. Esse termo quer dizer onde: no texto, no campo, na escola?

O nível de informatividade do texto se apresenta comprometido, uma vez que já no início do texto há a afirmação ‘*O meu interece [interesse] é despertado*’, que acreditamos estar baseada no título ‘*Agronegócios*’, mostrando que é uma área de interesse do autor, mas não progride na informação, justificando a causa desse interesse, acrescentando algo novo à informação passada para que o leitor possa ter o entendimento daquilo que o produtor quer escrever (dizer).

Em outro momento do texto, demonstra novamente seu interesse, mas agora apresenta outro dado ao abordar o texto motivador ‘*Depois da apresentação deste texto pude ver mais claramente as vantagens e oportunidades que estão ao meu alcance [alcance]*’. O autor do texto discursa sobre seu interesse pelos ‘*assuntos derivados do ‘campo’*’, mas não apresenta dados que justifiquem esse interesse para o leitor nem os elementos do “texto” que o despertaram.

Os argumentos apresentados no texto que irá ‘*aprimorar meus conhecimentos*’, ‘*aplicar meus conhecimentos em meu proprio beneficio e daqueles que me rodeiam*’, ‘*esecutar o mais perfeito pocivel minhas funções*’, não esclarecem aquilo a que está se referindo, ao contrário de contribuir para a persuasão do leitor, a superficialidade da reflexão do argumento tem o efeito de reduzir a eficiência pragmática do texto e deixa a impressão de que o produtor do texto não tem conhecimento sobre o assunto.

O autor do texto I11 vem de uma família que une a preocupação com o conhecimento, a mãe é professora, com a atividade agropecuária, o pai é fazendeiro. O contexto familiar do autor parece ter relação com o que ele tanto realçou no texto: conhecimento e vida no campo.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos textos iniciais e finais do *corpus* da pesquisa para percebermos a construção do conhecimento lingüístico dos sujeitos da pesquisa para o domínio da língua padrão escrita.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: CONHECENDO O UNIVERSO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS

“... o gênero do discurso, no curso da interação por meio da escrita, é resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem o autor escreve, das condições de produção do texto.”
Magda Soares (1999, p.9)

Vamos apresentar a análise dos textos iniciais, produzidos no Processo Seletivo/2005, e dos textos finais, elaborados pelos mesmos produtores textuais em 2007, quando cursavam o 3º ano na EAFSJE-MG.

Faz-se necessário enfatizar que a análise microestrutural foi importante meio para avaliarmos o domínio do dialeto padrão do aluno ao ingressar na escola, instrumentalizado na produção textual do Processo Seletivo/2005, e ao concluir seu curso, também instrumentalizado num texto elaborado pelos sujeitos da pesquisa quando cursavam o 3º ano. A análise macroestrutural serviu para analisarmos o nível de informatividade nos textos dos sujeitos nos dois momentos citados.

5.1- Análise dos textos iniciais

Acreditamos que seja pertinente, antes de passarmos para a análise propriamente, ressaltar a situação de uma produção textual característica do momento do Processo Seletivo, uma vez que os Textos Iniciais foram produzidos numa circunstância de seleção. Na prova do Processo Seletivo/2005, previa-se a resolução de vinte (20) questões objetivas e a elaboração de um texto em três (3) horas de prova. Todo o momento de tensão, na resolução da prova, cobrança dos pais/parentes para que o resultado seja positivo; o adolescente/jovem ainda deve elaborar um texto, com um tema estabelecido e, naquele momento de grande ansiedade, vir à mente as leituras realizadas para a prova, as notícias atuais, as discussões em sala de aula e com os colegas sobre os temas que poderiam ser trabalhados, enfim, o conhecimento de mundo deve vir todo à sua cabeça, organizado para dissertar. Essa tensão poderá influenciar na elaboração do texto, podendo o aluno não conseguir transmitir todo seu conhecimento sobre o tema e também incorrer em desvios da norma padrão devido ao nervosismo do momento. São esses os textos iniciais que servirão para a análise do domínio da língua escrita padrão dos sujeitos da pesquisa.

A análise dos vinte e seis (26) textos iniciais dos alunos da EAFSJE-MG tem o objetivo de caracterizar o nível de domínio da escrita padrão e o nível de informatividade expressa nos textos desses alunos ao ingressarem na escola.

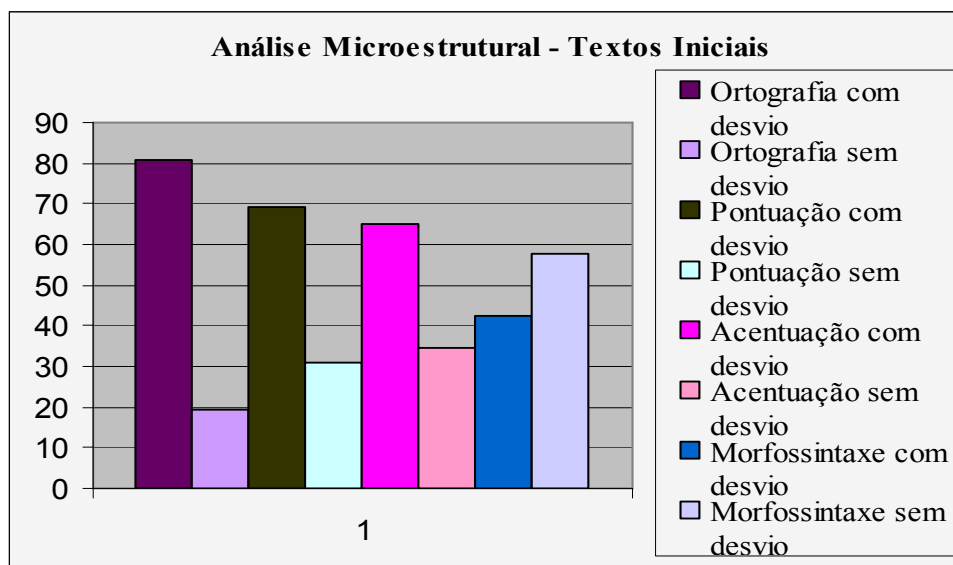
A análise quantitativa não constitui o foco de interesse deste trabalho. Apresentamos, porém, o Quadro 9 com resultados numéricos para mostrar o índice de ocorrência dos erros apresentados, no âmbito da palavra, no nível microestrutural.

Quadro 9 – Resultados da análise do desvio da escrita padrão da língua, por ocorrência, apresentados nos textos iniciais, no aspecto formal.

Análise microestrutural – Textos Iniciais		
Nível microestrutural	Ocorrência	Exemplos
1- Ortografia • Uso / troca / ausência de letras: /s/ (por sc, s, ss, ç, c); /z/ (por x, s, z); uso do porquê; maiúscula/minúscula; ‘en’ / ‘in’; ausência do h; ‘des’ / ‘dis’; mais / mas; ‘e’ / ‘i’; ‘t’ / ‘d’.	35	‘introzar’ [entrosar] ‘obsidade’ [obesidade] ‘pocivel’ [possível] ‘Mais isto...’ [Mas isto] ‘Basil’ [Brasil] ‘abtos’ [hábitos] ‘alcansi’ [alcance]
• Redução da palavra	3	‘pra’ [para]
• Segmentação por junção / separação	4	‘consertesa’ [com certeza] ‘aplicarme’ [aplicar-me]
• Expressões coloquiais	20	‘E daí por diante...’ [Para / A fim de que] ‘... e não atacá-los.’ [comer de forma descontrolada, comer muito, exageradamente]
Total	62	
2- Pontuação (uso indevido ou ausência da vírgula)	53	‘... só pensavam, em ir pra a cidade...’ [... só pensavam em ir pra a cidade...] ‘As condições de vida dos brasileiros, está...’ [As condições de vida dos brasileiros está...]
3- Acentuação gráfica e crase	50	‘agronegocio’ [agronegócio] ‘agropecuaria’ [agropecuária] ‘exercicios’ [exercícios]
4- Morfossintaxe • Concordância verbal (sujeito / verbo) e nominal (artigo, pronome, adjetivo, numeral e substantivo)	14	‘... os agricultores tivesse estudo...’ [... os agricultores tivessem estudo...] ‘... os recurso...’ [... os recursos...] ‘... 20 minutos diário...’ [... 20 minutos diários...]
• Regência verbal (relação entre verbo e complemento) e nominal (nomes e complementos)	6	‘... série mudanças...’ [... série de mudanças...] ‘... muitos se esquecem é que...’ [... muitos se esquecem é de que...]
Total	20	
Total geral	185	

Para facilitar a visão panorâmica do que foi apurado após a análise dos textos iniciais do *corpus* do trabalho, apresentamos os resultados expressos num gráfico em colunas para melhor visualização. Este gráfico demonstra o número de textos que apresentou desvio da norma padrão em relação aos textos que seguiram o padrão da língua escrita.

Gráfico 1 – Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural dos textos iniciais.



Os desvios da escrita padrão de maior incidência constatados nos textos iniciais estão expressos na superfície textual e detectados no emprego inadequado da ortografia, no uso indevido ou na falta dos sinais de pontuação (uso da vírgula) e na acentuação gráfica.

Houve caso em que o desvio da escrita padrão comprometeu a compreensão do texto. Vejamos o exemplo extraído do texto inicial I2.

Ex. 5: ‘No país não precisa ter descuido com a natureza para aumentar os recursos financeiros na agricultura Ø o melhoramento das técnicas de plantio é um bom recurso, (...)’

No exemplo 5, a falta do ponto final para mostrar que a primeira idéia havia sido concluída leva a entender que poderia ser uma enumeração, mas que também está sem a vírgula para separar os itens apresentados. Em ambas as possibilidades de apresentação dos argumentos houve a falta de um sinal de pontuação. Esse período se tornaria mais claro, se melhor pontuado e se colocasse o elemento de coesão (mas) para facilitar o entendimento. Esse conector interfrástico é o sinal de articulação ideal nesse exemplo para contrapor ao enunciado do parágrafo anterior. Uma possibilidade de reescrita para esse período seria:

[No país, não precisa descuidar da natureza para aumentar os recursos financeiros na agricultura, mas melhorar as técnicas de plantio.]

Já o exemplo 6, retirado do texto inicial I9, mostra o excesso de vírgulas, apresentando um descumprimento da regra básica do uso desse sinal: não separar sujeito do predicado nem os complementos verbais do verbo.

Ex. 6: ‘O meu interesse, é participar ativamente, do processo de crescimento, do nosso país (...)’

Esse período, para se adequar ao padrão da língua escrita, deveria ser reescrito da seguinte forma:

[O meu interesse é participar ativamente do processo de crescimento do nosso país (...)]

O erro ortográfico apresentado no exemplo 7, presente no texto inicial I22, (mas/mais) possibilita uma interpretação que não está clara no contexto. Poderíamos pensar que estaria acrescentando mais um dado ao que está sendo mudado ou que seja realmente um erro ortográfico, dando a idéia de oposição.

Ex. 7: ‘Mais isto está mudando, agora as pessoas (...)’

Observa-se que os erros ortográficos (excesso/falta de letras) do exemplo 8, extraído do texto inicial I21, e o emprego da letra maiúscula não atrapalham o entendimento da idéia que o produtor do texto quer passar. No entanto, observamos que o nível de informatividade dos textos de nossos alunos é fraco, não apresenta novidade, portanto não prende a atenção do leitor. Mesmo após a reescrita, tornando a idéia do texto mais clara e adequando-o ao padrão culto da língua, não muda a previsibilidade das informações nem a falta de argumentos.

Ex. 8: ‘(...) se reeducarem e adquirirem (adquirirem) novos ábitos (hábitos) alimentares: Fazer (fazer) no minimo as 4 refeições (...)’

As relações morfossintáticas foram as que apresentaram menor índice de ocorrência nos textos iniciais, mas ainda assim a desobediência às normas da língua padrão escrita resultou em concordâncias e regências indevidas. Analisemos o exemplo 9 extraído do texto inicial I7.

Ex. 9: ‘Pois o campo que dá o nosso pais à vida, desse povo forte e guerreiro.’

O termo preposicionado (à vida – OI) empregado de forma indevida dificulta a compreensão da idéia que o autor do texto quer passar. Os sintagmas nominais (OD e OI) não estão bem determinados pelo emprego da preposição, tirando a coerência externa da frase. O termo anafórico (desse – masc./sing.) está ambíguo, uma vez que temos dois termos antecessores no masc./sing.. O autor emprega o termo para generalizar a sua informação ao povo brasileiro ou pretende restringir ao homem do campo?

Vamos contextualizar a análise do nível da língua padrão presente nos textos iniciais I2, I7, I9, I21, I22, que serviram de exemplo para as categorias de análise do *corpus* da pesquisa, para termos uma visão macro dos sujeitos da pesquisa.

Os autores desses textos tinham entre 15 e 17 anos, em 2005, época do Processo Seletivo. A escolaridade dos pais é diversa, enquanto a mãe de um sujeito da pesquisa é professora e está cursando faculdade, outra já é “do lar” e não tem estudo. Os pais apresentam ainda outras profissões, como: balconista, auxiliar de cozinha, lavrador e fazendeiro, que não exigem um maior nível de escolaridade, mostram a diversidade do contexto sócio-econômico-cultural presente em sala de aula. Quanto ao hábito de leitura que influencia na formação cultural e lingüística do aluno, ressaltada como elemento para desenvolver a competência lingüística do aluno do Ensino Médio, é colocado como *hobbie*, pela maioria desses sujeitos, mas enquanto dois alunos apontam o hábito de ler

um livro por mês, os outros lêem mais de três livros por ano, mostrando um hábito bem vago. Esses sujeitos também afirmam que não têm hábito de produzir textos ou quando produzem são textos de comunicação via Internet, que assumem uma linguagem própria do meio. Somente dois escrevem por inspiração para produção de letra de música e poesia. E a escola, segundo as respostas dos sujeitos ao questionário, nunca promove atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a análise do aspecto semântico-pragmático-textual, desenvolveremos uma proposta como a de Charolles (1978) citado por Costa Val (1999, p. 20) “*de explicitar o sistema implícito de regras referentes à composição e à interpretação de textos, que constitui a competência textual presente em todo falante*”.

Julgamos como satisfatórios os textos que apresentaram articulação entre as idéias e os parágrafos (coesão local e global) e os textos que demonstraram nível consistente de informatividade e, por isso, cumpriram a função sociocomunicativa.

Na análise dos textos iniciais foram avaliadas a presença e a pertinência da articulação como condição de coerência e foi observado se, quando necessário, os articuladores lingüísticos que explicitam as relações entre os elementos textuais estavam presentes e se foram adequadamente empregados, contribuindo para a coesão do discurso (COSTA VAL, 1999, p. 27-28).

O Quadro 10 apresenta dados da análise macroestrutural em porcentagem, mostrando o nível satisfatório do texto em relação à articulação entre as idéias e os parágrafos (coesão local e global) e a consistência da informatividade.

Quadro 10 – Dados em percentuais relativos ao aspecto semântico-pragmático-textual, baseado em Costa Val (1999) e Ferreira (2007).

Nível Macroestrutural			
Categoria de análise		Classificação em percentual	
		Satisfatório	Insatisfatório
Coerência	Local	69	31
	Global	65	35
Informatividade	Aceitabilidade	38	62
	Função sociocomunicativa	35	65

Para a análise da coerência, no nível macroestrutural, faz-se necessária a avaliação do texto como um todo. Acreditamos, também, ser mais eficiente, assim como para que o leitor tenha uma visão mais próxima da realidade, apresentar três modelos de texto para a análise dos textos iniciais. Um para caracterizar o perfil geral das dificuldades apresentadas pelos alunos ao saírem do ensino fundamental, essas dificuldades aparecem bem caracterizadas no *corpus* do trabalho, e os outros dois exemplos serão transcritos para ilustrar textos que não apresentam as dificuldades nesse nível da análise.

O modelo de texto inicial I10:

No Brasil rural a vida é mais tranquila. Nas grandes cidades você está sujeito a violência desemprego e muitas outras coisas. No meio rural não tem violência e se você não estiver arrumando emprego é só arrumar algumas sementes de alimentos que vão lhe dar sustento e plantar em qualquer pedaço de terra que seja seu.

Se não fosse as pessoas que vivem no meio rural o homem hoje em dia estaria cheio de doenças causadas por produtos químicos que eles jogam nos alimentos para eles crescerem mais e ficarem mais bonitos,

por isso que eu sou interessado por pessoas que moram na zona rural e quero aprender com eles.

O texto não apresenta parágrafos. As idéias são apresentadas sem preocupação para estabelecer relação entre elas e com a realidade. Por exemplo, quando o autor cita que *'No meio rural não tem violência'* não apresenta elementos que comprovem essa afirmação. Um novo argumento aborda a questão do desemprego que não atinge o meio rural, assim como em outro momento, fugindo à coerência externa, essa atitude apresentada não é cabível na realidade e parece ser muito imatura: *'arrumar algumas sementes'* e *'plantar em qualquer pedaço de terra'*.

Há uma interrupção no assunto ao apresentar que o homem *'estaria cheio de doenças causadas por produtos químicos que eles jogam nos alimentos'*, o pronome anafórico *eles*, está se referindo, na coerência local, às *'pessoas que vivem no campo'*, porém sua argumentação se baseia que *'as pessoas do campo'* salvam o homem, que é um outro ser que joga produto químico *'nos alimentos para eles crescerem mais e ficarem mais bonitos'*, ou seja, a inclusão dessa idéia exprime, na superfície do texto, a desconexão que existe na estrutura conceitual subjacente.

Há na tessitura do raciocínio descontinuidades e lacunas, que podemos perceber no final do texto, que não pode ser denominado de parágrafo conclusivo, uma vez que não há demarcação de espaço de parágrafo nem a utilização da conjunção nem da finalização da idéia apresentada.

Inicia a oração com a conjunção explicativa *'por isso'* que não apresenta coerência (local e global) com a idéia apresentada. O autor se diz ser *'interessado por pessoas que moram na zona rural'* e quer *'aprender com eles'*, não apresentando uma coerência na superfície do texto e deixando o leitor em dúvida do que realmente almeja: a oportunidade “irreal” apresentada pelo autor logo no início do texto *'plantar em qualquer pedaço de terra'* ou fazer como as pessoas que usam agrotóxicos para aumentar a produção e conseqüentemente ter retorno financeiro.

A exposição das idéias não articuladas pelo produtor do texto ocorreu em outras produções do *corpus*, configurando uma infração à condição de articulação: a presença efetiva das relações, a coesão superficial que fere a coerência. A maioria dos textos iniciais não apresenta, no parágrafo conclusivo, um elemento de coesão interna para tal fim. Ressaltamos que esse modelo de texto inicial faz parte dos mais de 60% dos textos que não apresentaram nível consistente de informatividade.

A estrutura do texto não corresponde ao gênero dissertativo-argumentativo, conforme a solicitação da produção textual do Processo Seletivo/2005, uma vez que não defende um ponto de vista claro, não demarca os parágrafos, como numa dissertação com a proposição inicial, a argumentação consistente e a conclusão da idéia apresentada no primeiro parágrafo. Apesar de não atender à estrutura de um texto dissertativo, o autor apresenta a idéia de viver no meio rural, a preocupação com a natureza e com o uso indiscriminado de agrotóxicos.

Segundo Pécora (1983) citado por Costa Val (1999, p. 67) esse texto apresenta “*vácuos semânticos*” à espera de significação, tais como: *'sujeito à violência'*, *'muitas outras coisas'* e *'o homem hoje em dia'*. O texto, assim, não apresenta dados novos e fere a imprevisibilidade, tornando-o, do ponto de vista semântico e cognitivo, um texto sem a função sociocomunicativa.

Quanto à adequação à língua escrita padrão, o texto apresenta algumas ausências ou uso indevido da vírgula, palavras sem o acento tônico e problema na concordância verbal. Podemos avaliá-lo como um bom texto no aspecto da correção formal, se comparado a outros que compõem o *corpus*. Conforme dados do questionário

respondido pelos sujeitos da pesquisa, o autor do texto não apresenta hábito de leitura nem de produção de texto, apesar de viver num ambiente em que a mãe é professora, com nível superior, e o pai é caminhoneiro, com ensino médio completo.

Apresentamos dois textos iniciais com bom nível de domínio da língua padrão escrita para concludente do ensino fundamental e coerente com seu conhecimento prévio de mundo.

No modelo de texto inicial I4 é um candidato ao curso de Técnico em Alimentação em que o autor apresenta um conhecimento comum sobre o assunto “obesidade”. Trata o assunto com simplicidade, conclui retomando os pontos discutidos anteriormente e propõe uma solução para o problema. Apesar de o texto apresentar alguns desvios da língua padrão escrita e a estrutura dos parágrafos não atenderem à organização das idéias apresentadas, não há prejuízo na informação passada de forma simples e clara. O texto atende à tipologia do texto dissertativo.

O autor do texto vive num ambiente sócio-econômico-cultural favorável a esse tipo de produção textual, pois os pais têm nível superior completo, são funcionários públicos, a autora cursou seus estudos de ensino fundamental em escola particular e apresenta hábito de leitura e produção textual.

Atualmente, há muitos fatores que causa a obesidade, principalmente o sedentarismo. E para que a taxa de obesidade diminua, é preciso, desde cedo, ter o hábito de fazer exercícios físicos (caminhadas, academia, etc.) e de consumir uma dieta com alimentos variados, rica em verduras, legumes e carnes. Outra alternativa é parar de comer alimentos rápidos que se vendem na rua, como: cachorro-quente, salgadinho, etc.

Sempre é bom ter uma boa qualidade de vida e uma vida saudável, mas para isso é preciso mudar seus antigos hábitos, que tanto prejudicam a saúde.

O texto inicial I18 é de um candidato a Técnico em Agropecuária, é filho de agricultor, vive nesse ambiente e parece acreditar nesse local como meio de ter uma vida digna. Este texto apresenta menos desvios ao padrão escrito da língua do que o modelo apresentado anteriormente, exibe unidade, logicidade e boa articulação dos argumentos apresentados. O texto revela uma leitura pessoal de mundo, um posicionamento consciente e firme devido à sua experiência de filhos de lavradores sindicalizados. O seu estilo de vida leva-o a produzir um texto que não parece ser forjado para cumprir a obrigação de preencher 16 linhas sobre um tema complexo, mas fruto de uma reflexão consciente e amadurecida. Conforme suas repostas ao questionário da pesquisa, percebemos que apesar da falta de instrução dos pais e a formação do Ensino Fundamental desenvolvida na zona rural, onde a dificuldade de acesso aos livros é grande, o autor do texto desenvolveu hábito de leitura e produção textual.

Não se necessita mais que o homem deixe o campo para poder conseguir emprego. As pessoas podem muito bem conseguir emprego. As pessoas podem muito bem viver no campo e ter seu próprio negócio.

O meio rural dispõe de uma terra que, quando bem cuidada e aproveitada, gera renda. No campo, a pessoa também pode escolher a área em que irá tirar o seu sustento; como por exemplo trabalhar com lavoura.

Assim fica provado que não é só nas grandes cidades que as pessoas ganham a vida e sim em qualquer lugar, desde que tenha vontade de trabalhar.

Logo na introdução, apresenta o ponto de vista que irá defender no texto *‘Não se necessita mais que o homem deixe o campo para poder conseguir emprego’*. Afirma, com convicção, que sua tese pode se concretizar, ele tem essa experiência e pode afirmá-la, é o que demonstra.

No desenvolvimento, expresso no segundo parágrafo, aponta os fatos que o produtor tem em sua realidade para se manter no campo, quando apresenta a situação da *‘terra... bem cuidada e aproveitada, gera renda’*. Usa o recurso do exemplo para convencer o leitor de que a agricultura sustenta a família *‘... como por exemplo trabalhar com lavoura’*.

Conclui o texto usando o conectivo *‘Assim’* adequado ao que propõe e nesse momento, ao finalizar, para “provar” que sua tese é verdadeira, afirma que *‘não é só nas grandes cidades que as pessoas ganham a vida’*, que é preciso ter *‘vontade de trabalhar’*.

A partir da análise dos textos iniciais, percebemos que os sujeitos da pesquisa preocuparam-se em escrever um texto para atender à expectativa do leitor, examinador/corretor do texto. Quanto aos aspectos formais há um alto índice de desvio da norma padrão e baixo nível de informatividade. Passaremos para a análise dos textos finais para compararmos esses mesmos aspectos.

5.2- Análise dos textos finais

Os vinte e seis (26) textos finais que fazem parte do *corpus* da pesquisa foram elaborados pelos mesmos sujeitos que os textos iniciais, à época do Processo Seletivo/2005. A análise destes textos tem o objetivo de demonstrar os possíveis progressos no domínio da língua padrão pelos nossos sujeitos da pesquisa, após os quase três anos de estudo, no Ensino Médio, na EAFSJE-MG. Esta análise obedeceu aos mesmos princípios e categorias selecionados para os textos iniciais.

O Quadro 11 representa os resultados obtidos na análise microestrutural.

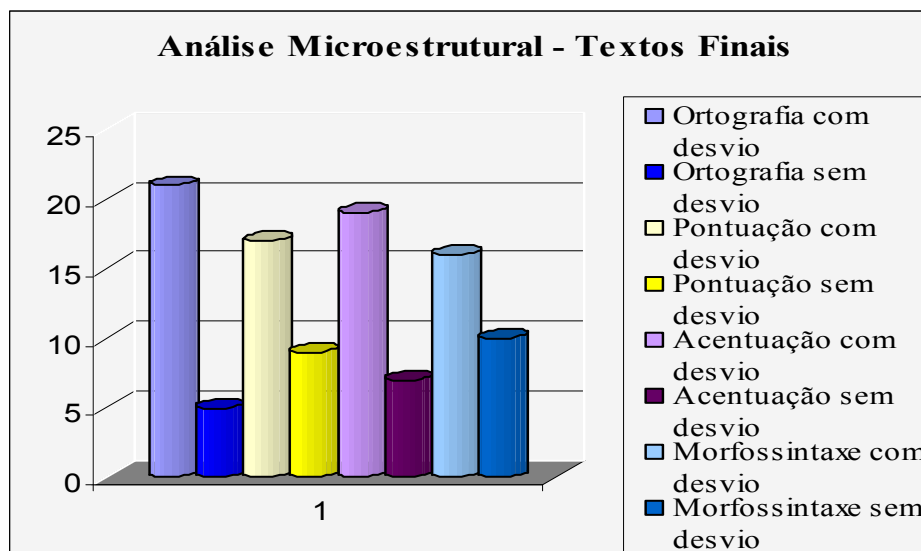
Quadro 11 – Resultados obtidos da análise microestrutural nos textos finais, por número de ocorrência.

Análise microestrutural – Textos Finais		
Nível microestrutural	Ocorrência	Exemplos
1- Ortografia • Uso / troca / ausência de letras: /s/ (por sc, s, ss, ç, c); /z/ (por x, s, z); mais / mas; ‘e’ / ‘i’; ‘u’ / ‘l’ ou ‘o’ (ou vice-versa); ‘r’ no final de verbo; não colocar cedilha e cortar o ‘t’; falta de letras (m, n, s, o, i); ‘ão’ / ‘am’ (ou vice-versa)	52	‘obsidade’ [obesidade] ‘sitar’ [citar] ‘instação’ [instalação] ‘agricula’ [agrícola] ‘... cosos mais extremos altera a configuração...’ [... casos mais extremos alteraram a configuração...] ‘consequensia’ [consequência] ‘consequicem’ [consequissem] ‘... contro de pragas...’ [... controle de pragas...]
• Redução da palavra	1	‘pra’ [para]
• Segmentação por junção / separação	1	‘lhe dar’ [lidar]

Análise microestrutural – Textos Finais		
Nível microestrutural	Ocorrência	Exemplos
Expressões coloquiais	8	‘se viram como podem’ [fazem o que podem] ‘pois é’ [expressão da fala]
Total	62	
2- Pontuação (uso indevido ou ausência da vírgula)	47	‘... que ϕ se mal feita, causa...’ [... que, se mal feita, causa...]
3- Acentuação gráfica e crase	90	‘agropecuaria’ [agropecuária] ‘... os animais tem...’ [... os animais têm...] ‘sái’ [sai] ‘consciencia’ [consciência] ‘incentivo a produção’ [incentivo à produção] ‘agroindustria’ [agroindústria]
4- Morfossintaxe Concordância verbal (sujeito / verbo) e nominal (artigo, pronome, adjetivo, numeral e substantivo)	18	‘... desse animais...’ [... desses animais...] ‘... usa-se outros insetos...’ [... usam-se outros insetos...] ‘... muita das divulgações...’ [... muitas das divulgações...] ‘... as falsas crença...’ [... as falsas crenças...]
Regência verbal (relação entre verbo e complemento) e nominal (nomes e complementos)	7	‘... é estudado também na área de construção...’ [... é estudado também a área de construção...] ‘... visão o melhoramento...’ [... visam ao melhoramento...]
Total	25	
Total geral	224	

O gráfico 2 apresenta a incidência do desvio da norma escrita padrão presente nos textos finais.

Gráfico 2 – Resultados obtidos da análise microestrutural dos textos finais.



Podemos perceber, nesse momento, que o número de textos que apresentou um índice maior de desvio da norma padrão nos textos finais é o que se refere à ortografia.

Analisando e comparando a incidência do número de textos que apresentaram desvio da norma padrão escrita, percebemos que houve uma inversão: os textos iniciais apresentaram um índice menor de ocorrência do desvio padrão na morfossintaxe, enquanto os textos finais apresentaram maior incidência indevida nas relações morfossintáticas entre as palavras ou os termos da oração. Vejamos o exemplo 10 retirado do texto final F5.

Ex. 10: ‘Esses alimentos, muitas vezes, não ajudam em nada a saúde, mas pra quem acredita, quando comem se sente melhor, de alguma forma.’

O verbo [*comem* (pl.)] não concorda com o seu sujeito [*quem* (pronome relativo – sing.)] que está reforçada pela concordância do verbo [*acredita* (sing.)]; não se estabelece, portanto, o princípio da relação morfossintática entre os termos. Outro desvio da norma escrita padrão que podemos observar nesse exemplo é a redução de para [*pra*], único caso de ocorrência nos textos finais, enquanto quatro nos textos iniciais. O termo anafórico “Esses alimentos” estabelece a coesão entre os parágrafos e faz alusão ao tema do texto que retrata a sabedoria popular repleta de receitas terapêuticas à base de alimentos.

No texto final F6, podemos analisar o exemplo 11:

Ex. 11: ‘Não devem esquecer que crianças adoram guloseinas e não devem tentar cortar esta de sua alimentação...’

Nesse exemplo percebemos um desvio na concordância nominal. O elemento anafórico [*esta* (sing.)] não se relaciona com o termo a que se remete [*guloseimas* (plural)]. A afirmação feita pelo autor do texto parece incoerente com o que apresenta para uma alimentação saudável.

Outro exemplo que podemos observar é extraído do texto final F10.

Ex. 12: ‘Além das áreas sitadas [citadas] é estudado também na área de construções e na área de agroindústria. Nesse curso aprendemos sobre meio ambiente o que hoje em dia é essencial.’

Nesse exemplo, podemos perceber que o nível de interesse do leitor pelo texto fica prejudicado, devido à informação previsível e à apresentação de uma descrição do curso de Agropecuária da escola, ao contrário do que deveria apresentar: argumentos críticos e reflexivos sobre sua formação como Técnico em Agropecuária.

Na primeira afirmação ‘*Além das áreas sitadas [citadas] é (sing.) estudado (sing. / masc.) também na área de construções e na área de agroindústria.*’ apesar de mal articulada, após algumas leituras é possível perceber qual a intenção do autor. Não foi possível realizar a concordância correta por causa da preposição indevida (em) no sujeito [a área de construções e a área de agroindústria] que remete a sujeito composto, posposto ao verbo, aceitando, portanto, duas situações: é estudada (sing. / fem.) concordando com o sujeito mais próximo ou são estudadas (plural / fem.), concordando com ambos os núcleos (área). Na outra afirmativa registramos a ausência da vírgula em ‘... sobre meio ambiente *φ* o que hoje em dia é essencial.’, além da idéia previsível e sem questionamento, simplesmente a exposição de um fato já muito exposto e debatido.

O autor do texto F10 não apresentou progresso no domínio da língua escrita padrão, assim como do nível de informatividade, uma vez que seu texto inicial I10 representou o perfil geral das dificuldades dos sujeitos da pesquisa ao ingressar na EAFSJE-MG em 2005.

A incidência do desvio do emprego dos sinais de pontuação nos textos diminuiu apesar do número de ocorrência desse erro nos textos finais ser em maior percentual. Vejamos no exemplo extraído do texto final F15.

Ex. 13: ‘Os professores nos ensinam também a plantar em curva de nível para não provocar erosão, a não desmatar para plantar culturas agrícolas [agrícolas] e nem formar pastagens, e muitas outras coisas que não agridem o meio ambiente.’

No exemplo 13, observamos um erro comum nos textos finais quanto ao emprego da vírgula antes da conjunção aditiva “e”, configurando como uma categoria de grande incidência, enquanto o emprego de outras conjunções que deveria ter a vírgula não usa, como no exposto no exemplo 14, extraído do texto final F16:

Ex. 14: ‘É uma crença verdadeira ϕ pois se sabe que através da alimentação que se adquire os nutrientes indispensáveis a [à] vida.’

Outro erro comum observado no corpo dos textos finais está representado no texto final F19.

Ex. 15: ‘Hoje em dia o Brasil depende, sem dúvida, da agropecuária, para um bom desenvolvimento do país, e com o terrível drama do aquecimento global, precisamos pensar também, em uma melhoria da produção, juntamente com o cuidado ao meio ambiente, com a preservação ambiental.’

No exemplo 15, percebemos um emprego inadequado da vírgula em que a separação entre os termos da oração, uso mais comum nos textos iniciais, não é acentuada nos textos finais, mas o emprego indevido da vírgula para separar termos intercalados. Percebemos nesse exemplo, como representação do *corpus* da pesquisa, que há o uso, há a noção deste uso, mas ainda incorre-se no desvio da língua escrita padrão.

O problema maior dos textos, porém, não está no emprego inadequado da vírgula, mas na qualidade das informações dos textos. Esse problema pode ser percebido no exemplo 13, onde a tipologia textual atende a um texto descritivo sobre o que é ensinado na escola, com a afirmação que deixa uma lacuna ‘... e muitas outras coisas...’ e a colocação ‘... que não agridem o meio ambiente.’ tão usada, que não acrescenta informatividade ao texto. Numa primeira leitura do exemplo 15, não percebemos a importância da discussão do tema abordado devido à superficialidade da reflexão proposta pelo autor do texto. Apesar da utilização de palavras fortes, como: ‘sem dúvida’, ‘para um bom desenvolvimento do país’, ‘terrível drama’, ‘melhoria da produção’, ‘cuidado’ e ‘preservação’, não apresenta suficiência de dados para passar uma informação nova e atingir a função sociocomunicativa do texto. Como também não articula bem suas idéias, apresentando-as de forma confusa.

O desvio do padrão da língua escrita que apresentou um aumento significativo está presente na acentuação gráfica. Percebemos que o mesmo autor do texto inicial que

apresentou maior número de desvios da norma padrão no quesito da acentuação gráfica também incorre no mesmo problema no texto final F26.

Agropecuaria

Como aluno do curso técnico Agrícola com habilitação em Agropecuaria há varias coisas a serem abordadas sobre esse assunto.

No Brasil o setor de Agropecuária vem crescendo muito nos ultimos anos principalmente no sul do pais

A economia brasileira gira em torno basicamente da Agropecuaria

O País esta investindo nesse setor tanto no campo como em escolas

Com mais oportunidades de estudo haverá mais pessoas para trabalhar neste setor assim tera mais pesquisas e com a evolução de maquinarios o Brasil vem desenvolvendo diversas maneiras de produção Agropecuaria

Com essas possibilidades o Brasil crescera muito, pois o que não falta são pessoas qualificadas e responsáveis para executar esses serviços

Assim o Brasil podera si tornar o maior pais Agropecuario do planeta mas para isso terá que aumentar as vagas de emprego e mais cursos profissionalizantes para o povo brasileiro

Algumas palavras, como: *'ultimos'* [últimos] e *'tera'* [terá] (será, no texto inicial) aparecem nos dois textos; outras, do uso constante no curso do autor do texto, aparecem como desvio da norma, como: *'agropecuaria'* [agropecuária], *'agricola'* [agrícola], *'econômia'* [economia], *'maquinarios'* [maquinários], *'pais'* [país]; além de outras palavras, como: *'varias'* [várias], *'esta (v.)'* [está (v.)], *'podera'* [poderá].

No texto inicial, apresentou uma visão restrita sobre o assunto da agropecuária, por não conhecer. Mas, no texto final, após três anos de curso, o problema maior desse texto, não está na inadequação à língua padrão, mas no nível da reflexão sobre a sua formação como técnico.

No segundo parágrafo, o autor faz afirmação *'o setor de Agropecuária [Agropecuária] vem crescendo muito'*, mas não aponta as causas desse crescimento. No próximo parágrafo, ao abordar que a economia brasileira *'gira em torno basicamente da Agropecuaria' [Agropecuária]*, continua com afirmações vagas, sem justificativas para que o leitor do texto entenda e reflita sobre suas colocações. No quarto parágrafo, ao afirmar que *'O País esta [está (v.)] investindo nesse setor tanto no campo como em escolas'* continua não apresentando argumentação, não dá exemplos nem mostra como se efetiva sua afirmação.

Nos próximos parágrafos, tenta fazer uma discussão sobre as afirmações, primeiramente, sobre o aumento de *'oportunidades de estudo'* que é negada na conclusão ao afirmar que o Brasil precisa *'aumentar as vagas de emprego e mais cursos profissionalizantes'*. A outra contradição apontada na conclusão está na interpretação implícita ao afirmar que no país *'não falta são pessoas qualificadas e responsáveis para executar esses serviços'*.

Nesse texto, observamos que não foi usado o ponto final nos períodos, somente no primeiro parágrafo foi empregado, constituindo em um desvio da língua padrão que não se apresenta em outros textos iniciais e finais.

Numa análise relativa dos aspectos semântico-textuais do *corpus* da pesquisa, foram considerados como satisfatórios os textos que apresentaram coesão local,

colaborando para a coerência global do texto, além da pertinência da informação, somada à função sociocomunicativa e o princípio da aceitabilidade.

O Quadro 12 apresenta os resultados obtidos da análise macroestrutural dos textos finais, expressos em porcentagem de textos que apresentam situação satisfatória ou insatisfatória na coerência (local e global) e no nível de informatividade dos textos finais.

Quadro 12 – Resultados obtidos da análise macroestrutural dos textos finais.

Nível Macroestrutural			
Categoria de análise		Classificação em percentual	
		Satisfatório	Insatisfatório
Coerência	Local	77	23
	Global	69	31
Informatividade	Aceitabilidade	54	46
	Função sociocomunicativa	50	50

Para analisar um texto e chegar à compreensão desse como um todo coerente é necessário não só observar as relações coesivas, mas, principalmente, a conexão conceitual-cognitiva. *“Isto evidencia que o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos lingüísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere”* (KOCH e TRAVAGLIA, 1999, p. 11-12).

Vamos apresentar o texto final F18 para ilustrar o que afirmamos.

Agropecuária

No Brasil, por ser um país tipicamente agrícola, tem tido o curso de Agropecuária aumentando cada vez mais.

É uma área que aproveita as grandes extensões territoriais deste país e quando é feita por pessoas conscientes, permite um aproveitamento de terras sem danos à natureza.

É também um curso que pode causar grandes danos. O desmatamento para ser feito as pastagens é um dos principais devastadores, pois além de acabar com as matas, causam também a compactação dos solos.

Mas estes e outros problemas podem ser controlados por pessoas que se preocupam com o meio ambiente e tem o objetivo de melhorar a Agropecuária do país.

O autor do texto final F18 foi apresentado na análise dos textos iniciais com o modelo I18. É importante ressaltar sua produção para mostrar a segurança ao dissertar sobre um assunto que faz parte de seu conhecimento de mundo e, agora, aliado à sua formação na área.

Na introdução, o autor do texto afirma *‘O curso de Agropecuária aumentando’*, mas não explica em qual sentido, tenta prender o leitor para que leia mais. Somente nos dois parágrafos do desenvolvimento é que mostra os dois lados que o curso desperta no estudante: o ponto positivo de *‘aproveitar as grandes extensões territoriais (...) por pessoas conscientes (...) sem danos à natureza’*; e o ponto negativo de querer lucrar sem pensar no meio ambiente *‘além de acabar com as matas, causam também a compactação dos solos’*.

Para concluir foi menos ousado do que no texto inicial por não apresentar dado novo, simplesmente afirma que para resolver *‘estes e outros problemas’* deve ter

‘pessoas que se preocupam com o meio ambiente e tem o objetivo de melhorar a Agropecuária do país’.

O conectivo *‘mas’* usado para iniciar o parágrafo conclusivo não é o correto, parece ser mais uma expressão da oralidade do que uma oposição ao que foi apresentado nos parágrafos anteriores.

Nesse texto, parece que o aluno colaborador da pesquisa estava preocupado em realizar sua tarefa, pois comparado o texto inicial com o final, somado aos três anos de estudo na área, o produtor teria condições de elaborar um texto com mais suficiência de dados, logo com maior nível de informatividade.

Outro texto que acreditamos ser relevante transcrever para caracterizar o *corpus* da pesquisa é o texto final F9.

Uma das faces da agricultura atual

Nos dias de hoje, com a superpopulação mundial, surgiu-se um grave problema de abastecimento de alimentos no planeta. Diante desse quadro é possível se escolher duas alternativas como solução.

Uma delas seria aumentar a produção do setor agropecuário, o que de certa forma acarretaria problemas de ordens ambientais e territoriais para a instação [instalação] de novas áreas produtivas.

A outra, que até então aponta-se como a mais viável seria a redistribuição das atividades agrícolas no globo terrestre e o incentivo a produção sustentável.

Sabe-se hoje, através de estudos, que a concentração da atividade agrícola em uma só região compromete o solo e a vegetação nativa, podendo até em casos [casos] mais extremos alterar [alterar] a configuração climática dessa mesma região.

Então como produzir o suficiente sem prejudicar o meio?

A resposta seria a gestão das atividades produtivas, o incentivo do governo, a introdução de práticas sustentáveis e principalmente a conscientização do produtor rural, o que de fato não vem acontecendo com merecida emergência.

O autor do texto teve, na análise dos textos iniciais, partes do texto I9 transcritas para exemplificar o desvio da pontuação, segundo o padrão da língua escrita, mas em seu texto final não há desvio significativo da pontuação. Acreditamos ser um desenvolvimento do conhecimento do aluno nos três anos na EAFSJE-MG. Outro crescimento e amadurecimento do sujeito da pesquisa estão no léxico empregado e no nível da argumentação sobre o tema.

Na introdução, o autor apresenta a tese que vai defender *‘o grave problema de abastecimento de alimentos no planeta’* e logo em seguida aponta *‘duas alternativas como solução’* que serão desenvolvidas nos parágrafos seguintes. Essa organização textual é bem característica do texto dissertativo-argumentativo.

A primeira solução desenvolvida no segundo parágrafo prevê o aumento da *‘produção do setor agropecuário’* que o autor já aponta que *‘acarretaria problemas’* que são apresentados no quarto parágrafo, tais como: *‘compromete o solo e a vegetação nativa’* e *‘altera [alterar] a configuração climática’*, isso se levar *‘a concentração da atividade agrícola em uma só região’*.

A outra solução que o autor apresenta no terceiro parágrafo e que vê como a *‘mais viável’* é *‘o incentivo a [à] produção sustentável’* para isso deveria ocorrer uma *‘redistribuição das atividades agrícolas no globo terrestre’*.

Apresentados todos os argumentos, o autor parece acreditar ser difícil colocá-los em prática. Ele tem a visão do problema e como resolvê-lo, porém percebe que há algo

muito mais forte que pode dificultar ou facilitar a solução desses problemas e para demonstrar sua aflição diante dos fatos apresenta a pergunta: *‘Então como produzir o suficiente sem prejudicar o meio?’*. O uso da expressão *‘Então’*, empregada nesse momento, comum na linguagem falada, não desqualifica o seu texto e, sim, dá um tom de desespero do autor diante do problema.

No parágrafo conclusivo, não há o uso do elemento lingüístico (conjunção) indicador da conclusão, a coesão é realizada através da *“relação de sentidos existentes no interior do texto”* (COSTA VAL, 1999, p. 17), uma vez que o autor apresenta *‘A resposta’* à sua pergunta e aos problemas apontados acima.

O próximo texto final analisado é o F23, de um aluno do curso Técnico em Alimentação. O autor do texto não apresenta hábito de leitura nem de produção textual, o meio sócio-econômico-cultural parece não propiciar um ambiente favorável, uma vez que seus pais têm a escolaridade de ensino fundamental incompleto e exercem funções profissionais que não exigem maior grau de escolaridade.

O poder dos alimentos

Há muitos anos que vem se criando lendas sobre a ação dos alimentos no organismo. É de conhecimento científico que os alimentos tem o poder de cura e prevenção.

Existem no mercado livros que detalham a capacidade que os alimentos têm de curar, terapias através da desintoxicação do organismo são comuns, principalmente á base de frutas tendo como elemento fundamental o limão. O limão contém nutrientes importantes no combate á várias doenças.

Além disso, existem as famosas dietas de emagrecimento á base de proteínas, onde os consumo de carne e outros derivados animal é intenso.

As crendices ainda são relevantes vista [visto] que fazem parte de uma utopia dos meios menos esclarecidos. Não existe alimentos naturais que prejudicam á saúde em sua combinação.

O nosso corpo reage de acordo com o que consumismo, devemos procurar alimentos naturais e praticar exercícios para uma melhor qualidade de vida.

Quanto à adequação ao padrão da língua escrita, o texto apresenta algumas incorreções, como: acentuação gráfica, ortografia e a relação morfossintática (concordância e regência), que não atrapalha na compreensão do texto. O desvio da língua padrão no emprego do verbo ter na terceira pessoa do plural (têm) não é desconhecido do autor do texto, uma vez que o emprega corretamente em um momento do texto, mas, talvez por falta de reler o texto ao passar a limpo, não percebeu a falta da concordância desse verbo com o sujeito *‘os alimentos’*, em outro momento do texto.

O autor iniciou bem o texto, apresentando a tese que iria defender conforme o tema proposto para a produção textual: *‘É de conhecimento científico que os alimentos tem [têm] o poder de cura e prevenção.’*. No segundo parágrafo, para dar credibilidade à sua afirmação inicial, apresenta o exemplo de que *‘Existem no mercado livros que detalham a capacidade que os alimentos têm de curar’* e outras riquezas mais sobre o poder dos alimentos, citando como exemplo o *‘limão’*.

No terceiro parágrafo, inicia com o marcador lingüístico *‘Além disso’* que dá a idéia de apresentar outros exemplos para corroborar com a idéia de *‘cura e prevenção’* dos alimentos, mas é apresentado um dado novo *‘as famosas dietas de emagrecimento á base de proteínas’*, que não apresenta relação com o que foi apresentado anteriormente.

No quarto parágrafo, o autor apresenta uma afirmação que contradiz (“derruba”) a sua tese *‘As crendices ainda são relevantes vista [visto] que fazem parte de uma utopia dos meios menos esclarecidos.’*, mas o autor não afirma que é de *‘conhecimento científico’*? E logo em seguida faz uma afirmação que não estabelece relação com a anterior *‘Não existe alimentos naturais que prejudicam á saúde em sua combinação.’*. O autor do texto não consegue estabelecer a coerência lógico-semântico-cognitivo entre as duas afirmações do parágrafo, a idéia do que pretende não ficou clara para o leitor, faltando suficiência de dados que interfere no nível de informatividade do texto.

No último parágrafo, o autor encerra a idéia de uma boa alimentação acompanhada de exercícios físicos *‘para uma melhor qualidade de vida.’*, não estabelecendo uma relação com os parágrafos anteriores nem, em específico, com a sua tese, mas é o último parágrafo do texto, portanto a conclusão da sua idéia.

O que fica comprometido nesse texto final é a suficiência de dados e coerência (local) das idéias discutidas, comprometendo o nível da informatividade e sua aceitabilidade pelo leitor.

Acreditamos que seja importante transcrever o texto final F4 para apontar a existência de textos de boa qualidade no *corpus*. É um texto que exhibe unidade, logicidade e boa articulação dos argumentos que apresenta. Revela, da parte do autor, uma leitura pessoal de mundo, uma posição consciente e consistente sobre o tema abordado frutos de uma reflexão amadurecida nos três anos no curso de Técnico em Alimentação, na EAFSJE-MG.

Os empregos inadequados da vírgula não comprometem a coesão e a coerência do texto assim como a repetição da partícula “e”, expressão da fala no dia-a-dia.

Prevenção: O comum entre a sabedoria popular e a ciência

Na atualidade, está sendo muito discutido a questão da saúde. Quase todos os dias fica-se sabendo, ou por jornais ou revistas, a descoberta da cura de alguma doença. Isso porque, a ciência está evoluindo surpreendentemente nesses últimos anos, principalmente na área da medicina.

Entretanto, mesmo com essa exacerbada evolução da ciência, o senso comum e o empirismo continuam fortemente arraigados no cotidiano das pessoas. Superstições, mitos e tabus, principalmente na questão de Alimentação, são tradicionalmente passadas de pais para filhos há anos e anos. Tabus do tipo: comer manga depois de beber leite faz mal e chocolate tira o estresse.

Diante disso, busca-se animadamente a comprovação científica desses mitos por meio de estudos, pesquisas e experimentações. E com esses estudos, percebe-se que o senso comum não é totalmente incorreto em suas afirmações, pelo contrário, quase todas elas têm pelo menos uma ponta de verdade científica, por isso não devem ser tão subestimadas. Além disso, é graças ao senso comum que muitas das pesquisas são iniciadas, podendo vir a ser grandes descobertas.

E hoje, as descobertas mais comuns são de prevenção. Prevenção como qualidade de vida. E indiscutivelmente conclui-se que, a melhor forma de prevenir é através da Alimentação e Nutrição.

Esse texto se destaca entre os demais pela linguagem utilizada pelo seu autor, a maneira simples de se tratar de onde surgem as pesquisas científicas, estabelecendo a relação com o tema proposto e o curso de Técnico em Alimentação. A articulação das idéias no texto é realizada de forma tranqüila e natural. O autor desse texto é o mesmo do transcrito para ilustrar, nos textos iniciais, o bom nível do domínio da língua padrão

dos alunos que concluem o Ensino Fundamental; assim como aquele, esse se configura como um bom texto entre os finais, com um nível de produção textual de aluno que esteja concluindo o Ensino Médio concomitante ao ensino Técnico em Alimentação.

Percebemos que no uso da Língua Portuguesa, os sujeitos da pesquisa não progridem no domínio da língua escrita padrão, mas que produzem textos que apresentam melhor nível de informatividade em relação aos textos iniciais e produzem textos mais coerentes e coesos.

5.3- Resultados obtidos da análise do *corpus* da pesquisa

A princípio vamos apresentar a contraposição dos dados numéricos, abstraídos a partir da análise dos textos iniciais e finais, segundo as categorias de análise para ambos os textos para avaliarmos o progresso do domínio do dialeto-padrão dos sujeitos da pesquisa no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, no período de 2005 a 2007.

Quadro 13 – Quadro comparativo da análise microestrutural dos textos iniciais e finais.

Nível Microestrutural		
Categorias de análise	Número de ocorrências textos iniciais	Número de ocorrências textos finais
1- Ortografia	62	63
2- Pontuação	50	39
3- Acentuação gráfica	48	90
4- Morfossintaxe	20	26

Na análise a nível microestrutural dos textos do *corpus* da pesquisa, comparando o número de ocorrências do desvio da língua escrita padrão nos textos finais, percebemos que o uso dos sinais de pontuação foi a categoria que mostrou uma melhora considerável. Quanto à ortografia e à morfossintaxe, a diferença de incidência no desvio do uso da língua escrita padrão é bem pequena. O emprego mais adequado desses elementos lingüísticos deve ser interpretado como ponto positivo e resultante do trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da EAFSJE-MG, uma vez que a possibilidade de erro nos textos finais é maior, devido à extensão (26 linhas) em comparação aos textos iniciais (16 linhas), outro ponto que justifica esse desvio entendemos ser que os alunos se encontram em fase de construção das relações morfossintáticas de concordância e regência.

Entretanto, o uso indevido do acento gráfico das palavras revelou um acréscimo considerável, no número de ocorrências nos textos finais. A justificativa para essa incidência alta no desvio da norma padrão, em parte, pode ser justificada pela ampliação do campo de análise em relação ao texto inicial e, em parte, pela organização curricular dos conteúdos de Língua Portuguesa da escola.

A análise dos aspectos formais, a nível microestrutural, dos textos iniciais, leva-nos a perceber que os alunos/sujeitos da pesquisa, na conclusão do curso na EAFSJE-MG, não estão dominando as habilidades em operar gramaticalmente a língua escrita padrão.

A análise da comparação dos textos iniciais e dos textos finais, em nível macroestrutural, no aspecto semântico-pragmático-textuais, aponta para índices de melhora nos textos finais. Observou-se, porém, que a função sociocomunicativa foi a que teve mesmo nível de ocorrência de satisfatório e insatisfatório nos textos finais, mostrando melhora em relação aos textos iniciais. Percebemos que os produtores de

texto não conseguem arrumar suas idéias (informações) na tipologia textual dissertativa-argumentativa, escreveram textos descritivos sobre o curso de Agropecuária, tornando os textos previsíveis.

Quadro 14 – Contraposição do resultado da análise dos textos iniciais e finais, no nível macroestrutural.

Nível macroestrutural					
Categorias		Número de ocorrências textos iniciais		Número de ocorrências textos finais	
		Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório
Coerência	Local	69	31	77	23
	Global	65	35	69	31
Informatividade	Aceitabilidade	38	62	54	46
	Função sociocomunicativa	35	65	50	50

Contrapondo as informações da análise macroestrutural dos textos iniciais e finais, percebemos que houve um progresso após os estudos na EAFSJE-MG. É necessário salientar a importância do domínio da língua a nível macroestrutural na escrita do aluno que está concluindo o Ensino Médio, uma vez que já fará uso de textos dissertativos tanto para prosseguimento dos estudos quanto para o exercício da profissão de técnico e nas diversas práticas sociais. O mundo do trabalho exige um profissional que saiba se expressar com clareza e objetividade tanto oralmente quanto na escrita. Soares (2001b) e Britto (1997) afirmam que só conseguirá assenhorar-se do mundo o aluno que dominar a língua padrão.

A informatividade obteve um resultado satisfatório em mais de 30% dos textos iniciais e mais de 50% nos textos finais. Essa pode ser considerada uma conquista dos professores da EAFSJE-MG e dos sujeitos da pesquisa, uma vez que os produtores textuais construíram textos com maior grau de interesse do receptor. Contudo, não se pode deixar de registrar que ainda há um percentual de sujeitos com desempenho insatisfatório e que esse índice pode ser melhorado se os textos atenderem melhor à tipologia textual solicitada (dissertativo-argumentativo) que exige uma defesa de um ponto de vista e uma argumentação mais crítica e reflexiva sobre o assunto (a visão crítica e reflexiva do curso técnico que está estudando). Para tanto o domínio da língua padrão, reconhecendo o contexto adequado de uso e emprego, proporciona isso ao aluno, como afirmam Possenti (1996), Costa Val (1999) e Magda Soares (2001).

Na análise dos textos iniciais percebemos que faltou a articulação das idéias apresentadas e as informações estavam óbvias e previsíveis. Os produtores demonstraram dificuldade em acrescentar conhecimentos ou em proporcionar interesse (prazer) ao leitor. São textos para cumprir a função de preencher as dezesseis (16) linhas e conquistar o objetivo de passar no Processo Letivo/2005, não podemos nos esquecer de que era um momento de seleção, não um momento de inspiração literária, portanto apresentava essa característica.

Já nos textos finais, houve um crescimento no universo vocabular do produtor textual, a organização dos textos em parágrafos e a tentativa de expor um ponto de vista sobre o tema. Acreditamos que os sujeitos da pesquisa construíram conhecimento de língua padrão escrita no período de três anos na escola e que as dificuldades detectadas nos textos do *corpus* da pesquisa podem estar relacionadas com o que percebemos na análise dos Planos de Ensino, que não estava prevista a prática de produção textual

dissertativa-argumentativa para que os alunos/sujeitos expressassem seus conhecimentos.

Apresentaremos um quadro comparativo dos resultados obtidos das análises das categorias micro e macroestruturais nos textos iniciais e finais que exemplificaram o *corpus* da pesquisa.

Quadro 15 – Resumo da análise dos textos abordados no corpo da dissertação.

Sujeito	Texto Inicial		Texto Final	
	Categorias Micro	Categorias Macro	Categorias Micro	Categorias Macro
I2 / F2	- Pontuação: cometeu desvios do dialeto-padrão.		- Alguns desvios da norma padrão persistem.	- Elabora texto mais estruturado.
I4 / F4		- A paragrafação não está adequada.		- Estruturação e organização do texto adequadas.
I5 / F5			- Desvios do dialeto padrão.	- Produção textual com informatividade.
I6 / F6	- Ortografia: cometeu desvios da língua padrão.		- Descuido quanto à escrita do dialeto-padrão.	- Gênero textual dissertativo, textos coerentes e com informatividade.
I7 / F7	- Descuido do uso da escrita no dialeto-padrão.	- Deficiência nas relações semântico-pragmático-textuais.	- Dificuldade na expressão da língua escrita padrão.	- Produção textual com coerência.
I9 / F9	- Pontuação: não atende ao dialeto-padrão da língua escrita.	- Gênero textual não atende à dissertação.		- Gênero textual dissertativo. - Produção textual com coesão e coerência.
I10, I11 / F10, F11	- Expressão na língua escrita padrão em fase de construção.	- Relações semântico-pragmático-textuais não foram bem estruturadas.	- Persistem os problemas.	- Persistem os problemas.
I16 / F16	- Descuido do uso da escrita no dialeto-padrão.		- Persistem os desvios do dialeto-padrão.	- Tipologia textual dissertativa-argumentativa.
I18 / F18				- Estruturação e organização do texto adequadas.
I19 / F19		- Relações semântico-pragmático-textuais não foram bem estruturadas.	- Pontuação: não atende ao dialeto-padrão da língua escrita.	- Texto organizado e estruturado adequadamente.
I21 / F21	- Ortografia: cometeu desvios da língua padrão.		- Alguns desvios da norma padrão persistem.	- Texto organizado e estruturado adequadamente.
I22 / F22	- Descuido do uso da escrita no dialeto-padrão.		- Alguns desvios da norma padrão persistem.	
I23 / F23	- Expressão na língua escrita padrão em fase de construção.		- Dificuldade na expressão da língua escrita padrão.	

Sujeito	Texto Inicial		Texto Final	
	Categorias Micro	Categorias Macro	Categorias Micro	Categorias Macro
I26 / F26	- Acentuação: não atende ao dialeto-padrão da língua escrita.	- Deficiência nas relações semântico-pragmático-textuais.	- Persistem os problemas.	- Persistem os problemas.

Concluimos que os sujeitos da pesquisa escreveram mais, portanto cometeram mais erros. Percebemos que alguns desvios da norma padrão persistem, mas na análise macroestrutural houve um amadurecimento da visão crítica de mundo, com produção de textos mais coerentes e com informatividade, em que a tipologia textual atendeu à dissertativa-argumentativa. Houve progresso significativo na construção do conhecimento lingüístico durante os estudos na EAFSJE-MG, ao compararmos os textos iniciais com os finais.

No próximo capítulo, serão apresentadas as conclusões obtidas a partir do estudo realizado.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo vale a pena, se a alma não é pequena.
Fernando Pessoa

A concepção de formação do homem para atuar no novo modelo de sociedade que exige que o trabalhador seja um ser pensante, de atitude, que saiba resolver problemas, é necessária uma formação que evidencie a capacidade cognitiva para uma intervenção crítica e criativa diante das situações que surgem no cotidiano.

A educação, em especial das EAFs, é responsável pela preparação/formação de jovens da classe popular para o prosseguimento dos estudos como meio de seu desenvolvimento. O Ensino Médio profissionalizante, portanto, deveria prever a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania como resume Kuenzer (2000).

A Escola Agrotécnica Federal, porém, organiza seu currículo priorizando o ensino técnico, o que legitima uma educação voltada para atender a classe popular que ingressa nas EAFs em busca de um estudo de qualidade para sair da condição em que se encontra. O ensino propedêutico, que visa ao prosseguimento dos estudos, não está a cargo dessas escolas.

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa como meio de interação discursiva possa proporcionar uma aprendizagem significativa ao jovem estudante, uma vez que relacionamos o domínio da língua à ampliação da visão de mundo. Nessa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, Bakhtin (1997) nos revela um desejo de desenvolver um ensino de língua viva, dinâmica que envolva o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, numa reflexão de nossas práticas em sala de aula nos deparamos com uma crise no ensino da língua discutida por Beltran (1989), Britto (1997), Fonseca (1998), Soares (1999b; 2001b), Bagno (1999; 2003; 2006), Possenti (2004) apresentada na discussão do Capítulo III. Nesse contexto da crise do ensino da língua materna, identificamos o problema da prática pedagógica embasada na metalinguagem da língua, uma vez que prevê, num processo mecânico, o ensino da gramática sem interrelacioná-lo à produção textual e à literatura.

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser refletido para que atenda ao propósito do letramento (SOARES, 1999b), em que o aluno passe a ter uma situação social e cultural diferente da sua ao ingressar na escola. A prática da produção textual dos mais diversos gêneros do discurso poderia ser realidade nas aulas de Língua Portuguesa para proporcionar uma situação real de uso da língua.

Essa é a nossa proposta e a relevância social de nosso estudo, uma vez que acreditamos que a Língua Portuguesa possa modificar nosso aluno e transformá-lo para uma vida em sociedade, não se trata em mudança de nível ou de classe social, mas de seu lugar e seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Ao final desse estudo, a proposta de analisar os textos dos alunos da EAFSJE-MG em dois momentos diferentes, ao ingressar e ao sair dessa escola, para verificar o domínio do dialeto-padrão, percebemos que os sujeitos da pesquisa estavam em construção do conhecimento lingüístico para o uso da língua padrão escrita e que produziram textos finais mais coerentes em relação aos iniciais e com nível de informatividade para envolver o leitor.

Os momentos dedicados a esse estudo foram de muito crescimento, entre as dúvidas e as descobertas, medos e incertezas, mas sempre em busca para a contribuição das discussões a respeito da temática. Cremos que concebendo o ensino-aprendizagem de língua materna como forma de interação, estaremos realizando um ensino produtivo em sala de aula, auxiliando os nossos alunos a desenvolver a competência comunicativa escrita em diversas situações de uso que a língua exigir.

Acreditando nessa perspectiva de ensino, finalizo minha pesquisa esperando que ela possa despertar em colegas de profissão a reflexão do ensino de Língua Portuguesa como meio da construção do conhecimento da língua padrão, voltado, sobretudo, para a formação de produtores de textos proficientes e que saibam a língua escrita padrão como uma prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto. **O poder da língua(gem) na construção da subjetividade.** In: Recorte – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, Ano 2, nº 3, jul./dez., 2005.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo, et al. **Novas Palavras: Literatura, Gramática e Redação.** Vol. único 2º Grau. São Paulo: FTD, 2003.

ANDRADE, Gisele Gama & RABELO, Mauro Luiz (Org.). **A produção de textos no ENEM: desafios e conquistas.** Brasília: UnB, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Pesquisa na escola – o que é, como se faz.** 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolingüística.** 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna.** In: Presença Pedagógica, V. 12, p. 22-29, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. (Linguagem e cultura).

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. **O papel do professor no ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Selinunte Editora, 1995. (Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae”, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

BELTRAN, José Luiz. **O ensino de Português: intenção ou realidade.** São Paulo: Editora Maraes, 1989.

BEZERRA, Antonio Ponciano. **Norma e linguagem: um estudo sobre a representação da norma em gramática da língua portuguesa.** 1985. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BODOLAY, Adriana Nascimento. **Lingüística, gramática e ensino de Português.** In: Revista Científica da FAMINAS, Muriaé-MG, v. 1, n. 3, set./dez., 2005. p. 95-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Terceiro e Quartos Ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas**

tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Do falado ao escrito.** In: Portal da Revista Educação, Edição 113, 15/09/06.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 – 2000).** Disponível em <www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html> Acesso em 20/11/07.

CORRÊA, Vilma Reche. **O componente gramatical e a produção de textos no Ensino Médio.** In: ANDRADE, Gisele Gama e MAURO, Luiz Rabelo (Org.). A produção de textos no ENEM: desafios e conquistas. Brasília: UnB, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e linguagem).

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, nº 14, 2000, p.89-107.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da Educação.** In: **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ª ed.. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 89 – 101.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. **Os PCN e a aula de português.** Campinas, 2006. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>> Acesso em 26/12/07.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios).

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. **A produção textual escrita no espaço escolar agrícola: das marcas de oralidade à proficiência da escrita.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

FONSECA, Maria Nilma Gois da. **Ensino de Língua Portuguesa: ecos de um discurso.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

GADOTTI, Moacir et alli. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Artmed, 2000.

HAUY, Amini Boainain. **História da língua portuguesa: I. séculos XII, XIII e XIV**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série fundamentos).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaca. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

_____, Ingedore Villaca; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

_____, Ingedore Grunfeld Villaca & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Estudos de linguagem).

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Gramática: um igapó estagnado à margem da língua?** In: Revista Letra Magna – Revista eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 03, nº 04, 1º Semestre de 2006.

_____. **Ensino Gramatical de língua materna: uma arena de conflitos**. In: Revista Letra Magna – Revista eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 03, nº 04, 1º Semestre de 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril de 2000. p. 15-39.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 9-51. (Questões da nossa época).

_____. **A reforma do ensino técnico e suas conseqüências**. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). Educação Profissional: Tendências e Desafios. 1999.

LACOMBE, Mariana. **Aprender a ser: primeiros passos para um projeto pedagógico transdisciplinar**. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Vitória, 2005.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. **Ensino de língua x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão**. In: TAVARES, Roseane Rocha. Língua, Cultura e ensino. Maceió: EDUFAL, 2006.

LARA, Taiz de Farias & NEGRÃO, Sônia Maria Vieira. **Uma reflexão sobre a formação do leitor-crítico e a interferência das políticas públicas educacionais em tempos de globalização**. Disponível em <www.ppe.uem.br/publicação/sem_ppe_2003> Acesso em 31/12/07.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **História da Língua Portuguesa: V. Século XIX**. São Paulo: Editora Ática, 1998. (Série Fundamentos).

MATURANA, Humberto. **Transdisciplinaridade e cognição**. In: CETRANS (1ª ed. da UNESCO) Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo, TRIOM, 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro**. MEC/INEP.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

MORAES, Eliana Melo Machado. **A gramática na aula de Português**. Disponível em <<http://www.viciadosemlivros.com.br>> Acesso em 26/12/07.

MUSSI, Amaline Boulos Issa. **Arrombassi, Layla! Ou SOS para os professores de língua nativa**. In: Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 1, nº 2, jan./jun., 2001.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 2ª ed. Campinas, São Paulo, 1997.

PIETRI, Émerson de. **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social**. In: Folia dos Pinhaes, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 2, n. 2, jan./dez., 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004. (Coleção Leituras no Brasil).

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **O ensino de gramática em uma perspectiva textual**. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anaais/caderno02-03.html>> Acesso em 26/12/07.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva lingüística**. In: Publicações UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Lingüíst., Lett. Arts, Ponta Grossa, 13(2) p. 49-58, dez. 2005.

ROMASARI. **Qual o papel da gramática no ensino da língua portuguesa**. Disponível em <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/677659>> Acesso em 31/12/07.

SANTOS, Janete S. dos. **Letramento, variação lingüística e ensino de português**. In: Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 5, número 1, 2005.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari dos. **Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio**. In: Acta Scientiarum, Human and Social Sciences., Maringá, v. 25, nº2, 2003, [p. 241-249].

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. S.P.: Mercado das Letras, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 4ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI**. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109b.htm> Acesso em 01/07/06.

SIMÕES, Darcília. **Sobre norma culta e ensino da língua portuguesa como língua nacional**. In: Caderno Semanal, Ano 08, nº 10, 2001, [p. 33-50].

_____. **Língua Portuguesa: objeto de estudo e de prazer**. Disponível em www.darcilia.simoes.com/textos/docs/periodico04.rtf Acesso em 26/12/07.

SOARESa, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese de Doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

SOARESB, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 28-71.

_____. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **O que é letramento**. In: Diário na Escola, Santo André, 2003, p. 03.

SCOLARO, Maria Elvira Nogueira. **O ensino da língua pelo uso da língua**. Salvador: Editora da UNEB, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação: a nova geração de reformas**. In Fábio Giambiagi, José Guilherme Reis e André Urani (organizadores), *Reformas no Brasil: Balanço e Agenda*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004, pp. 481-504.

VÍTOR, Ângela Bonifácio. **Uma visão prismática... Escola, leitura e competência**. In: Revista Lusófona de Educação, 2003, 1, p. 73-85.

VINOTE, Gleiciane Rosa. **Oralidade e escrita – Ensino Tradicional e Lingüística Aplicada**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/VIII/felin/35.htm> Acesso em 26/12/07.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO II – Questionário para os alunos

ANEXO III – Planos de Ensino

ANEXO IV – Textos Iniciais

ANEXO V – Textos Finais

ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você é meu convidado para participar do projeto de pesquisa que está sendo realizado em nossa Escola. Sua participação não é obrigatória, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

Os objetivos desse estudo são para analisar e discutir questões relativas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, realizando conexões entre a apropriação da Língua e os contextos sociais nos quais se insere a escola. Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder um questionário e em produzir quatro textos que servirão como instrumento comparativo com a primeira produção textual para ingressar na escola, Exame de Seleção 2005.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois esses serão tratados analiticamente.

Alessandra Pereira Gomes Machado
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Aluno (a)

ANEXO II – Questionário para os alunos



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

Querido aluno(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, cujo objetivo é analisar a contribuição das aulas de Língua Portuguesa da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelisa-MG na formação da competência lingüística de seu aluno. Contamos, portanto, com a sua colaboração para responder esse questionário para conhecermos um pouco mais sobre a história da sua formação educacional. Caso tenhamos que utilizar informações sobre você, não o identificaremos pelo nome.

Muito obrigada pela colaboração!

Professora Alessandra

Questionário para os alunos

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Naturalidade: _____

Endereço: _____

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Escola que cursou o ensino fundamental

a) 1^a à 4^a séries

Categoria de escola

- () Escola pública municipal
() Escola pública estadual
() Escola particular

Localização da escola

- () zona urbana
() zona rural

Especificar localidade: _____

b) 5^a à 8^a séries

Categoria de escola

- () Escola pública municipal
() Escola pública estadual
() Escola particular

Localização da escola

- () zona urbana
() zona rural

Especificar localidade: _____

Você tem hábito de ler:

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 livro por mês | ☐ 1 livro por ano |
| ☐ 2 a 3 livros por mês | ☐ 2 a 3 livros por ano |
| ☐ mais de 3 livros por mês | ☐ mais de 3 livros por ano |
| ☐ não tem hábito de leitura | |

Você lê por:

- | | |
|---|---|
| ☐ hobby | ☐ exigência de seus pais |
| ☐ exigência de professores | ☐ não lê |

Tipo de leitura de que gosta:

- | | |
|--|---|
| ☐ revista em quadrinho | ☐ romance |
| ☐ revista feminina (Ex.: Cláudia) | ☐ ficção |
| ☐ revista de notícias (Ex.: Veja) | ☐ não gosta de ler |

Hábito de produção textual:

- | | |
|--|--|
| ☐ escreve cartas | ☐ escreve poesias |
| ☐ envia e-mails | ☐ escreve textos em prosa |
| ☐ mensagens no Orkut | ☐ escreve textos noticiários |
| ☐ participa de salas de bate-papo (MSN) | ☐ escreve letras de música |
| | ☐ não tem hábito de produzir textos |

Você tem empatia pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Agradável | ☐ Muito agradável |
| ☐ Desagradável | ☐ Muito desagradável |
| ☐ Indiferente | |

Há uma separação no ensino de Língua Portuguesa, em: gramática, produção textual e literatura?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

De qual conteúdo você mais gosta?

- ☐ Gramática
☐ Produção textual
☐ Literatura
☐ Todos
☐ Nenhum

Explique por quê. _____

A professora de Língua Portuguesa passa atividades de produção textual?

- | | |
|---|---|
| ☐ 1 vez por semana | ☐ 1 por semestre |
| ☐ 1 vez por mês | ☐ nunca |
| ☐ 1 por bimestre | |

Você gosta dessas atividades de produção textual?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

Comente sua resposta elencando, por ordem crescente, os motivos que o levaram a gostar (ou não) de escrever textos.

ANEXO III – Plano de Ensino – Professor P1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG

- PLANO DE UNIDADE DE ENSINO -

DISCIPLINA:	Língua Portuguesa I	PROFESSOR:	<u>Professor P1 e professor substituto</u>
HABILITAÇÃO:	Ensino Médio	TURMAS:	A – N – C – D
SÉRIE:	1ª (primeira)	CARGA HORÁRIA ANUAL:	160 (cento e sessenta) horas/aula

OBJETIVOS GERAIS:

1. Desenvolver a habilidade de se expressar com clareza e fluência.
2. Organizar o pensamento e desenvolver a expressão oral e escrita.
3. Interpretar textos, estimulando o gosto pela leitura.
4. Compreender as manifestações literárias e suas implicações nos pensamentos que norteiam a sociedade.
5. Desenvolver o senso crítico e a percepção objetiva das relações com o meio em que vive.
6. Ampliar o comprometimento com a sociedade em que se insere.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

1. Leitura orientada de textos e obras.
2. Redações.
3. Entrevistas.
4. Debates.
5. Projetos.

PLANO DE UNIDADE DE ENSINO

UNIDADE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	REC DIDÁTICOS	AValiação
Contrato de Convivência	1. Empregar valores éticos e morais nas relações pessoais, nos estudos e no mundo do trabalho. 1.1 Conceituando valor ético e valor moral. 1.2 Levantando os principais valores éticos e morais da turma. 1.3 Compreendendo os valores levantados. 1.4 Registrando os valores levantados. 1.5 Relacionando os valores levantados com os conteúdos estudados em cada unidade durante o ano letivo 1.6 Aplicando os valores levantados nas relações.	2	Exposição dialogada	Quadro de giz	Observação do desempenho
Técnicas de estudos e habilidades para leitura	2. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida: 2.1 Utilizando Técnicas de estudo. 2.2 Identificando em textos a idéia principal, a secundária e pormenores. 2.3 Elaborando resumos de textos e filmes. 2.4 Elaborando esquemas. 2.5 Elaborando relatórios de atividades técnicas. 2.6 Elaborando trabalho escrito, segundo a NGB.	20	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto Interdisciplinar	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
História da Língua Portuguesa	3. Conhecer a História da Língua Portuguesa: 3.1 Identificando na Língua Portuguesa o que se refere à origem, formação, difusão e uso da mesma. 3.2 Compreendendo e usando a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação integradora da organização de mundo e da própria identidade.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Estrutura e formação de palavras	4. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos: 4.1 Distinguindo e diferenciando os elementos mórficos. 4.2 Distinguindo os processos de formação de palavras. 4.3 Classificando os elementos mórficos. 4.4 Identificando os prefixos e sufixos. 4.5 Identificando os radicais gregos e latinos. 4.6 Identificando os processos de formação de palavras. 4.7 Empregando os processos de formação de palavras: Derivação, Composição, Justaposição, Redução, Hibridismo, Onomatopéia.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Fonética	5. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos: 5.1 Distinguindo fonema de letra. 5.2 Classificando os fonemas. 5.3 Identificando os encontros vocálicos. 5.4 Identificando os encontros consonantais. 5.5 Identificando dígrafos.	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Acentuação Gráfica e Tônica	6. Empregar corretamente as normas de acentuação: 6.1 Classificando as palavras quanto à acentuação. 6.2 Empregando as normas de acentuação. 6.3 Articulando as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa

UNIDADE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	REC DIDÁTICOS	AValiação
Ortografia	7. Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social: 7.1 Aplicando as regras de ortografia. 7.2 Adequando o emprego das letras. 7.3 Utilizando adequadamente o porquê.	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Abreviaturas e Siglas	8. Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social: 8.1 Empregando abreviaturas e siglas. 8.2 Identificando as abreviaturas e siglas. 8.3 Empregando as abreviaturas e siglas.	4	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Pontuação	9. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida: 9.1 Empregando os sinais de pontuação. 9.2 Colocando adequadamente os sinais de pontuação.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Linguagem e Comunicação	10. Identificar possibilidades de comunicação humana: 10.1 Identificando as várias possibilidades de comunicação humana. 10.2 Diferenciando Linguagem, Língua, Fala e Cultura. 10.3 Empregando as funções da linguagem. 10.4 Diferenciando significante e significado. 10.5 Usando a linguagem conotativa e denotativa. 10.6 Analisando, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Literatura	11. Definir literatura: 11.1 Diferenciando conotação e denotação. 11.2 Recuperando, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	4	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Gêneros literários	12. Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial: 12.1 Identificando os gêneros literários. 12.2 Definindo gêneros literários. 12.3 Descrevendo os principais gêneros literários.	4	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Figuras de Linguagem	13. Identificar as figuras de linguagens: 13.1 Diferenciando os tipos de figuras: de palavras, de construção e de pensamento. 13.2 Empregando as figuras linguagem de forma contextualizada. 13.3 Analisando, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.).	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa

UNIDADE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	REC DIDÁTICOS	AValiação
Poesia, poema, verso e prosa.	14. Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social: 14.1 Identificando poesia, poema, verso e prosa. 14.2 Diferenciando poesia e poema. 14.3 Diferenciando verso e prosa. 14.4 Comparando prosa comum e prosa poética.	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Narrativa	15. Identificar narrativa: 15.1 Identificando os elementos da narrativa. 15.2 Identificando o foco narrativo. 15.3 Identificando a estrutura do enredo. 15.4 Caracterizando as personagens. 15.5 Discutindo a evolução das personagens. 15.6 Discutindo a apresentação das personagens. 15.7 Utilizando-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam grau de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção.	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Espécies narrativas em prosa	16. Identificar espécies narrativas em prosa: 16.1 Definir conto. 16.2 Definir novela. 16.3 Definir romance. 16.4 Definir crônica. 16.5 Definir texto jornalístico (notícia, legenda). 16.6 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Estilos de época	17. Identificar estilos de época: 17.1 Definindo estilo de época. 17.2 Demonstrando a divisão dos estilos de época. 17.3 Recuperando, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	6	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Projeto	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa

UNIDADE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	REC DIDÁTICOS	AValiação
Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas	18. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho: 18.1 Definindo Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas, apontando as suas características e demonstrando-as em textos. 18.2 Situando a Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas em seu contexto social, político e econômico. 18.3 Comparando o momento histórico da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas com o momento atual. 18.4 Relacionando os autores da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas. 18.5 Identificando obras da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas. 18.6 Interpretando textos da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas. 18.7 Diferenciando textos da Literatura de Informação e Literatura dos Jesuítas dos demais estilos de época. 18.8 Aprimorando o senso crítico. 18.9 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Barroco	19. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura barroca, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho: 19.1 Definindo Barroco. 19.2 Apontando as características barrocas. 19.3 Demonstrando características estudadas em textos. 19.4 Situando o Barroco em seu contexto social, político e econômico. 19.5 Aprimorando o senso crítico. 19.6 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.	4	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão Apresentação de filme	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa
Barroco no Brasil	20. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura barroca, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 20.1 Comparando o momento histórico do Barroco com o momento atual. 20.2 Relacionando os autores barrocos. 20.3 Identificando obras barrocas. 20.4 Interpretando textos barrocos. 20.5 Diferenciando textos barrocos dos demais estilos de época. 20.6 Aprimorando o senso crítico. 20.7 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.	8	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa

UNIDADE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	REC DIDÁTICOS	AValiação
Arcadismo	21. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura árcade, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho: 21.1 Definindo Arcadismo. 21.2 Apontando as características árcades e demonstrando-as em textos. 21.3 Situando o Arcadismo em seu contexto social, político e econômico, comparando-o com o momento atual. 21.4 Relacionando os autores árcades. 21.5 Identificando obras árcades. 21.6 Interpretando textos árcades. 21.7 Diferenciando textos árcades dos demais estilos de época. 21.8 Aprimorando o senso crítico. 21.9 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.	10	Exposição dialogada Estudos de textos Discussão	Quadro de giz Notas de aula Microcomputador	Diagnóstica Formativa

São João Evangelista, 21 de fevereiro de 2005

Assinaturas

ANEXO III – Plano de Ensino – Professor P2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG

- PLANO DE UNIDADE DE ENSINO -

DISCIPLINA:	Língua Portuguesa II	PROFESSOR:	<u>Professor P2</u>
HABILITAÇÃO:	Ensino Médio	TURMAS:	E – P– G – H
SÉRIE:	2ª (segunda)	CARGA HORÁRIA ANUAL:	160 (cento e sessenta) horas/aula

OBJETIVOS GERAIS:

1. Desenvolver a habilidade de se expressar com clareza e fluência.
2. Organizar o pensamento e desenvolver a expressão oral e escrita.
3. Interpretar textos, estimulando o gosto pela leitura.
4. Compreender as manifestações literárias e suas implicações nos pensamentos que norteiam a sociedade.
5. Desenvolver o senso crítico e a percepção objetiva das relações com o meio em que vive.
6. Ampliar o comprometimento com a sociedade em que se insere.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

1. Leitura orientada de textos e obras.
2. Redação.
3. Entrevistas.
4. Debates.
5. Projetos.

PLANO DE UNIDADE DE ENSINO

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Contrato de Convivência	1. Empregar valores éticos e morais nas relações pessoais, nos estudos e no mundo do trabalho. 1.1 Conceituando valor ético e valor moral. 1.2 Levantando os principais valores éticos e morais da turma. 1.3 Compreendendo os valores levantados. 1.4 Registrando os valores levantados. 1.5 Relacionando os valores levantados com os conteúdos estudados em cada unidade durante o ano letivo. 1.6 Aplicando os valores levantados nas relações pessoais, na família, nos estudos e no mundo do trabalho.	2	Exposição dialogada	Quadro de giz	Observação do desempenho
Substantivo	2. Utilizar corretamente os substantivos 2.1 Identificando os substantivos. 2.2 Classificando os substantivos. 2.3 Flexionando os substantivos. 2.4 Empregando os substantivos.	10	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Adjetivo	3. Utilizar corretamente os adjetivos 3.1 Identificando os adjetivos. 3.2 Classificando os adjetivos. 3.3 Flexionando os adjetivos. 3.4 Empregando os adjetivos.	8	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Pronome	4. Utilizar corretamente os pronomes. 4.1 Identificando os pronomes. 4.2 Classificando os pronomes. 4.3 Flexionando os pronomes. 4.4 Empregando os pronomes.	10	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Artigo	5. Utilizar corretamente os artigos. 5.1 Identificando os artigos. 5.2 Classificando os artigos. 5.3 Combinando os artigos. 5.4 Empregando os artigos.	4	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Numeral	6. Utilizar corretamente os numerais. 6.1 Identificando os numerais. 6.2 Classificando os numerais. 6.3 Flexionando os numerais. 6.4 Empregando os numerais.	4	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Verbo	7. Utilizar corretamente os verbos. 7.1 Identificando os verbos. 7.2 Classificando os verbos. 7.3 Flexionando os verbos. 7.4 Conjugando os verbos. 7.5 Empregando os verbos.	22	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Advérbio	8. Utilizar corretamente os advérbios. 8.1 Identificando os advérbios. 8.2 Classificando os advérbios. 8.3 Flexionando os advérbios. 8.4 Empregando os advérbios.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Preposição	9. Utilizar corretamente as preposições. 9.1 Identificando as preposições. 9.2 Classificando as preposições.. 9.3 Empregando as preposições.	4	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Conjunção	10. Utilizar corretamente as conjunções. 10.1 Identificando as conjunções. 10.2 Classificando as conjunções. 10.3 Empregando as conjunções.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Interjeição	11. Utilizar corretamente as interjeições. 11.1 Identificando as interjeições. 11.2 Classificando as interjeições. 11.3 Empregando as interjeições.	4	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Crase	12. Empregar corretamente a crase. 12.1 Revisando artigo e preposição. 12.2 Identificando a crase. 12.3 Estudando os casos em que ocorre a crase. 12.4 Empregando a crase.	4	Exposição dialogada Estudo de textos Exercícios em grupo	Quadro de giz Notas de aula	Teste Trabalho
Romantismo	13. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura romântica, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 13.1 Definindo Romantismo. 13.2 Apontando as características românticas. 13.3 Demonstrando características estudadas em textos. 13.4 Situando o Romantismo em seu contexto social, político e econômico. 13.5 Comparando o momento histórico do Romantismo com o momento atual. 13.6 Relacionando os autores românticos. 13.7 Identificando obras românticas. 13.8 Interpretando textos românticos. 13.9 Diferenciando textos românticos dos demais estilos de época. 13.10 Criando textos românticos. 13.11 Aprimorando o senso crítico. 13.12 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho .	24	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Notas de aula Televisão Videocassete Retroprojektor	Teste Trabalho Interpretação de texto

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Realismo Naturalismo	14. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura realista/naturalista, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 14.1 Definindo Realismo/Naturalismo. 14.2 Apontando as características realistas/naturalistas. 14.3 Demonstrando características estudadas em textos. 14.4 Situando o realismo/naturalismo em seu contexto social, político e econômico. 14.5 Comparando o momento histórico do realismo/naturalismo com o momento atual. 14.6 Relacionando os autores realistas/naturalistas. 14.7 Identificando obras realistas/naturalistas. 14.8 Interpretando textos realistas/naturalistas. 14.9 Diferenciando textos realistas/naturalistas dos demais estilos de época. 14.10 Criando textos realistas/naturalistas. 14.11 Aprimorando o senso crítico. 14.12 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	16	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Notas de aula Televisão Videocassete Retroprojeto	Teste Trabalho Interpretação de texto
Parnasianismo	15. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura parnasiana, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 15.1 Apontando as características parnasianas. 15.2 Demonstrando características estudadas em textos. 15.3 Situando o parnasianismo em seu contexto social, político e econômico. 15.4 Comparando o momento histórico do parnasianismo com o momento atual. 15.5 Relacionando os autores parnasianos. 15.6 Identificando obras parnasianas. 15.7 Interpretando textos parnasianos. 15.8 Diferenciando textos parnasianos dos demais estilos de época. 15.9 Criando textos parnasianos. 15.10 Aprimorando o senso crítico. 15.11 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	10	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Notas de aula Televisão Videocassete Retroprojeto	Teste Trabalho Interpretação de texto

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Simbolismo	16. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura simbolista, com vistas ao aprimoramento e desenvolvimento de seus valores, crenças e atitudes, e conseqüente aplicação harmoniosa e produtiva destes na sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho. 16.1 Definindo Simbolismo. 16.2 Apontando as características simbolistas. 16.3 Demonstrando características estudadas em textos. 16.4 Situando o simbolismo em seu contexto social, político e econômico. 16.5 Comparando o momento histórico do simbolismo com o momento atual. 16.6 Relacionando os autores simbolistas. 16.7 Identificando obras simbolistas. 16.8 Interpretando textos simbolistas. 16.9 Diferenciando textos simbolistas dos demais estilos de época. 16.10 Criando textos simbolistas. 16.11 Aprimorando o senso crítico. 16.12 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	10	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Notas de aula Televisão Videocassete Retroprojektor	Teste Trabalho Interpretação de texto

ANEXO III – Plano de Ensino – Professor P3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG

- PLANO DE UNIDADE DE ENSINO -

DISCIPLINA:	Língua Portuguesa III	PROFESSOR:	<u>Professor P3</u>
HABILITAÇÃO:	Ensino Médio	TURMAS:	I – M – L – R
SÉRIE:	3ª (terceira)	CARGA HORÁRIA ANUAL:	160 (cento e sessenta) horas/aula

OBJETIVOS GERAIS:

1. Desenvolver a habilidade de se expressar com clareza e fluência.
2. Organizar o pensamento e desenvolver a expressão oral e escrita.
3. Interpretar textos, estimulando o gosto pela leitura.
4. Compreender as manifestações literárias e suas implicações nos pensamentos que norteiam a sociedade.
5. Desenvolver o senso crítico e a percepção objetiva das relações com o meio em que vive.
6. Ampliar o comprometimento com a sociedade em que se insere.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

1. Utilização dos meios de comunicação (jornal, televisão, livros, revistas, etc.) para enriquecimento das aulas.
2. Análise de filmes.
3. Leitura orientada de textos e obras.

PLANO DE UNIDADE DE ENSINO

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Contrato de Convivência	1. Empregar valores éticos e morais nas relações pessoais, nos estudos e no mundo do trabalho. 1.1 Conceituando valor ético e valor moral. 1.2 Levantando os principais valores éticos e morais da turma. 1.3 Compreendendo os valores levantados. 1.4 Registrando os valores levantados. 1.5 Relacionando os valores levantados com os conteúdos estudados em cada unidade durante o ano letivo. 1.6 Aplicando os valores levantados nas relações pessoais, na família, nos estudos e no mundo do trabalho.	2	Exposição dialogada	Quadro de giz	Observação do desempenho
Pré-Modernismo	2. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura pré-modernista: 2.1 Definindo o Pré-Modernismo. 2.2 Apontando as características pré-modernistas. 2.3 Demonstrando características estudadas em textos. 2.4 Situando o Pré-Modernismo em seu contexto social, político e econômico. 2.5 Comparando o momento histórico do pré-modernismo com o momento atual. 2.6 Relacionando os autores pré-modernistas. 2.7 Identificando obras pré-modernistas. 2.8 Interpretando textos pré-modernistas. 2.9 Diferenciando textos pré-modernistas dos demais estilos de época. 2.10 Aprimorando o senso crítico. 2.11 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Apresentação de filme Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático Televisão Videocassete	Diagnóstica Formativa
Modernismo: Introdução	3. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista: 3.1 Definindo o Modernismo. 3.2 Apontando as características modernistas. 3.3 Demonstrando características estudadas em textos. 3.4 Situando o Modernismo em seu contexto social, político e econômico. 3.5 Comparando o momento histórico do Modernismo com o momento atual. 3.6 Relacionando os autores modernistas. 3.7 Identificando obras modernistas. 3.8 Interpretando textos modernistas. 3.9 Diferenciando textos modernistas dos demais estilos de época. 3.10 Aprimorando o senso crítico. 3.11. Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	2	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Modernismo: 1ª fase	4. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista – 1ª fase: 4.1 Definindo Modernismo. 4.2 Apontando as características modernistas – 1ª fase. 4.3 Demonstrando características estudadas em textos. 4.4 Situando o Modernismo – 1ª fase em seu contexto social, político e econômico. 4.5 Comparando o momento histórico do Modernismo – 1ª fase com o momento atual. 4.6 Relacionando os autores modernistas – 1ª fase. 4.7 Identificando obras modernistas – 1ª fase. 4.8 Interpretando textos modernistas – 1ª fase. 4.9 Diferenciando textos modernistas – 1ª fase dos demais estilos de época. 4.10 Aprimorando o senso crítico. 4.11 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Modernismo em Portugal	5. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista – 2ª fase: 5.1 Apontando as características do modernismo português. 5.2 Demonstrando características estudadas em textos. 5.3 Situando o Modernismo Português em seu contexto social, político e econômico. 5.4 Interpretando textos do Modernismo Português. 5.5 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho	4	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Modernismo: 2ª fase	6. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista – 2ª fase: 6.1 Apontando as características modernistas – 2ª fase. 6.2 Demonstrando características estudadas em textos. 6.3 Situando o Modernismo – 2ª fase em seu contexto social, político e econômico. 6.4 Comparando o momento histórico do Modernismo – 2ª fase com o momento atual. 6.5 Relacionando os autores modernistas – 2ª fase. 6.6 Identificando obras modernistas – 2ª fase. 6.7 Interpretando textos modernistas – 2ª fase. 6.8 Diferenciando textos modernistas – 2ª fase dos demais estilos de época. 6.9 Aprimorando o senso crítico. 6.10 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Modernismo: Prosa contemporânea	7. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista – prosa contemporânea: 7.1 Apontando as características modernistas – prosa contemporânea. 7.2 Demonstrando características estudadas em textos. 7.3 Situando o Modernismo – prosa contemporânea em seu contexto social, político e econômico. 7.4 Comparando o momento histórico do Modernismo – prosa contemporânea com o momento atual. 7.5 Relacionando os autores modernistas – prosa contemporânea. 7.6 Identificando obras modernistas – prosa contemporânea. 7.7 Interpretando textos modernistas – prosa contemporânea. 7.8 Diferenciando textos modernistas – prosa contemporânea dos demais estilos de época. 7.9 Aprimorando o senso crítico. 7.10. Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Modernismo: Poesia contemporânea e música popular brasileira	8. Identificar valores, crenças e atitudes presentes nas personagens da literatura modernista – poesia contemporânea e música popular brasileira: 8.1 Apontando as características modernistas – poesia contemporânea e música popular brasileira. 8.2 Demonstrando características estudadas em textos. 8.3 Situando o Modernismo – poesia contemporânea e música popular brasileira em seu contexto social, político e econômico. 8.4 Comparando o momento histórico do Modernismo – poesia contemporânea e música popular brasileira com o momento atual. 8.5 Relacionando os autores modernistas – poesia contemporânea e música popular brasileira. 8.6 Identificando obras modernistas – poesia contemporânea e música popular brasileira fase. 8.7 Interpretando textos modernistas – poesia contemporânea e música popular brasileira. 8.8 Diferenciando textos modernistas – poesia contemporânea e música popular brasileira dos demais estilos de época. 8.9 Aprimorando o senso crítico. 8.10 Discutindo a aplicação das habilidades acima na vida pessoal e no mundo do trabalho.	6	Exposição dialogada Estudo de textos Discussão Trabalho individual Estudo de músicas	Quadro de giz Livro Didático Televisão Videocassete Aparelho de som	Diagnóstica Formativa

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Recursos Didáticos	1. Identificar, produzir e utilizar corretamente recursos didáticos: 1.1 Identificando recursos didáticos. 1.2 Discutindo a importância dos recursos didáticos nos processos de comunicação. 1.3 Analisando as orientações para produção de recursos didáticos. 1.4 Produzindo recursos didáticos (cartazes, transparências, etc.) por computador e manuscritos. 1.5 Utilizando ecologicamente os recursos didáticos. 1.6 Utilizando corretamente os recursos produzidos.	8	Exposição dialogada Discussão em grupo Demonstração	Notas de aulas Quadro e giz Retroprojektor Microcomputador Televisor Videocassete Pincéis Papel pardo Régua	Formativa: elaboração e utilização de recursos didáticos
Palestra	2. Planejar, organizar e ministrar palestras: 2.1 Conceituando palestra. 2.2 Analisando as orientações para elaborar uma palestra. 2.3 Planejando palestra. 2.4 Organizando palestra. 2.5 Apresentando palestras. 2.6 Avaliando palestras.	12	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalho em equipe Palestras	Notas de aulas Quadro e giz Cartazes Outros	Formativa: apresentação de palestras
Projetos	3. Elaborar projetos: 3.1 Conceituando projeto. 3.2 Discutindo a importância da competência na elaboração de projetos para o profissional moderno. 3.3 Identificando as partes de um projeto. 3.4 Analisando um projeto. 3.5 Elaborando um projeto. 3.6 Avaliando um projeto elaborado.	8	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalho individual	Notas de aulas Microcomputador Projeto	Formativa: elaboração de projetos
Marketing Pessoal	4. Elaborar e implementar programa de Marketing Pessoal: 4.1 Conceituando Marketing Pessoal. 4.2 Discutindo a importância do Marketing Pessoal para o profissional moderno. 4.3 Elaborando programa de Marketing Pessoal. 4.4 Avaliando um programa de Marketing Pessoal. 4.5 Implementando um programa de Marketing Pessoal.	8	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalho individual	Notas de aulas Quadro e giz	Formativa: elaboração de programa de Marketing Pessoal
"Curriculum vitae"	5. Elaborar "curriculum vitae": 5.1 Definindo "curriculum vitae". 5.2 Discutindo a importância do "curriculum vitae" para o profissional moderno. 5.3 Conhecendo orientações para elaboração do "curriculum vitae". 5.4 Analisando modelos de "curriculum vitae". 5.5 Elaborando "curriculum vitae". 5.6 Avaliando "curriculum vitae".	8	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalho individual	Notas de aulas Quadro e giz Microcomputador	Formativa: elaboração de "curriculum vitae"

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Redação Técnica e Oficial	6. Redigir as principais redações técnicas e oficiais (ata, atestado, carta, circular, contrato, declaração, edital, memorando, ofício, procuração, requerimento, telegrama): 6.1 Identificando as principais redações técnicas e oficiais. 6.2 Discutindo a importância da competência na elaboração de redações técnicas e oficiais para o profissional moderno. 6.3 Conhecendo orientações para elaboração de redações técnicas e oficiais. 6.4 Analisando modelos de redações técnicas e oficiais. 6.5 Elaborando redações técnicas e oficiais. 6.6 Avaliando redações técnicas e oficiais.	10	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalhos individuais	Notas de aulas Quadro e giz Microcomputador	Formativa: elaboração de redações técnicas e oficiais
Cheque, Recibo, Nota promissória e Cartão Magnético	7. Preencher cheques e notas promissórias, redigir recibos e utilizar cartões magnéticos: 7.1 Identificando cheque, recibo, nota promissória e cartões magnéticos. 7.2 Discutindo a importância de cheque, nota promissória e recibo, e cartões bancários no mundo dos negócios. 7.3 Conhecendo orientações para preenchimento de cheques, recibos e notas promissórias. 7.4 Preenchendo cheques, notas promissórias e redigindo recibos.	2	Exposição dialogada Discussão em grupo Trabalhos individuais	Notas de aulas Quadro e giz Cheques Notas promissórias Recibos Cartões bancários	Formativa: preencher cheques, notas promissórias e redigir recibos.

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Análise sintática	1. Aplicar corretamente a estruturação do período, a sua divisão e a classificação das orações, reconhecendo a função sintática de cada termo: 1.1 Conceituando frase. 1.2 Conceituando oração. 1.3 Conceituando período. 1.4 Analisando períodos.	4	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Termos essenciais	2. Empregar corretamente os termos essenciais da oração: 2.1 Conceituando e identificando o sujeito em orações. 2.2 Conceituando e identificando o predicado em orações. 2.3 Construindo frases com os termos essenciais da oração.	6	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Termos integrantes	3. Empregar corretamente os termos integrantes da oração: 3.1 Conceituando e identificando o objeto direto em orações. 3.2 Conceituando e identificando o objeto indireto em orações. 3.3 Conceituando e identificando o agente da passiva em orações. 3.4 Construindo frases com os termos integrantes da oração.	6	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Termos acessórios	4. Empregar corretamente os termos acessórios da oração: 4.1 Conceituando e identificando o adjunto adnominal em orações. 4.2 Conceituando e identificando o adjunto adverbial em orações. 4.3 Conceituando e identificando o aposto em orações. 4.4 Conceituando e identificando o vocativo em orações. 4.5 Construindo frases com os termos acessórios da oração.	4	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Orações coordenadas	5. Empregar corretamente as orações coordenadas: 5.1 Conceituando e identificando as orações coordenadas sindéticas. 5.2 Conceituando e identificando as orações coordenadas assindéticas. 5.3 Construindo períodos compostos por orações coordenadas sindéticas e assindéticas.	8	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Orações subordinadas	6. Empregar corretamente as orações subordinadas: 6.1 Conceituando e identificando a oração principal. 6.2 Conceituando e identificando as orações subordinadas. 6.3 Construindo períodos compostos pela oração principal e pelas subordinadas.	8	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Concordância nominal	7. Aplicar corretamente a concordância nominal. 7.1 Conceituando concordância nominal. 7.2 Reconhecendo os vários casos de concordância entre os vários nomes. 7.3 Construindo orações com a concordância nominal correta.	6	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Concordância verbal	8. Aplicar corretamente a concordância verbal. 8.1 Conceituando concordância verbal. 8.2 Reconhecendo os vários casos de concordância de verbos. 8.3 Construindo orações com a concordância verbal correta.	4	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CH	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
Regência nominal	9. Aplicar corretamente a regência nominal. 9.1 Conceituando regência nominal. 9.2 Reconhecendo os vários casos de regência de nomes. 9.3 Construindo orações com a regência nominal correta.	4	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa
Regência verbal	10. Aplicar corretamente a regência verbal. 10.1 Conceituando regência verbal. 10.2 Reconhecendo os vários casos de regência de verbos. 10.3 Construindo orações com a regência verbal correta.	4	Exposição dialogada Resolução de exercícios	Quadro de giz Livro Didático	Diagnóstica Formativa

São João Evangelista, 26 de fevereiro de 2007

Assinatura

ANEXO IV – Textos Iniciais

Texto inicial I1

Redação

O meu interesse é poder comprar um pedaço de terra fazer uma lavoura ou ter uma criação de gado para tirar leite ou engordar para o abate.

Então se eu conseguir passar no curso conseguirei ter uma noção básica para aumentar os meus conhecimentos e quando eu tiver o dinheiro montar meu próprio negocio. Uma fazenda e quem sabe uma cooperativa ou também poder exportar frutas café abacaxi para o mundo afora.

Texto inicial I2

No pais não precisa ver descuido com a natureza para aumentar os recurso financeiros na agricultura O melhoramento das técnicas de plantio é um bom recurso, porque em pouco espaço poderá ver um bom aproveitamento daquilo que plantou.

Sem esses recursos para se desenvolverem os agricultores dispõem de muita para plantio e nem sempre colhe um bom produto, e com isso quer aumentar sua renda; só que fazendo isso destrói a natureza sem necessidades.

Texto inicial I3

Opção

Na vida a gente tem várias opções. Agente pode recolher um caminho, um rumo para seguir.

Me interessei pela agropecuária, é um caminho que eu escolhi. Conhecer o Brasil rural é o que eu quero.

Como muitos, quero estudar e voltar sabendo tudo sobre agropecuária.

No Brasil, o que me chama atenção são as grandes plantações de soja, feijão, milho, arroz, etc.

Então eu pensei se tem uma coisa tão bem feita é por que tem alguém com experiência, e se todos os agricultores tivesse estudo; o nosso Brasil rural iria muito para a frente.

Texto inicial I4

Atualmente, há muitos fatores que causa a obesidade, principalmente o sedentarismo. E para que a taxa de obesidade diminua, é preciso, desde cedo, ter o hábito de fazer exercícios físicos (caminhadas, academia, etc.) e de consumir uma dieta com alimentos variados, rica em verduras, legumes e carnes. Outra alternativa é parar de comer alimentos rápidos que se vendem na rua, como: cachorro-quente, salgadinho, etc.

Sempre é bom ter uma boa qualidade de vida e uma vida saudável, mas para isso é preciso mudar seus antigos hábitos, que tanto prejudicam a saúde.

Texto inicial I5

É interessante notar que os jovens do interior vêm sendo cada vez mais presente nas faculdades, principalmente nos cursos de agronomia.

Essa mudança vem fazendo com que o homem do campo passe a se introssar mais com o da cidade grande. Por motivos de preconceitos, esse processo demoraria

bem mais tempo para se concluir. Mas as pessoas do interior estão se impondo mais às pessoas da cidade grande.

Os jovens aventureiros que largam a roça para estudar na cidade, voltam com diplomas e administram bem a fazenda dos pais.

Isso faz com que o Brasil fique mais integrado e com que as pessoas se respeitem mais a cada instante em que estão juntas, seja na escola ou nos negócios.

Texto inicial I6

Os problemas de obesidade no mundo atual vem causando sérios riscos à vida humana.

Com a globalização a sociedade vem deixando de lado o esforço físico e uma boa dieta, vem deixando tudo por conta dos eletrodomésticos e empregados, se alimentam de uma guloseima qualquer, deixam de lado os passeios a caminhabilidade, preferem uma cama e um bom filme, aliás para que andar se eu posso deitar e dormir, mas o que muitos se esquecem é que uma má dieta e uma falta excessiva de esforço físico podem nos levar à morte ou apenas provocar doenças como a obesidade, doença que gera problemas no coração diabetes, dentre outros.

Precisamos nos alimentar melhor se quisermos ter uma vida melhor.

Texto inicial I7

No Brasil, hoje em dia muitos jovens que antes só pensavam em ir para a cidade tentar uma vida melhor, estão mudando de ideia. Pois o campo que dá o nosso pão de vida, desse poço forte e querreiro.

O campo agora tem mais recursos e tecnologia que nos permite cultivar uma área sem prejudicar a natureza.

Assim estamos preservando a natureza maravilhosa do nosso país ajudando a mudar vidas que poderiam ser bem mais complicadas em outros lugares.

O campo é um lugar tão bom de se viver, para que abandonarmos o que Deus nos deu?

Texto inicial I8

Equilibrando a obesidade

A obesidade já se tornou comum na sociedade, e por isso, deve-se limitá-la, o mais rápido possível.

Para controlá-la, deve-se seguir uma dieta controlada, bem bastante rígida. Fazer muitos exercícios físicos, e estar sempre contente com a vida e com todos ao seu redor. Não deve entrar em depressão, pois poderá prejudicá-lo.

Para melhorar os resultados, é preciso tentar controlar-se com os doces e não atacá-los. Procurar um nutricionista e respeitar os ensinamentos que passará-lhe.

Texto inicial I9

Nosso Brasil rural

O Brasil vem crescendo em diversas áreas comerciais mas, sem dúvida, a que mais chama a atenção é a área de agropecuária. As pessoas vêm descobrindo que nosso país é uma grande potência em questão de economia rural.

O meu interesse, é participar ativamente, do processo de crescimento do nosso país, na área de agropecuária. E trabalhar para melhorar as condições de cultivo e

plantio de alimento para sustentar o país e para exportações, e, assim ajudar o Brasil a ser um orgulho mundial.

Texto inicial I10

No Brasil rural a vida é mais tranquila. Nas grandes cidades você está sujeito a violência desemprego e muitas outras coisas. No meio rural não tem violência e se você não estiver arrumando emprego é só arrumar algumas sementes de alimentos que vão lhe dar sustento e plantar em qualquer pedaço de terra que seja seu.

Se não fosse as pessoas que vivem no meio rural o homem hoje em dia estaria cheio de doenças causadas por produtos químicos que eles jogam nos alimentos para eles crescerem mais e ficarem mais bonitos, por isso que eu sou interessado por pessoas que moram na zona rural e quero aprender com eles.

Texto inicial I11

Agronegócios

O meu interesse é despertado no momento que percebo as vantagens derivadas de muito esforço e dedicação. O fato de que posso aprimorar meus conhecimentos para logo após o término do curso aqui aplicado possa aplicar meus conhecimentos em meu próprio benefício e daqueles que me rodeiam. Muito me instiga a probabilidade de poder ampliar meus horizontes. Depois da apresentação deste texto pude ver mais claramente as vantagens e oportunidades que estão ao meu alcance. Meus interesses agora são bastante claros, pretendo aplicarme com maior ênfase aos assuntos derivados do “campo”, procurar executar o mais perfeito possível minhas funções e fazer que as pessoas menos cultas perante o assunto desenvolvam cada vez mais seus conhecimentos.

Texto inicial I12

Vida saudável

As pessoas não se preocupam tanto com a obesidade como deveriam. É preciso ter uma alimentação saudável e praticar exercícios físicos diariamente.

A correria do dia a dia não é desculpa para não se cuidar. O simples ato de subir e descer escadas é um exercício físico e queima calorias. As caminhadas, pelo menos no final de semana, garantem uma vida saudável.

A vida sedentária traz muitos prejuízos para o corpo e também para a mente. Exercícios físicos, além de emagrecer, faz você ficar mais alegre e atento às coisas.

Enfim, os exercícios físicos garantem uma vida mais alegre e saudável, então, vamos lá, pratique!

Texto inicial I13

Basil Rural

As pessoas pensam que as oportunidades estão nas cidades grandes, até que alguns anos atrás poderia ser, mas hoje em dia as oportunidades estão surgindo novamente na zona rural devido aos pequenos e médios produtores e fazendeiros das cidades do interior. Com a grande movimentação de pessoas para cidades grandes as regiões do interior ficaram sem a capacitação das muitas pessoas formadas que foram para as cidades grandes, isso consertesa vai mudar, porque as pessoas estão deixando as metrópoles em busca de novas oportunidades em suas terras natais de onde um dia saíram em busca de trabalho e que hoje retornam pelo mesmo motivo.

Texto inicial I14

O Brasil Rural

As conclusões de vida dos brasileiro estão cada vez pior. Por isso devemos procurar mais opções de empregos, para que tenhamos uma vida melhor.

Por falta de opções de trabalho ou de qualificação profissional, muitas pessoas passam fome e não têm onde morar. A ausência de oportunidades de trabalho, nos faz optar pelo meio rural.

O Brasil é um país onde existem terras muito grandes e que são mal distribuídas. As maiores partes estão com poucos, e as menores com muitos. Por tantas oportunidades existentes no meio rural, um jeito de acabar de vez para esse grupo: O Brasil Rural.

Texto inicial I15

Brasil Rural

Eu acho que no futuro a agricultura vai estar muito moderna do que hoje.

No futuro vai ter muito mais oportunidades de empregos nas fazendas mas o preço dos produtos está abaixando por que muita gente está plantando a mesma coisa.

A soja por exemplo, o preço está muito baixo por que tem muitos fazendeiros que plantam soja. Mas tem muitos produtos que quase ninguém planta e é pouco para abastecer o mercado por isso eu acho que alguns produtos deviam olhar isso.

Texto inicial I16

Segundo dados recentes, a obesidade se tornou um mal que atinge o mundo inteiro. Dentre as alternativas para solucionar esse problema temos: a prática de exercícios físicos, a proposta de uma dieta equilibrada, a auxílio do governo para que as camadas sociais mais baixas recebam o acompanhamento de um nutricionista, e por último campanhas que divulguem a importância de uma boa alimentação.

A prática de exercícios físicos é fundamental para melhorar metabolismo do organismo além de queimar calorias.

Uma das soluções mais eficientes é a dieta equilibrada, isso porque com ela é possível controlar a consumo exagerado de alguns nutrientes como a gordura.

O auxílio do governo para com as classes baixas é necessário porque as classes mais baixas apresentam uma alimentação precárias e com o acompanhamento de um nutricionista elas saberão aproveitar melhor seus alimentos.

E como na solução de todos os problemas, não poderia faltar as campanhas de conscientização a população sobre a importância de uma alimentação saudável.

Texto inicial I17

A Obesidade – Cause de Risco para a Saúde

Para se ter uma vida saudável, é preciso controlar bem a nossa alimentação.

Diante dos recursos que o mundo nos traz atualmente, podemos cuidar da nossa alimentação.

Fazendo exercícios físicos diariamente, sem exagerar.

Evitando comer doces e massas. Se basear numa alimentação que contenha mais legumes e verduras.

Constituindo assim, um prato bastante “colorido”.

Diversificando nos variados alimentos.

Mudando assim um pouco a nossa alimentação e os nossos atos podemos ter uma vida mais saudável.

Texto inicial I18

Não se necessita mais que o homem deixe o campo para poder conseguir emprego. As pessoas podem muito bem conseguir emprego. As pessoas podem muito bem viver no campo e ter seu próprio negócio.

O meio rural dispõe de uma terra que, quando bem cuidada e aproveitada, gera renda. No campo, a pessoa também pode escolher a área em que irá tirar o seu sustento; como por exemplo trabalhar com lavoura.

Assim fica provado que não é só nas grandes cidades que as pessoas ganham a vida e sim em qualquer lugar, desde que tenha vontade de trabalhar.

Texto inicial I19

O que mais me desperta interesse nesse Brasil rural são realmente esses jovens que vão pra fora e depois voltam com diploma na mão, vindo ajudar seus pais.

Mas mesmo assim, a coisa não esta boa, pois tem muitos sertanejos que tem sua fazendinha mas não conseguem investir, pois não têm dinheiro. Mais apoio devia ser dado a esses sertanejos, como por exemplo, com ajuda econômica do governo. Mas não só com isso, também poderia ser dado um auxílio a eles, de como investir esse dinheiro. Talvez assim a vida no campo, na roça melhorasse.

Texto inicial I20

Recursos contra a obesidade.

No mundo atual, com o avanço tecnológico intenso proporcionou-nos mais conforto e mordomia diminuindo assim, em muitas vezes, exercícios físicos simples mas com grande importância para obter uma vida saudável. Pequenas coisas, como varrer a casa, lavar o carro, que quase sempre são feitos por máquinas ou por empregados: são exemplos simples de exercícios físicos, que possuem fundamental importância para prevenção de uma futura obesidade.

A obesidade ultimamente está se tornando algo comum, mas que pode ser evitado. Pois é fundamental ter uma saúde regular e a obesidade seria o contrário. Existem coisas simples que podem ser feitas para evitá-la como: reduzir o número de frituras, ampliar verduras e legumes, além de exercício físico, que não só previne a obesidade como também ajuda-nos a manter um padrão saudável alimentício e físico.

Texto inicial I21

Reeducação do ser humano

Atualmente o ser humano pensa no seu bem estar, de uma forma “figurada”, pois, quer sempre a coisa mais rápido e prática. E isso vem causando um alto índice de obesidade.

Porém isso pode mudar; a começar pelos nossos altos diários e pelas crianças (faixa etária que vem aumentando índice de obesidade: As crianças devem começar a ter bons hábitos alimentares o mais cedo possível. E daí por diante parenderem a importância de uma boa alimentação para seu crescimento e saúde.

Já os adultos e adolescentes têm que se reeducarem e adquirirem novos hábitos alimentares: fazer no mínimo as 4 refeições diárias corretas e com alimentos saudáveis (sem exagero).

Uma boa alimentação, mais a prática de esportes com certeza acabaria com o problema de obesidade. Parece simples mas os seres humanos precisam de uma boa orientação para isso.

Texto inicial I22

O Brasil rural; local de lindas paisagens, ar livre, grandes fazendas e florestas. É assim que a maioria da população pensa sobre a região rural.

Mais isto está mudando, agora as pessoas estão saindo das grandes cidades para as universidades do campo.

O que chama mais a tenção sobre este tema, é que as pessoas estão aprendendo a unir as tecnologias da cidade grande, com a preservação e técnicas aprendidas no campo.

Espero que isto continue, somente assim teremos igualdade entre cidade grande e campo.

Texto inicial I23

Atualmente é comum depararmos com obesos. E na maioria das vezes achamos engraçado e colocamos apelidos. Mas, a obesidade é uma doença perigosa pois nos causa grandes problemas de saúde.

Para evitarmos esses problemas é recomendável mudar os nossos hábitos. Não irá nos custar trocar elevador por escada; caminhar 20 minutos diário; e várias maneiras de fazermos exercícios físicos.

A educação alimentar, sem dúvida, é a melhor maneira de nos manter em forma, iremos assim consumir apenas as calorias que gastaremos. Evitando as tais gorduras.

A venda de guloseimas e frituras em escala para evitar a tentação para crianças.

Afinal nos somos o que comemos. Então comida saudável vida melhor e mais longa.

Texto inicial I24

Hoje a principal fonte de renda do país é o campo.

Quem diria que um lugar de pessoas simples, que usam roupas rasgadas e tem as mãos calejadas, falam, muitas vezes, errado, seriam tão importantes para o país.

O campo, de lugares verdinhos, de imensas plantações de soja, de milho, de feijão. Como é bom viver na roça, junto com a caipirada, ouvindo música sertaneja e comendo frutas e verduras fresquinhas.

Aquelas belas paisagens me impressionam. A noite e o dia, o sol e até a chuva, que no campo é sinônimo de fartura e vida para todos

Texto inicial I25

A força da Agropecuária

Às vezes, as pessoas me perguntam o porque de se estudar Técnico em Agropecuária. Para quê esse interesse todo nessa área? Eu procuro ser bem objetiva: “É a vontade de ter contato mais próximo com os animais e com a natureza”. Meu grande objetivo é a Medicina Veterinária, mas não quero ter que esperar até a faculdade para exercê-la. Além de tudo, é uma profissão decente, e saudável também. E já que existe a Agropecuária, quero começar desde já o sonho de ter contato próximo com a fauna e a flora. Mas, além de ser um sonho, essa profissão nos proporciona a nos empregarmos já terminando o Ensino Médio. É realmente uma chance alcançável para muitos destinados a viver em um mundo natural.

Texto inicial I26**Brasil rural.**

O Brasil, nos ultimos anos vem gerando uma serie mudanças na população em geral (rural e urbano), trazendo novas formas de ensino, como o agropecuarismo.

Com essa nova forma de ensino o país vem crescendo muito na produção agronoma gerando mais formas de produção e novos empregos.

O Brasil nos ultimos anos aumentou muito a sua economia. O agronegocio aumentou seu poder e seu numero de alunos com o agronegocio.

ANEXO V – Textos Finais

Texto final F1

Técnico em Agropecuaria

Nos últimos anos os curso técnico tem Agropecuaria vem se desenvolvendo muito em nossa região do leste de Minas Gerais.

Esse curso abrange como cultivar hortaliças até uma plantação de florestas de eucalipto, fazer o manejo correto de granjas e conhecer novas técnicas para esse manejo.

As hortaliças são fundamentais para a alimentação dos seres humanos e animais na terra. Por isso devemos sempre estar colaborando com o meio ambiente na hora de cultivar várias culturas essenciais para a alimentação e para outros fundamentos.

Não Podendo esquecer que os animais também são fundamentais para a vida cotidiana suas carnes e derivados para produção de produtos de animais são ricos em proteína e muito saudáveis para a nossa vida.

Por isso não podemos deixar de preservar essas culturas que significam muito para o povo brasileiro e a população mundial.

Texto final F2

Agropecuária

Quando iniciado o curso pensava-se que agropecuária na parte de agricultura era apenas plantar e colher, na zootecnia fazer o aproveitamento de leite e carne desse animais.

A partir do início do curso vem a grandes descobertas, sobre todos os aspectos, e áreas de atuação de curso. Toda e qualquer tipo de descoberta sempre acrescenta no conhecimento humano, pois o ser humano por ser um animal pensante vive de novas descobertas e aprendizados, por esse e outros motivos todo e qualquer conhecimento é bem vindo mesmo que não seja algo muito interessante.

Consequentemente inicia de um certo tipo de apredizagem, abre-se uma janela de conhecimento, a partir desse momento descobre que não é nada de que se pensa inicialmente, como agrcultura nao é só plantar e colher, e sim saber tratar o solo como ele merece, zootecnia não é só absorver o que os animais tem a oferecer, mas saber de que necessitam para poder produzir sem prejudicar nenhum envolvido no processo.

Conclui-se que um setor de ensino como uma EAF não abrange somente conhecimento sobre área de trabalho, mas na formacao de um técnico que possa trabalhar e garantir a sobrevivência desse setor no país, que é o setor que gera maior riqueza para a nação.

Texto final F3

Agropecuária e Sustentabilidade

Nos dias de hoje algo muito importante na agropecuária é o seu desenvolvimento sustentável diante da situação em que se encontra o nosso planeta.

Ao contrário da ignorância dos mais antigos, devemos, em primeiro lugar, pensar no meio ambiente na hora de produzir. Devemos produzir em harmonia com a natureza para garantir um futuro melhor à proximas gerações.

Na agricultura existem varias maneiras de se produzir diminuindo o impacto ao meio ambiente. O armazenamento das águas das chuvas para a utilização na irrigação e

reflorestamento em pastagens não utilizados, aproveitando de dejetos de animais como adubo orgânico e prática da agricultura orgânica onde não se usa adultos químicos e agrotóxicos são algum meios de aproveitamento onde você produz alimentos saudáveis a minimizar os danos à natureza.

Na pecuária, ao invés de fazer grandes pastos para animais, pode-se utilizar a criação em sistema fechado. Criar um sistema de aproveitamento e outros, evitando poluir rios e nascentes.

A questão do meio ambiente é uma coisa seria que devemos abrir os olhos e encherarmos tudo que está acontecendo. Se não cuidarmos e preservarmos um dia acaba e que sai prejudicado é a gente mesmo.

Texto final F4

Prevenção: O comum entre a sabedoria popular e a ciência

Na atualidade, está sendo muito discutido a questão da saúde. Quase todos os dias fica-se sabendo, ou por jornais ou revistas, a descoberta da cura de alguma doença. Isso porque, a ciência está evoluindo surpreendentemente nesses últimos anos, principalmente na área da medicina.

Entretanto, mesmo com essa exacerbada evolução da ciência, o senso comum e o empirismo continuam fortemente arraigados no cotidiano das pessoas. Superstições, mitos e tabus, principalmente na questão de Alimentação, são tradicionalmente passadas de pais para filhos há anos e anos. Tabus do tipo: comer manga depois de beber leite faz mal e chocolate tira o estresse.

Diante disso, busca-se animadamente a comprovação científica desses mitos por meio de estudos, pesquisas e experimentações. E com esses estudos, percebe-se que o senso comum não é totalmente incorreto em suas afirmações, pelo contrário, quase todas elas têm pelo menos uma ponta de verdade científica, por isso não devem ser tão subestimadas. Além disso, é graças ao senso comum que muitas das pesquisas são iniciadas, podendo vir a ser grandes descobertas.

E hoje, as descobertas mais comuns são de prevenção. Prevenção como qualidade de vida. E indiscutivelmente conclui-se que, a melhor forma de prevenir é através da Alimentação e Nutrição.

Texto final F5

Crer ou não crer, faça sua alimentação

Hoje em dia é muito difícil manter uma alimentação correta. Isso se dá devido a correria do dia-a-dia, aos produtos industrializados, “fast foods”. As pessoas não têm tempo nem de ir ao médico devido, muitas vezes, os problemas que acham ser mínimos. Daí recorrem aos “alimentos milagrosos”, para uma cura imediata.

Esses alimentos, muitas vezes, não ajudam em nada a saúde, mas para quem acredita, quando comem se sente melhor, de alguma forma.

Tais crendices são passadas de geração em geração e muitas vezes se transformam até mesmo em dietas milagrosas que afetam negativamente a saúde dos “alvos da moda”.

Só porque são condenadas por estudiosos. Não quer dizer que não possamos de forma alguma praticá-las. Somos livres e temos o direito de escolher o que achamos ser melhor para nós. No entanto é necessário termos consciência de até onde isso se torna ruim para nós.

Uma boa alimentação é baseada no balanceamento dos alimentos. Assim, um alimento “milagroso” uma vez ou outra não faz mal a ninguém.

Texto final F6

Infância e alimentação

É muito importante que desde a infância os pais incentivem seus filhos e os ensinem a ter uma boa alimentação.

A educação alimentar deve começar com os pais, aliás eles são os espelhos de seus filhos e é neles que as crianças irão buscar um exemplo e para isso é necessário que além de ensinarem eles sigam, afinal é a saúde de seus filhos que está em fogo.

Diante disso eles devem seguir um cardápio alimentar seguro não se esquecendo de introduzir verduras, legumes, frutas, água entre outros. Não devem esquecer que crianças adoram guloseimas e não devem tentar cortar esta de sua alimentação, lembrando sempre de controlar a quantidade pois assim estará evitando variadas doenças como por exemplo, diabetes e obesidade.

Pode-se perceber que uma criança que possui uma alimentação balanceada é muito mais feliz e disposta, têm maior resistência, maior poder de concentração e desempenho nos estudos, possuem o peso ideal e provavelmente serão mais felizes com seu corpo e/ou saúde futuramente.

Diante disso é necessário que os pais se preocupem mais com a alimentação de seus filhos pois uma criança saudável é uma criança muito mais feliz.

Texto final F7

Agricultura e pecuária no Brasil

O que mais movimenta o mercado nacional e internacional é a agricultura e pecuária, e no Brasil elas têm grande destaque pois é o que gera renda para muitas famílias e emprega muitos brasileiros.

Por isso, vem-se melhorando cada vez mais as condições de uso dos recursos ambientais para as práticas de um negócio que venha a gerar lucro sem agredir o meio ambiente.

Podemos citar por exemplo uma pocilga que faz o tratamento dos dejetos ali gerados, para que estes não venham a poluir rios, correios ou nascentes. Este tratamento pode ser feito com biodigestor, piscina de decantação entre outros métodos.

São muitas as medidas que vem sendo tomadas para preservar o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida da população. Mas ainda existem pequenos produtores que se viram como podem para melhorar seu pequeno negócio, pois muitas vezes esses produtores não dispõem de assistência técnica que possa orientá-los da melhor maneira possível.

Pois é, estamos em busca de um país perfeito, mas ele não existe, por isso estamos aperfeiçoando o que temos, para que ele possa vir a ser o melhor possível para seus habitantes.

Texto final F8

Alimentação, formação técnica.

A alimentação é o processo pelo qual, os indivíduos buscam, através dos alimentos, a nutrição adequada para manter o bom funcionamento do corpo.

Desta forma, procuram combinar alimentos que possam fornecer os nutrientes necessários para o metabolismo completo, garantindo a saúde vital ao organismo.

Diante disso, foi implantado o curso Técnico em Alimentação na EAFSJE-MG, que tem como principal objetivo, a manutenção da saúde, para atingi-lo faz-se necessário conhecimentos adicionais, e que são essenciais para a formação profissional de qualidade.

Dentre os conhecimentos exigidos, pode-se citar: Educação pra Saúde; Técnico em Distética e Planejamento de cardápios. Essas são algumas disciplinas que compõem o curriculum do Técnico em Alimentação.

O Técnico em Alimentação é instruído de modo que seus conhecimentos podem ser aplicados tanto na vida doméstica, como na área comercial. Sendo capacitado para atender às exigências do mercado de trabalho.

É em busca de uma vida saudável, e sobretudo, de uma qualificação profissional que muitas pessoas procuram o curso, já que pode-se encontrar os pré-requisitos desejados.

Texto final F9

Uma das faces da agricultura atual

Nos dias de hoje, com a superpopulação mundial, surgiu-se um grave problema de abastecimento de alimentos no planeta. Diante desse quadro é possível se escolher duas alternativas como solução.

Uma delas seria aumentar a produção do setor agropecuário, o que de certa forma acarretaria problemas de ordens ambientais e territoriais para a instalação [instalação] de novas áreas produtivas.

A outra, que até então aponta-se como a mais viável seria a redistribuição das atividades agrícolas no globo terrestre e o incentivo a produção sustentável.

Sabe-se hoje, através de estudos, que a concentração da atividade agrícola em uma só região compromete o solo e a vegetação nativa, podendo até em casos [casos] mais extremos alterar [alterar] a configuração climática dessa mesma região.

Então como produzir o suficiente sem prejudicar o meio?

A resposta seria a gestão das atividades produtivas, o incentivo do governo, a introdução de práticas sustentáveis e principalmente a conscientização do produtor rural, o que de fato não vem acontecendo com merecida emergência.

Texto final F10

O Curso de Agropecuaria

No curso de Agropecuaria são estudados assuntos tanto da área de zootecnia como da área de agricultura.

Na EAFSJE o curso de agropecuaria é dividido em módulos separando agricultura de zootecnia. Nos módulos de agricultura são estudados assuntos ligados a tratores e implementos agrícolas, solo e toda sua característica, horticultura, silvicultura, culturas anuais e várias outras áreas. Nos módulos de zootecnia estudamos sobre avicultura, apicultura, suinocultura, bovinocultura, ou seja, tudo ligado a animais. Além das áreas citadas é estudado também na área de construções e na área de agroindústria. Nesse curso aprendemos sobre meio ambiente o que hoje em dia é o essencial.

O curso de agropecuaria é um curso muito agradável para quem gosta dessa área, pois além de aprendermos a cultivar plantas aprendemos a cuidar e tratar de animais, buscando sempre a preservação do meio ambiente.

Texto final F11

A agropecuária contra a miséria e a devastação ambiental

Com o auxílio dos estudos desenvolvidos na área de agropecuária e com o insentivo de órgãos que visam o melhoramento do padrão de vida humano através do mesmo, a população que até então se via em estado de miséria em grande parte do país e do mundo, já apresenta grande ascensão no padrão de vida.

E como uma cadeia constante e infinita, uma situação provoca a outra. A população que consegue a alta sustentabilidade deixa de explorar ilegalmente os recursos naturais, como as queimadas para a produção do carvão ilegal.

Mas a agropecuária não busca a conservação do meio ambiente apenas como consequência da diminuição da miséria mundial.

Hoje a agropecuária é voltada para uma política ambientalista, que busca por meio do uso racional e controlado de agrotóxicos, cuidados com dejetos oriundos da criação de animais para consumo e a conscientização do produtor e criador, alcançar a excelência na produção com o mínimo de danos ao meio ambiente.

Texto final F12

O progresso da alimentação

Desde os primórdios da humanidade, a alimentação é vista como fonte de energia indispensável à sobrevivência humana. Mas atualmente esta visão rumou em caminhos bem diferentes.

Seja na cura ou na prevenção de doenças, a alimentação se destaca como sendo fundamental à boa saúde. Uma dieta balanceada é essencial para a manutenção da vitalidade e das funções orgânicas e metabólicas.

Contudo, é necessário ressaltar que uma alimentação rica em carboidratos, gorduras e conservantes é altamente prejudicial à saúde, podendo provocar obesidade, hipertensão, diabetes e outras doenças que podem levar à morte. Assim como alimentos mal conservados ou contaminados, se consumidos, podem levar às Doenças de Origem Alimentar, que se caracterizam como risco à saúde pública.

Diariamente, pesquisas laboratoriais comprovam que a alimentação será no futuro, a cura para muitas doenças e ao mesmo tempo a causa de muitas delas.

Comer muito ou pouco não significa comer bem. Não devemos confundir quantidade com qualidade. É preciso manter uma dieta balanceada (com vitaminas, sais minerais, proteínas, carboidratos, fibras, carboidratos e gorduras na medida certa), praticar exercícios físicos, ter lazer e outras coisas necessárias à obtenção de qualidade de vida, necessária à sobrevivência humana.

Texto final F13

Novas Técnicas, novas esperanças

União perfeita seria, se os técnicos de hoje em dia conseguissem consiliar meios e criação com técnicas de preservação do meio ambiente.

Os cursos de Agropecuária visam orientar e induzir seus alunos à procurarem modos sustentáveis de produção.

Exemplo claro de como a consciência dos educadores está cada vez mais ligada na preocupação de preservar o meio ambiente é mostrando os impactos que a pecuária causa, principalmente a parte ligada a animais de médio e grande porte.

Também a agricultura é tema de grande preocupação devido ao desmatamento causado e à compactação e desestruturação do solo devido ao maquinário usado, dejetos mal aplicados em grandes proporções, e defensivos agrícolas.

Mas num futuro não muito distante novas técnicas serão desenvolvidas e a conscientização será ainda maior e nosso meio ambiente poderá ter novas esperanças.

Texto final F14

Agricultura orgânica

Com o desenvolvimento do sistema de produção agrícola, houve um considerável aumento na qualidade e quantidade dos produtos agrícolas. Essa ação, que vem se sistematizando cada vez mais com o passar do tempo, gerou em muitas vezes a degradação do meio ambiente, com erosões, assoreamento e contaminação de rios e nascentes com o uso excessivo de defensivos agrícolas (agentes químicos necessários para o controle de pragas, doenças e ervas daninhas).

Após surgir a preocupação com o planeta, houve o aparecimento do termo “sustentabilidade”. Já na agricultura surgiu o termo “agricultura orgânica”, que se resume no mesmo significado de sustentabilidade, que é a adoção de métodos de controle de pragas e doenças a partir de seres vivos e compostos orgânicos. Ao invés de fazer adubação nitrogenada com uréia, usou-se urina de animais que também contém o mesmo composto, porém, não causa danos ao meio ambiente. No controle de pragas, usa-se outros insetos que se alimentam de pragas e não causam danos à cultura.

Após a adoção desses novos sistemas de produção é possível produzir com qualidade e quantidade contribuindo com a manutenção da vida, que depende de uma boa situação do meio ambiente para existir.

Texto final F15

Agropecuária e o meio ambiente

Nos últimos anos vem crescendo gradativamente a preocupação com o meio ambiente, por isso cada vez mais os técnicos agrícolas estão sendo preparados para lidar com os problemas ambientais.

A nossa escola vem preparando muito bem os técnicos agrícolas pois a escola possui o curso técnico em meio ambiente e a preocupação com a natureza é muito grande. Mesmo assim a escola ainda tem algumas falhas, como por exemplo a suinocultura, que não possui sistema de tratamento de dejetos. Os professores nos ensinam também a plantar em curva de nível para não provocar erosão, a não desmatar para plantar culturas agrícolas e nem formar pastagens, e muitas outras coisas que não agredem o meio ambiente.

A escola está lutando para formar técnicos agrícolas capacitados para enfrentar com competência o mercado de trabalho.

Texto final F16

Verdade ou Mentira?

A alimentação por ser uma necessidade do homem e se relacionar diretamente com a vida do mesmo, é sempre alvo de especulação e crendices populares. Porém muita das divulgações realizadas são inverídicas, sendo poucas as que contam com um embasamento científico.

Uma das primeiras crenças que existem é a de que “a saúde entra pela boca”. Esta funciona de certa forma como a base das demais. É uma crença verdadeira pois se sabe que através da alimentação que se adquire os nutrientes indispensáveis à vida.

Além desta quem nunca ouviu dizer que chupar manga e beber leite faz mal? Esta é outra crença, porém ao contrário da exposta anteriormente não é aparada pela ciência. Ela surgiu no período da escravidão e era usada pelos fazendeiros para evitar que os escravos roubassem as mangas dos pomares ou tomassem o leite da fazenda.

Assim como as crenças citadas acima existem milhares de outras, e daí surge a necessidade de estar bem informado para se discriminar as falsas crenças e aproveitar as que realmente serão úteis na vida em sociedade.

Texto final F17

Alimentação: Setor que cresce a cada dia

Sabe-se que nos dias atuais, a alimentação é uma área que vem crescendo em larga escala. Ganhando espaço, nos últimos anos tornou-se fonte de renda para muitos.

Dessa forma, percebe-se, principalmente nos grandes centros urbanos, diversas instalações comerciais voltadas para esse ramo, como os restaurantes, sorveterias, dentre outras tantas que se formam em função do estilo de vida adotada pela sociedade vigente.

Diante disso, observa-se que os setores empresariais voltados para essa área, se bem planejados, alcançam grande sucesso entre as demais instituições, pois a pressa das pessoas, somada a outros fatores, faz com que estas procurem um local onde não tenham que esperar e possam fazer suas refeições sem muita demora, como é o caso dos fast food, tão comuns nos dias em que se vive.

Assim, são criadas as pizzarias, lanchonetes e outros ambientes que oferecem entretenimento àqueles que procuram lazer e descontração.

Sob esta perspectiva, observa-se que são inúmeros os projetos votados para a área alimentar, bem como as possibilidades de concretização para os mesmos.

Texto final F18

Agropecuária

No Brasil, por ser um país tipicamente agrícola, tem tido o curso de Agropecuária aumentado cada vez mais.

É uma área que aproveita as grandes extensões territoriais deste país e quando é feita por pessoas conscientes, permite um aproveitamento de terras sem danos à natureza.

É também um curso que pode causar grandes danos. O desmatamento para ser feito as pastagens é um dos principais devastadores, pois além de acabar com as matas, causam também a compactação dos solos.

Mas estes e outros problemas podem ser controlados por pessoas que se preocupam com o meio ambiente e tem o objetivo de melhorar a Agropecuária do país.

Texto final F19

Agropecuária e Meio ambiente, unidos por um mundo melhor

Hoje em dia o Brasil depende, sem dúvida, da agropecuária, para um bom desenvolvimento do país, e com o terrível drama do aquecimento global, precisamos

pensar também, em uma melhoria da produção, juntamente com o cuidado ao meio ambiente, com a preservação ambiental.

A agropecuária é um setor que sempre deve estar em evolução e melhoria, aumentando assim a renda do produtor e conseguindo maior quantidade e qualidade de alimento à mesa.

Como já foi dito, deve haver uma qualificação na agropecuária, mas também haver uma com o meio ambiente. Por isso deve-se investir em equipamentos, tecnologia, com o menor dano possível ao meio ambiente.

Para se ter esse bom desenvolvimento na agropecuária, deve-se ter bom técnicos na área. Técnicos que sejam bem formados e que sejam de instituições boas, assim como a nossa, onde devemos ter o orgulho de estudar. Com isso constrói-se não só um país melhor, mas um mundo melhor.

Texto final F20

Mais que Alimentar, Ter Saúde

Atualmente têm-se questionado a alimentação das pessoas de todo o mundo. A vida agitada, a correria do dia-a-dia, os famosos fast-foods, não tem contribuído para um programa alimentar saudável.

Portanto, este descuido com a alimentação e com a saúde, acarreta doenças, desde as mais simples, como a náusea por algo que comeu e “não caiu bem”, até doenças mais graves com cardíacos, renais, estomacais entre outros. Sendo vistos de principal cunho alimentício.

Tendo em vista as atitudes habituais de cada indivíduo é restrito nos moldes modernos a preocupação com a alimentação. Havendo a troca do café da manhã – que deveria ser a refeição mais completa – do almoço, ou das vezes são gordurosos e pouco saudáveis.

Em cotra partida, enquanto esses não se alimentam corretamente por falta de tempo; outros, isso ocorre pela falta de alimentos, como acontece com mais de 3 milhões de pessoas.

Porém não deve-se levar em consideração a alimentação de forma restrita, na amplitude de saúde. Sim! A alimentação é essencial, é a base da existência de todo ser, mas é necessário ter um completo bem estar físico, mental e social. Isto definiria a qualidade de sua vida.

Contudo, as pessoas saudáveis, são mais capazes, mais felizes, mais aptas a realizar diversas funções e a desfrutar mais as suas vidas.

Texto final F21

Nutrição

Atualmente as pessoas tem se preocupado muito com a aparência física, para isso buscam dietas ou produtos cada vez menos calóricos.

Ao mesmo tempo outras pessoas estão deixando de lado a boa alimentação e ingerindo produtos altamente calóricos, por não terem tempo de parar para fazerem uma boa refeição.

Devido ao pouco tempo ou a escravização por um corpo esbelto essas pessoas deixam de se alimentar corretamente e isso pode ocasionar várias doenças. Tais como diabetes, pelo excesso de “açúcar” Glicídios, Colesterol abuso dos lipídios, obesidade ingestão excessiva de todos eles. Já a falta de alimentação ou “dietas malukas” tem gerado transtornos obsessivos compulsivos como a Anorexia e bulimia que causam

anemia e desnutrição. Essas são apenas algumas das doenças que uma alimentação incorreta pode causar.

É só através de uma boa alimentação, que seja diversificada e nutritiva que nos tornamos saudáveis e dispostos para enfrentar o dia a dia. Nosso corpo é como uma máquina e o seu combustível são os nutrientes que retiramos dos alimentos.

Texto final F22

Uma função primordial

Mais que um trabalho, uma responsabilidade. O técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária exerce uma função muito importante que influencia no dia a dia da maioria das pessoas, que por sua vez, nem sempre tem noção de todo o trabalho e mão de obra realizada para atender a todas elas da melhor forma possível.

Do almoço de um grande empresário ao lanche de um operário, o técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária se mostra presente, sempre priorizando a saúde, a questão monetária e o paladar do consumidor. É importante também, resaltar que ele está valorizando cada dia mais o meio ambiente e respeitando as leis impostas pelos órgãos do governo, assim, agradando o cliente atual sem prejudicar suas futuras gerações.

Pode-se perceber então, que a cada amanhecer o técnico estará indo para seu trabalho com o pensamento que está indo fazer não é trabalhar, mais sim zelar pelo futuro de milhares de pessoas.

Texto final F23

O poder dos alimentos

Há muitos anos que vem se criando lendas sobre a ação dos alimentos no organismo. É de conhecimento científico que os alimentos tem o poder de cura e prevenção.

Existem no mercado livros que detalham a capacidade que os alimentos têm de curar, terapias através da desintoxicação do organismo são comuns, principalmente à base de frutas tendo como elemento fundamental o limão. O limão contém nutrientes importantes no combate à várias doenças.

Além disso, existem as famosas dietas de emagrecimento à base de proteínas, onde os consumo de carne e outros derivados animal é intenso.

As crendices ainda são relevantes vista [visto] que fazem parte de uma utopia dos meios menos esclarecidos. Não existe alimentos naturais que prejudicam à saúde em sua combinação.

O nosso corpo reage de acordo com o que consumismo, devemos procurar alimentos naturais e praticar exercícios para uma melhor qualidade de vida.

Texto final F24

Fonte de renda e proteção ambiental

O setor Agropecuário é um dos que mais produz, portanto é base fundamental na economia de nosso país. Então porque não associar a proteção ambiental com uma boa produção.

Hoje, mais do que nunca sente-se a necessidade de abandonar aqueles métodos rústicos de preparo do solo (desmatamento, queimadas, aração, etc.) para o plantio. Com o desenvolvimento da Agropecuária começam a surgir outras alternativas para se

produzir sem que se afete o meio ambiente, como exemplo pode ser citado o plantio direto onde não há necessidade de se remover a matéria orgânica do solo e nem ela aração, que se mal feita, causa erosão e empobrecimento do solo, ou seja, o solo perderá boa parte dos seus nutrientes. Na pecuária o aproveitamento de dejetos é também uma alternativa bem interessante, pois com eles é possível produzir o biogás, que pode servir com fonte de energia para a própria propriedade. Eles também podem ser usados como fertilizantes, dispensando o uso de produtos com altas concentrações, evitando a contaminação de nascentes, rios, lagos, etc.

Hoje, portanto, é totalmente dispensável e inevitável o uso desses métodos que são usados desde muitos anos. É preciso ter consciência e passar a utilizar métodos que não afetem o ambiente e ainda gerem lucro ao produtor.

Texto final F25

O Chão Futuro

Assim como nos projetos para amenizar o problema das agressões ao meio-ambiente, na área da agropecuária, não é diferente. Cada vez mais os produtores se preocupam em desenvolver novas tecnologias para que o mundo tenha boas soluções para problemas do futuro, sem perder desde já. O uso de produtos que prejudicam o meio-ambiente está sendo diminuído. Novas soluções felizmente estão surgindo. O que o Brasil precisa é investir em pesquisa. Os turistas cada vez mais tentam contrabandiar a nossa matéria-prima para estudar no exterior, onde o sistema de pesquisa é mais aprofundado. Um turista recentemente foi flagrado por tentar levar aranhas que poderiam conter substâncias para a cura da AIDS.

A renda obtida na preservação do meio ambiente se estenderá tanto para melhor aproveitamento do que o país oferece quanto para os lucros obtidos futuramente, sem perdas catastróficas, lembrando sempre que tudo pode dar certo se o uso partir de alguém que possui a responsabilidade e principalmente o conhecimento especializado do que fazer, quando fazer e como fazer.

Texto final F26

Agropecuaria

Como aluno do curso técnico Agrícola com habilitação em Agropecuaria há varias coisas a serem abordadas sobre esse assunto.

No Brasil o setor de Agropecuária vem crescendo muito nos ultimos anos principalmente no sul do pais

A economia brasileira gira em torno basicamente da Agropecuaria

O País esta investindo nesse setor tanto no campo como em escolas

Com mais oportunidades de estudo haverá mais pessoas para trabalhar neste setor assim tera mais pesquisas e com a evolução de maquinarios o Brasil vem desenvolvendo diversas maneiras de produção Agropecuaria

Com essas possibilidades o Brasil crescera muito, pois o que não falta são pessoas qualificadas e responsáveis para executar esses serviços

Assim o Brasil podera si tornar o maior pais Agropecuario do planeta mas para isso terá que aumentar as vagas de emprego e mais cursos profissionalizantes para o povo brasileiro