



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-CESUPI
FACULDADE DE ITAITUBA-FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA
INTERACIONISTA: Um estudo de caso na Escola Santa Tereza-
Aveiro/ PA**

IVANETE DOS SANTOS

Itaituba-Pará
2014

IVANETE DOS SANTOS

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA
INTERACIONISTA: Um Estudo de caso na Escola Santa Tereza –
Aveiro/ PA**

Monografia de Graduação apresentada para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras da Faculdade de Itaituba. Orientadora:
Railane Esmeralda Cruz Figueira, Esp.

Itaituba-Pará

2014

Ivanete dos Santos

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA: Um estudo de caso na Escola Santa Tereza- Aveiro/PA

Ivanete dos Santos- Santos-Itaituba: CLPL da FAI, 2014.

44pag.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Licenciatura Plena em Letras, Itaituba, BR-PA, 2014.

Orientadora: Profª Railane Esmeralda Cruz Figueira, Esp.

1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA:
Um estudo de caso na escola Santa Tereza- Aveiro/PA



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-LTDA

FACULDADE DE ITAITUBA-FAI

Av. Dr. Governador Fernando Guilhon, 4ª. Rua-Cidade Alta, Bairro Jardim das
Araras68180-110- Itaituba-Pará.

Telefone (93)3518-4320/ Fax: (93)3518-4319.

Site:WWW.unifait.edu.br/ E-mail:fai@unifait.edu.br

Acadêmica: IVANETE DOS SANTOS

**TÍTULO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA
PERSPECTIVA INTERACIONISTA: Um estudo de caso na escola
Santa Tereza-Aveiro/PA.**

Monografia de Graduação apresentada para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras da Faculdade de Itaituba. Orientadora:
Profª Railane Esmeralda Cruz Figueira, Esp.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:_____ Nota:_____

Prof.ª Mara Aparecida Pereira do Nascimento, Esp.

Orientadora:_____ Nota:_____

Prof.ª Railane Esmeralda Cruz Figueira, Esp.

Avaliador:_____ Nota:_____

Prof.º Dhemesbraene Soares da Silva, Esp.

Resultado:_____ Média:_____

Data: 08 de Março de 2014.

À minha família, em especial ao meu pai Francisco e as minhas filhas Raynara e Isabelly, pelo amor, carinho e estímulo que me ofereceram. Dedico-lhes esta conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, na sua infinita misericórdia, sempre cuidou de mim com carinho;

A Faculdade de Itaituba;

A Professora Regina Figueira;

À coordenadora do curso Prof.^a Zilda

A professora Mara Aparecida Nascimento pelo carinho e paciência que teve comigo durante o curso;

À Prof.^a Railane Esmeralda cruz Figueira pela orientação;

A Vanuza Rocha de Almeida pelas horas dedicadas a digitação, formatação e revisão ortográfica;

A Isabelly dos Santos Dias e Raynara dos Santos Dias, minhas filhas, pelo amor, carinho e compreensão.

Santos, Ivanete dos. **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA: Um estudo de caso na Escola Santa Tereza – Aveiro/PA.** Monografia de Licenciatura Plena em Letras Faculdade de Itaituba-FAI, Itaituba- Pará. 2014

RESUMO

O papel da escola é formar pessoas hábeis em valer-se da linguagem de forma eficiente. É tornar os alunos em componentes comunicativos, capazes de falar, escrever e ler quaisquer gêneros textuais de maneira eficiente e eficaz. Como o professor de língua portuguesa pode tornar isso uma realidade? É esta pergunta que esse Trabalho de Conclusão de Curso busca responder. As intensas críticas às práticas pedagógicas baseadas em exercícios mecânicos de repetição e reconhecimento de estruturas fazem o professor abandonar o modelo de ensino tradicional e buscar outro, mais condizente com as necessidades sociais. Entretanto, somente mudando-se a concepção do fenômeno linguístico é possível buscar uma prática pedagógica mais significativa e produtiva. Logo, esse modelo baseado numa concepção de linguagem voltada para o Ensino da Gramática Normativa Tradicional, dá lugar ao modelo interacionista que põe o aluno como coautor de seu processo de ensino, considerando seu conhecimento de mundo e sua linguagem materna trazida de casa. Nessa perspectiva, foi realizado um Projeto de Ensino, contemplando tais propostas interacionistas, aplicado na Escola Santa Tereza, Município de Aveiro/PA. Passo a passo desses procedimentos práticos são relatados nesse trabalho, que poderá ser instrumento de aplicação metodológica utilizado pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa e assim, contribuir para um ensino produtivo e alunos mais capazes do ponto de vista linguístico e comunicativo.

PALAVRAS CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa, Modelo de Ensino Interacionista, Propostas Metodológicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 PANORAMA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	10
1.1 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	10
1.2 REFLEXO DA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS NO BRASIL PARA O ENSINO.....	14
1.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA...	14
1.4 O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	16
2 ATIVIDADES E PRÁTICAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
2.1 OBJETIVOS PRÁTICOS DO ENSINO DO PORTUGÊS	19
2.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.3 AS VARIEDADES DE FALA E O REFLEXO DESSE FENÔMENO NA ESCRITA: COMO/ O QUE TRABALHAR	23
2.4 O TRABALHO COM A GRAMÁTICA E METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULAS	23
3 ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA	27
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SANTA TEREZA- MUNICÍPIO DE AVEIRO/PA	27
3.2 ATIVIDADE 01: COMPREENDER OS ADJETIVOS	28
3.3 ATIVIDADE 02: ADJETIVO NUM TEXTO ESCRITO	29
3.4 ATIVIDADE 03: USO DE VERBOS	31
3.5 ATIVIDADE 04: NÃO REPITA A INFORMAÇÃO.....	33
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	40
ANEXOS	41

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido questão bastante discutida pelos educadores nas últimas décadas. As preocupações em torno do fracasso escolar no ensino do Português são evidenciadas pelas pesquisas e projetos de ensino, e revelam um desastroso diagnóstico quanto à leitura e escrita de nossos jovens.

Nesse sentido, evidencia-se uma urgente intervenção por todos os profissionais de Letras e áreas afins de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, com o objetivo implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos, no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino do Português.

Nesse contexto, diversos autores já discutiram a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. O modelo chamado interacionista é a base fundamental das propostas apresentadas nesse Trabalho de Conclusão de Curso, onde o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, nesse processo de aprendizagem.

No entanto, os estudos mostram, ainda, que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua.

Portanto, essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se *ensina*. E outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente.

Podemos dizer com segurança, portanto, que no cerne da discussão sobre os imensos e variados problemas no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, impera a construção, por parte do professor, de uma concepção de linguagem que determina o seu fazer pedagógico. Essa questão pode ser considerada o fenômeno central e determinante no processo de ensino/aprendizagem de Língua Materna.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a apresentar os modos de se conceber a linguagem, compartilhar experiências vivenciadas no Projeto de Ensino aplicado numa Escola de Ensino Fundamental e assim trazer propostas práticas de como se ensinar Língua Portuguesa numa perspectiva Interacionista, a fim de que o professor possa, com esta reflexão e metodologia, agir de maneira eficiente e eficaz, tornando os alunos verdadeiros cidadãos e competentes comunicativos.

Para isso, no primeiro capítulo foi feita uma abordagem sobre o Panorama do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil, afim de que se possa compreender o contexto histórico que explica o posicionamento tradicional que sustentam o Ensino Tradicional Prescritivista em Sala de Aula.

No segundo capítulo, abordou-se um contexto geral de atitudes e práticas do professor nas Aulas de Língua Portuguesa e como essas atitudes interferem drasticamente nas pesquisas que evidenciam a deficiência no Ensino da Língua Materna.

Por sua vez, no terceiro capítulo, são apresentados passo a passo dos procedimentos metodológicos aplicados na Escola Santa Tereza, Município Aveiro/PA, nas turmas de 6º e 7º ano.

1 PANORAMA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

1.1 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Bagno (2001) faz um retrospecto histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil e afirma que este é fundamental para a compreensão do atual estado da educação, pois provoca a compreensão e desenvolvimento do ensino, do valor e da importância atribuídos nos diversos momentos da Educação Nacional.

De acordo com o modelo medieval de ensino da língua chegou ao Brasil já no século XVI, com as práticas pedagógicas dos jesuítas, e aqui se consolidou certamente favorecido pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessórias, nas quais sempre foram muito poucos o direito a educação escolar. (BAGNO, 2001:94).

Ilari afirma (2007) enfatiza a questão afirmando que ao utilizarmos o estudo da trajetória histórica do ensino da língua no Brasil, em seu início, percebemos que houve uma tentativa de analisar a gramática indígena, durante as missões jesuíticas, quando José de Anchieta (1595) escreveu Arte da Gramática. Nesse cenário, os jesuítas- sem se preocupar com uma educação intercultural- catequizavam o índio na língua portuguesa.

A própria língua portuguesa foi se modificando ao receber as contribuições lexicais de outros povos como o indígena, o africano e outras nações europeias. Observamos, assim, que a gramática predominante é a da língua portuguesa em sua estrutura e funcionamento. Entretanto, quanto ao valor semântico, os sentidos foram se constituindo em terras brasileiras, diferentemente do que acontecia em Portugal, originando um discurso brasileiro com espaço e tempo específico da colônia. (ILARI, 2007:34)

De acordo com o autor supracitado, nessa época, para se adaptar à realidade da colônia, os modos de organização da linguagem verbal em função do contexto começaram a se ampliar em relação a Portugal, sem, no momento, modificar a gramática da língua que permanecia sendo tradicionalmente ensinada a índios e colonos.

Podemos notar que as línguas indígenas, sob o autoritarismo português, não foram objeto de ensino e aprendizagem no Brasil Colônia. Isso veio a refletir, sobremaneira, na sociedade atual, pois até hoje há aldeias que não falam a língua indígena, mas nem por isso, no Brasil, deixam de ser índios.

O que acontece nessas aldeias é que a interação passou a ter lugar em outro discurso - o português – e assim perdeu contato com a língua de origem, mantendo sua cultura indígena. Por outro lado, existem tribos que mantêm tradicionalmente a sua fala tupi-guarani, e há estudiosos, a exemplo de professores do Departamento de Letras da UnB, que tentam resgatar os resquícios dessas línguas e assim catalogar mais um tronco das origens da língua indígena no Brasil.

No século XVII, havia entre as experiências, artefatos bilíngues, o Vocabulário da Língua Brasília, um dicionário anônimo, manuscrito, português-tupi, constituído de entradas que são frases, expressões, uma vez que não existia ainda ideia de palavra ante a língua indígena. (MARTIN, 1995:61)

Como se vê, existia algum interesse pela língua dos indígenas, a ponto de alguém se preocupar em catalogar, relação de sentidos entre as duas línguas para uma interação mais afetiva, na colônia. Martin (1995) acrescenta:

Como na ordem do discurso religioso, o sujeito marca pela submissão, isso propicia múltiplas espécies de práticas missionárias que expandem a noção de submissão para outros domínios que não só os explicitamente religiosos, ficando praticamente sem limites. (MARTIN, 1995, 26).

Para Ilari (ibidem), isso se justifica, porque ao catequizar o índio, era natural impor a língua como meio de controle, tomada como forma de converter, de usar e, naturalmente, o ensino da língua portuguesa serviria a esses propósitos. A língua portuguesa começa a agregar vocabulários indígenas, sobretudo quanto à fauna e flora, por outro lado, tenta-se ensinar o idioma lusitano ao índio.

Por seu turno, com a chegada do africano, novos léxicos são utilizados pelos portugueses de diferentes nações da África, porém raros foram os escravos que puderam estudar em terras brasileiras. Assim como existem, inclusive, indícios dos dialetos africanos incorporados pela língua nacional, existem falares “marcadamente africanos em diferentes grupos populacionais brasileiros” (BAGNO, 2001:94).

No contexto da época, a aprendizagem da língua portuguesa, por parte dos africanos, foi ainda mais cruel, pois não houve nenhum interesse por parte dos senhores de engenho em aprender ou catalogar a linguagem dos escravos. Os poucos que se preocupavam com o processo educativo dos escravos, tinham suas

atenções voltadas para as tarefas domésticas. No século XIX, segundo Ilari (2007), temos o momento decisivo na construção da gramática lexicografia brasileiras.

Logo após a independência do Brasil, o Marquês de Pedra Branca (1824-25) irá apresentar diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil, apesar do ensino da língua materna respeitar a estrutura, o funcionamento e a fonologia do Português de Portugal.

Em 1889, Beaurepaire Rohan publica o Dicionário de Vocabulários Brasileiros, que tinha como característica reunir brasileirismos espalhados em toda nação brasileira, em diferentes listas de palavras. O dicionário escrito no Brasil apresenta, no início do século XIX, uma língua diferente da veiculada em Portugal, alguns pesquisadores começaram a pensar, portanto, a gramática como referência para construir a história da língua nacional e seu processo de transformação no Brasil Colônia. (MARTIN, 1995:96)

Sendo assim, podemos refletir que os africanos, os índios e os portugueses conviviam em uma nação, cuja língua materna se constituía e transformara a partir de vários discursos fundadores: a indígena, português, africano, espanhol, italiano, entre outros. Entretanto, o ensino dessa língua, agora com as variações linguísticas já incorporadas, e considerando uma nação e formação naquela época, enviavam-se os filhos a Portugal para aprimorar os estudos fracos ainda na colônia.

De acordo com Ilari (2007), durante quase um século- até final do século XX quando começaram os movimentos pela contextualização do ensino da língua- ao aprendiz era transmitida e cobrada a identificação das partes da estrutura em uma oração e, assim, a categorização desse fragmento dentro das nomenclaturas gramaticais pré-estabelecidas. Para o autor supracitado, o ensino de língua portuguesa no Brasil tradicionalmente se apoia na exploração da gramática normativa, abordada mais essencialmente nas normas de sintaxe.

Segundo Geraldi (1994: 37), “fatores externos e internos motivaram essa tradição”. No bojo desses fatores internos, conforme dados da autora, podemos analisar a própria constituição curricular e a organização dos sistemas de ensino no Brasil, bem como a formação dos professores que atendiam a demandas da época: Ensino tradicional de gramática como bem falar e bem escrever. Por outro lado, existiam também influências externas como as citadas por Soares (2008):

Os fatores referentes à Língua Portuguesa só passaram a integrar os currículos escolares brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX,

bem depois de os sistemas de ensino estarem organizados, pois, anteriormente, só era privilegiada a alfabetização. (SOARES, 2008:211)

Após a independência do Brasil, na nova nação, o Ensino de Língua Portuguesa era direcionado, exclusivamente, para o (re)conhecimento das regras das regras gramaticais e ortográficas.

Conforme estudos de Lima (1995), por volta da década de 1950, a Língua Portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Os alunos que tinham acesso à escola, falavam o português padrão e seus estudos eram voltados para o conhecimento e ao domínio das regras gramaticais.

No entanto, com o avanço das pesquisas linguísticas, muitas questões foram levantadas a respeito dessa proposta tradicional, como por exemplo, o conhecimento oral e escrito que o aluno domina antes de frequentar a escola. Historicamente, explica-se, pelo menos em parte, porque a preferência pelo ensino de regras e decodificação da língua em uma época anterior à década de 1950, quando começam os estudos sobre o discurso de Bakhtin.

Sendo assim, conforme assinala Lima (idem):

O ensino da língua com base na interação começa a ser pesquisado no mundo todo, chegando ao Brasil nos anos 1980. A partir daí buscou pensar na evolução da língua materna a partir dos mais variados gêneros do discurso, que socialmente circulam na sociedade. A partir da década de 50, começam a surgir transformações nas condições de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. (LIMA, 1995:76)

Com essas alterações no contexto dos aprendizes, a escola, com certeza, sofreu mudanças principalmente no que se refere ao Ensino de Língua Portuguesa. Como afirma Kleiman (2002:28), “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção”.

Isso significa reconhecer a necessidade na mudança de postura no Ensino de Língua, priorizando uma prática transformadora e não simplesmente voltada para reconhecer e reproduzir estruturas da língua materna, mas ressignificá-la no sentido de contribuir para um ensino que privilegie a produção de sentidos, com “um papel formador e não apenas informativo” (KLEIMAN, 2002:30).

Para o Ensino de Língua, vale ressaltar que, “no caso específico do Ensino de Português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino na escola” (KLEIMAN, 2002:32). Assim, para o estabelecimento de mudanças, há

necessidade de considerar a questão das concepções que norteiam o ensino de linguagem e as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

1.2 REFLEXO DA HISTÓRIA DO PORTUGUÊS NO BRASIL PARA O ENSINO

O Ensino da Língua Portuguesa desde o início da carreira escolar de uma criança, ou seja, o letramento escolar, tem sido o objeto de discussão de muitos estudiosos. Há aqui uma crítica a se fazer, é com relação ao ensino tradicional, que parece estar ancorado nas práticas normativas, deixando de lado a realidade linguístico-social do aluno, com muita frequência em escolas públicas, onde não há tanto investimento quanto necessário na qualidade de ensino-aprendizagem.

Na capacitação e produção pedagógica que trabalhe tanto o aspecto intelectual do aluno assim como suas peculiaridades de produção, leitura e interpretação de textos orais e escritos. A escola vem deixando de lado sua missão básica, que é preparar e ensinar, cada aluno deixando-o preparado para executar tarefas diárias de acordo com a realidade de cada aluno. (GERALDI, 1994:67)

Com isso acredita-se ser indispensável a participação dos alunos com suas experiências exteriores ao ambiente escolar, ou seja, aquelas adquiridas não provinda de instrução do educador.

Ao desempenhar as tarefas os alunos vão adquirindo habilidades, que completam o seu currículo educacional. A escola precisa deixar o aluno preparado para ser decisivo na sociedade em que vive e para isso ele precisa ter em sua bagagem todas as ferramentas teóricas e práticas. A educação tem uma função social muito grande quando por ela o indivíduo deve ter acesso - com a mesma igualdade dos outros – aos códigos, normas e conhecimentos científicos e tecnológicos, filosóficos e artísticos da sociedade em que vive.

Quanto à escola trabalho com o todo, não repetindo no seu interior as diferenças encontradas no seu sistema social, ela está exercendo o seu papel social, fazendo com que o aluno absorva outros conhecimentos, desenvolva atitudes e valores norteadores.

1.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Segundo BRASIL (1998) existe uma relação entre ensino de língua e concepções de linguagem que sustentam ou articulam os modelos de formação docente e as práticas a eles relacionadas.

Considerando os fundamentos de cada concepção de linguagem, é possível admitir que cada uma delas sugira uma determinada prática de ensino. Assim, em consonância com Rojo (2004), a prática de ensino do professor de língua portuguesa está diretamente ligada à sua concepção de linguagem, bem como aos seus horizontes éticos, filosóficos, políticos, sociais e culturais, pois tal concepção geralmente se encontra implícita em sua prática.

O ensino que se sustenta na linguagem como expressão do pensamento privilegia, em sala de aula, a capacidade de o aluno organizar, de maneira lógica, o seu pensamento, considerando que o pensar depende exclusivamente de regras gramaticais. (ROJO, 2004:84).

Essa prática, segundo a autora supracitada objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/ inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis.

Na maioria das vezes busca com esse ensino uma memorização sem sentido, mas densa de regras gramaticais: para se escrever e falar bem. Por outro lado, existe o ensino da língua, que se sustenta apenas na linguagem como instrumento de comunicação, a qual privilegia os estudos linguísticos limitados ao processo interno de organização da língua.

Vale ressaltar nessa prática que “a língua materna tem um papel relevante, por ser a que o aluno mais conhece” (ROJO, 2004:98). Isto é, não só a gramática normativa é levada em consideração, mas também a descritiva- aquela que descreve e registra as unidades e categorias existentes, os tipos de construções possíveis; trabalha com qualquer variedade da língua, pois a cada modo de ensino está subjacente uma ou outra concepção de aprendizagem.

Na linguagem como instrumento de comunicação, aprender a língua é dominar um código, ou seja, é reduzir a língua a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. O texto não possui interlocutor, logo não se configura em uma relação dialógica. Trata-se de uma atividade isolada em que se privilegia a forma em detrimento do conteúdo. A interpretação e a redação ficam reduzidas ao processo de decodificação e codificação- cada sinal ou combinação de sinais corresponde a um sentido.

Em relação ao ensino atual, que enfoca a linguagem como interação, o aluno é ao mesmo tempo o sujeito da linguagem e da aprendizagem no centro da prática pedagógica e no processo comunicativo em sala de aula. Isso porque tem como objetivo, conforme a afirmação abaixo:

Desenvolver a competência comunicativa do aluno instituindo contextos de aprendizagem que lhe permitem chegar ao processo de interiorização do conhecimento, mediado pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação e em um dado contexto. (ROJO, 2004:16)

Desse modo, pode perceber que a norma culta é vista e funciona, nessa prática, como uma possibilidade a mais no registro e manifestação da língua e não apenas como a única representante de uma cultura. Na concepção de linguagem enquanto interação, a prática pedagógica aborda o texto como unidade de sentido para o processo ensino-aprendizagem que possibilita um diálogo com os alunos e com os outros atores da educação.

1.4 O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

De acordo com Bagno (2001), estamos em pleno século XXI e nesse momento o professor de português tem em sua frente duas opções de ensinar português ou estudar o brasileiro. Ensinar português, na prática pedagógica tradicional, inclui uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar uma memorização mecânica e estéril de conhecimento contraditório, falho e incoerente com definições que não se completam.

Ensinar português é tentar convencer o aluno de todas as formas possíveis do uso da língua diferente da gramática normativa é completamente dotada de “erro” e, que seu uso seria uma grande aberração da língua. Ensinar português sobre essa visão é transmitir conscientemente ou inconscientemente, uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros contribuindo desastrosamente para a destruição do idioma, desprezando as identidades individuais e comprimindo a autoestima dos cidadãos, provocando um sentimento de desgosto em nosso próprio modo de falar, pensar e ser. (BAGNO, 2001:75)

Nesse sentido, ensinar português sobre essa visão é confirmar todo o folclore, toda superstição que gira em todos os fatos linguísticos na nossa cultura: “português

é muito difícil”, “brasileiro não sabe português”, falamos uma língua “emprestada” que não respeitamos e que, ao contrário degeneramos o tempo todo.

Para Bagno (idem), esta visão é injusta e injustificável de um conjunto de tradições sem fundamentos. Outra opção mais criteriosa, menos dogmática e, principalmente mais democrática, é estudar o brasileiro.

Estudar o brasileiro, portanto, é não se contentar com o que já vem pronto, é não querer reproduzir sem crítica uma doutrina transmitida intacta durante séculos. É buscar construir seu próprio conhecimento, é contrastar os resultados das pesquisas dos postulados tradicionais. É reconhecer a diferença entre o que é e o que alguns poucos acham que deveria ser.

Estudar o brasileiro é dar voz a língua falada e escrita aqui no Brasil, noventa e duas vezes maior que em Portugal, habitado por uma população quase dezessete vezes mais numerosa. É perceber que todas as línguas mudam, que toda língua é um corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto. (BAGNO, 2001:89)

Nesse contexto, precisamos reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico e, que para ingressar nele é preciso se munir de teorias conscientes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação minuciosas, pois a língua é um bem coletivo, pertencente a toda que falam, qualquer falante comum pode dar sua opinião e exprimir suas ideias a respeito, mas que só o especialista bem equipado e bem treinado pode emitir pareceres consistentemente fundamentados.

Para Soares (2008), o afeto exclusivo da Gramática Tradicional é uma das consequências negativas à língua escrita que dar muita importância aos chamados de “erros de ortografia” que deveriam ser tratados simplesmente de desvios da ortografia oficial e, que para isso, para limpar esse território é necessário ter em mente que a ortografia de uma língua, o modo de escrever, não faz parte da gramática da língua.

Existem milhões de pessoas que passam a vida inteira no total desconhecimento das formas escritas de sua língua, apesar de falarem ela muito bem. A ortografia foi um ofício inventado pelos seres humanos para poder registrar por muito mais tempo as coisas que eram ditas. (SOARES, 2008:37)

A ortografia oficial em cada país é uma decisão política, é uma lei, um decreto assinado pelos que tomam as decisões em nível nacional, por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, obedecendo a critérios racionais e mais ou menos científicos, ou conforme critérios sentimentais, políticos e religiosos.

É importante um professor estar sempre consciente de que o aluno que comete desvio de ortografia não está cometendo “erros de português”, pois o seu aprendizado exige exercício, memorização, treinamento, é uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente. (SOARES, 2008:84)

Assim, o peso da tradição gramatical leva muitas pessoas a confundir saber gramática com saber a ortografia oficial da língua. Por isso é necessário que o professor antes de sair pintando de vermelho ou outra cor qualquer o texto de seus alunos, é sempre melhor ler com atenção, procurar captar as intenções do texto, as ideias que ele pode transmitir, para só depois, numa segunda etapa, aplicar as regras da ortografia oficial para adequar o texto a elas.

Além disso, é sempre bom, procurar ver o número de acertos, pois o número de acertos é sempre maior que o número de “erros”. É sempre viável que coloque esses dois números na balança e pesar antes de atribuir uma nota negativa.

A ortografia é muito conservadora. Ela resiste bravamente às mudanças que vão acontecendo na língua. Por isso, muitas línguas apresentam uma forma escrita tremendamente distante da forma falada.

Outra coisa que a Linguística moderna sente falta na Gramática Tradicional é de um alcance maior para as regras que ela tenta descrever. Nos trabalhos gramaticais tradicionais, nunca se avança além da frase. Todas as regras, todos os preceitos da Gramática Tradicional ficam restritos à frase: o ponto final de uma frase ou de um enunciado é o ponto final de alcance das explicações gramaticais, um exemplo disso, é os exercícios de análise sintática.

Para Bagno (2001) estudos tradicionais da linguagem sempre praticaram um isolamento da língua, sempre a separaram de tudo o que estava em cima, em baixo, em volta, dentro e fora dela, como se a língua fosse uma coisa em si, um universo fechado, independente de suas condições de produção.

2 ATITUDES E PRÁTICAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 OBJETIVOS PRÁTICOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre Ensino da Língua e Ensino da Metalinguagem.

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que consideramos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “que que” ensinamos. (DIONÍSIO, 2002:98)

Nesse sentido, a alteração da situação atual da língua portuguesa não passa apenas por mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

Entretanto, ainda segundo Dionísio(2002), uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber ensinar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições par o ensino da língua materna: a forma de conceber linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais. (DIONÍSIO, 2002:39)

Desse modo, tendo no horizonte estas três contribuições, as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/ Aprendizagem da Língua Portuguesa, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC,1986), sugerem um

ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística.

No processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário. Interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante.

A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de texto, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

O ensino prescritivo só é capaz de atender aos seguintes objetivos:

- a) Levar o aluno a dominar a norma culta ou a língua padrão;
- b) Ensinar a variedade escrita da língua

Exemplos de atividades escolares, de acordo com o ensino prescritivo:

- a) O plural de cidadão é cidadãos e não cidadãos.
- b) O plural de chapéu e chapéus e não chapeis

Por sua vez, o ensino descritivo objetivo mostrar como a linguagem funciona e como uma determinada língua em particular funciona. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas. Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza.

O ensino descritivo atende basicamente aos seguintes objetivos:

- a) Levar o aluno ao conhecimento da instituição social que a língua apresenta: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) Ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver a capacidade de análise e de síntese.

Exemplos de atividades descritivas:

1. Faça de acordo com o modelo.

Modelo: A aluna achou o livro.

Mudança: O livro foi achado pela aluna.

Assim, o ensino produtivo, de acordo com Basílio (2001), objetiva o domínio de novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso da língua materna de maneira eficiente; dessa forma. Não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha ao seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades da língua, em todas as situações em que tem necessidade delas”.

Para que se dá aulas de português a falantes de português?

Na primeira resposta propomos, segundo Basílio(idem) que o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/leitor, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar a língua nas diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica duas outras competências: **a gramatical ou a linguística e a textual**.

Na segunda resposta são englobados dois objetivos de ensino de português que são preocupação frequente dos professores de português:

- a) Levar o aluno a dominar a norma culta ou a língua padrão;
- b) Ensinar a variedade escrita da língua.

A terceira resposta diz que um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funcional (sua forma e função).

Esse conhecimento seria importante na medida em que outras instituições de nossa sociedade, tais como: casamento, religião, justiça, congresso, instituição bancária.

A quarta resposta propõe um objetivo que, sendo mais ligado a atividades metalinguísticas, ao ensino da teoria gramatical, não se aplica só ao ensino de língua materna. Propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico.

Esse é um objetivo que, como diz Dionísio (2001:97), estaria no “campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem”. Evidentemente tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano não só para o campo dos estudos da linguagem.

2.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há, por parte de poucos professores, alguns princípios da linguística textual (critérios de textualidade), mas são representados de forma categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão. Perde-se, com isso, a característica da descrição, típica de estudos linguísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

Essa prática vem de encontro à concepção de ensino de língua que buscamos suscitar nos estagiários, pois procuramos desenvolver atividades epilinguísticas, perseguindo pressupostos de Koch (1992) para quem:

A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumenta-las, torna-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (KOCH, 1992:217)

Em raros depoimentos, percebemos a existência de professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia e investem na observação e análise da língua e de seus usos, procurando enfatizar a língua em suas variações e registros e analisar a gramática normativa de uma forma crítica.

Houve apenas um depoimento nesse sentido: “...pude notar a tendência para o uso de textos como base para o ensino de língua portuguesa [...] os professores procuram contextualizar o ensino de língua, procurando adequá-lo à realidade do aluno”. (ROJO, 2004)

Isso proporciona ao aluno o desenvolvimento do senso crítico, a ampliação de seus conhecimentos, uma vez que suas habilidades de leitura e escrita de forma mais prazerosa e com mais sentido.

Nesse sentido, o conteúdo programático não é visto como algo pronto, acabado, mas como algo que pode ser alterado no meio do processo, o que suscita atitudes de pesquisa e de reflexão que subsidiarão o trabalho em sala de aula.

Com a análise dessa variável, o que podemos concluir é que o conteúdo está voltado para o estudo normativo da língua, não refletindo o avanço das pesquisas em linguagem nem as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e os exames de avaliação que sinalizam para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que demonstrem reflexão, postura reflexiva do aluno) e privilegiam atividades de análises linguísticas.

No discurso dos professores se faz presente o respeito as variedades linguísticas dos alunos; a necessidade de se enfatizarem atividades que desenvolvam habilidades de leitura escrita; a consideração do ensino de gramática como de menor importância para a formação dos estudantes; o que condiz com as abordagens de ensino de língua registrada na literatura disponível sobre o assunto. (BENTES, 2004:60).

Mas, na prática, esse discurso cai em contradição, porque a maioria continua dando ênfase aos estudos da gramática normativa fugindo totalmente da reflexão e assimilação dos conhecimentos de produção textuais, fator como esses causam uma série de prejuízo na formação futura do educando, pois em certos casos não conseguem aprovações em vestibulares e concursos públicos.

2.3 AS VARIEDADES DE FALA E O REFLEXO DESSE FEMÔMENNO NA ESCRITA: COMO/ O QUE TRABALHAR

De acordo com Bagno (2001), as variedades linguísticas precisam ser consideradas quando o assunto é o processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. Dessa maneira, o autor faz sistematizações sobre mecanismos imprescindíveis nesse processo.

- Não se deve ensinar uma única variedade no lugar da outra, ou seja, forçar o aluno a substituir seu dialeto pelo o padrão, mas “ensinar também as variedades que o aluno não conhece” (POSSETI, 1996).
- O trabalho com as modalidades de fala ou escrita se desenvolverá a partir da produção textual e do caráter sócio comunicativo, considerando a formulação de hipótese, testes aceitação ou recusa das mesmas.
- Esclarecer e reconhecer o vernáculo, bem como a norma padrão como variedades da língua. Vale lembrar o que difere uma variedade/variante da outra é o prestígio ou o desprestígio social (BAGNO, 2012).
- Mostrar aos alunos os diferentes níveis de fala e de escrita (Fávero et al, 2002), bem como os diferentes graus de formalidade/informalidade. Nesse sentido, é crucial que os alunos conheçam as diversidades de gêneros bem como a sua função social.

2.4 O TRABALHO COMO GRAMÁTICA E METODOLOGIA EMPREGADA NAS AULA

Trabalhar simplesmente com gramática normativa significa pular etapas e desconhecer a capacidade de construção de competência comunicativa do aluno. É trabalhar com visão de formação de uma competência de comunicativa mínima.

É importante lembrar que Almeida (2012) afirma que na década de 1970, sobre concepções de competência comunicativa. Nesse sentido seriam três grupos:

a) Competência mínima: Nessa situação, os falantes se acham reduzidos a uma só possibilidade linguística, num único meio social, sem meios de trocar esse código ou vocabulário.

b) Competência média: o falante dispõe de recurso linguístico razoável, pode usá-lo em vários meios sociais e consegue também trocar repertório lexical com mais flexibilidade.

No início da aula, o professor apresenta o conteúdo a ser abordado, utilizando-se apenas dos recursos giz e lousa. "O professor planeja suas atividades, tendo como apenas o livro didático [...] reclama de não haver tempo para elaborar seu material (...)" (ALMEIDA, 2012:98).

De acordo com Almeida (idem) a maioria dos professores usa o livro didático com fim, pois buscam, nesse manual, fórmulas para seu trabalho em sala de aula. A não elaboração do seu material e atividades acarretam o uso do livro didático com fim, com perguntas e respostas prontas que dispensam a reflexão do professor e a própria produção de conhecimento, o que traz como consequências dificuldades no saber ensinar.

Nessa perspectiva gramatical, "as atividades realizadas visam apenas à memorização dos conteúdos". (SOARES: 2008:78). Isso lembra a escola tradicional, onde o professor transmite conteúdo e cabe ao aluno assimilar os conhecimentos.

Nessa abordagem o aluno deixa de ser passivo para se tornar sujeito do processo ensino/aprendizagem. Geraldi (1994) em seu estudo sobre "o bom professor" investiga o dia-a-dia do professor como indivíduo e como educador, analisa também, sua prática e metodologia e, a partir de uma caracterização deste profissional, propõe novas direções para a formação dos professores e para os cursos de magistério.

Ainda segundo sua análise, a relação professor e aluno passam pela a forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela a forma com que ele se relaciona

com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia.

Com relação à aprendizagem dos alunos, percebo que quanto mais eles participam dos objetivos propostos pelos professores, mais condições de realizar as atividades com coerência eles terão (sic), mas esse número ainda é bem pequeno. Mesmo sendo um número pequeno é uma prática que busca a interação entre professor/aluno 'e aluno/conteúdo, um desenvolvimento maior de suas competências, habilidades e, sobretudo, atitudes. (GERALDI, 1994:23).

Assim, a prática do professor em sala de aula, segundo Lima (1995), do docente o entendimento de como acontece e se constrói a aprendizagem na vida do ser humano. Para que haja a compreensão deste processo, é necessário que o professor crie vínculos afetivos com os alunos, ter em mente que o seu aluno é um ser cheio de ideias, experiências próprias que precisa ser escutado para a construção de seu conhecimento.

Para Koch (1997), um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, mas sim um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo produz um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

O espaço da sala de aula é um privilegiado entre professores e alunos que participam de ambientes sociais diversificados que necessitam estabelecer para melhor uma convivência.

De acordo com ANTUNES (2009) o trabalho com a gramática normativa é o centro das atenções das pessoas que mantêm como princípio a linguagem que raramente a observam sobre o controle da investigação científica. Consequentemente, quando se tem a gramática como centro dos estudos e análises linguísticas, não se pode chegar muito longe no que diz respeito ao Ensino da Língua.

Já as atividades que implicam o uso da língua, que é representada por todas as identidades culturais, segundo a autora (idem) vem garantir políticas sociais de preservação da língua como forma de assegurar a comunidade um processo de interlocução dinâmico. Com isso vem o domínio das concessões linguísticas, mais

ciente de que oficialmente há outras línguas em um território que falta desbravar, e que pode ser o começo da perda de um domínio político.

Parece oportuno falamos que cada língua é um retrato do mundo tomado de um ponto de vista de cada pessoa com diferentes relatos a ser revelado sobre o próprio universo na maneira em que o homem entende a realidade nesse amplo universo de línguas que é constituindo através da espécie humana, que apresenta as intervenções de que o ser humano atribui a si mesmo em circunstância sócio políticas da vida, através de atividades e interação verbal. (ANTUNES, 2009:98).

Podemos ficar surpreendidos em reconhecer as diversidades que o mundo tem nos dados para admitir que a língua um objeto de ciência entre os quais os olhares de todos em volta mostra os vários ângulos de redução da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino.

Deste modo ele vem e provém os muitos equívocos que fortalecem os preconceitos linguísticos, sobretudo quando se descarrega na plataforma da gramática. Conforme afirma Ilari(2009:78):

Já que muitos deixam de observar a gramática de uma maneira mais delicadas de se comunicar podemos então observar que ela ainda tem suas dificuldades de ser entendida por sua simples diversidade de não modificar a sua maneira de transmitir já que para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática, o que deixa muita gente com aquela velha desculpa de não entendê-la.

Nesse sentido, o uso gramatical sem contextualização traz dificuldades quando se tenta escrever um texto mais complexo, sendo que fica evidente que o caráter da gramática é uma área de grandes conflitos internos e oriundos da própria natureza dos fatos linguísticos. Desta forma, a língua não pode ser visto tão simplesmente como uma questão, apenas de certo ou errado ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe de sujeito ou de um predicado.

Em consonância com ANTUNES (ibidem:34) língua é muito mais do que tudo, ela é como uma artéria do nosso corpo que pulsa em nosso eco de sabedoria em nossa identidade cultural, histórico e social, é ela que confirma nossa declaração: “quem sou eu, falar, escutar, ler e escrever, fora em outras funções em que ela realiza como mexer com valores e mobiliza crenças, institui e reforma poderes”.

Dentro dessa perspectiva, há necessidade, por conseguinte, de uma prática que se desvincule desse Ensino Tradicional Normativo e se busque uma aplicação metodológica dentro de uma perspectiva interacionista. Foi nessa linha teórica que foi aplicado numa Escola de Ensino Fundamental um Projeto de Ensino que contempla com a realização dessa Proposta Metodológica, cujas especificações da Instituição de Ensino serão descritas à seguir.

3 ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SANTA TEREZA – MUNICÍPIO DE AVEIRO/PA.

A escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Tereza é localizada na comunidade Santa Tereza Km20 no município de Aveiro estado do Pará. A referida escola possui uma sala de aula no prédio e outra em um barracão comunitário.

Fundada em 02 de Maio de 2000, na administração do ex-prefeito, senhor Milanês pinheiro. Em seu primeiro ano de funcionamento, atendeu uma turma de multisseriado com apenas 18 alunos funcionando em período matutino atendendo alunos de alfa à 4ª série do ensino fundamental. No início de seu funcionamento a escola em questão, era coberta de palha e em seus arredores não tinha parede.

No ano seguinte funcionou em período diurno, com uma turma de quarenta alunos, distribuídos em dois turnos.

A Escola Santa Tereza é uma escola anexa ao polo Nossa Senhora de Fátima que responde pela referida em questão. Atualmente é construída em madeira, coberta de telha de barro, possui duas salas de aulas, uma cozinha, uma secretaria, dois banheiros e um poço que lhe abastece integralmente. Atende alunos vindos de outras comunidades circunvizinhas para cursarem o Ensino Fundamental maior em turmas de multisseriado, distribuídas em duas turmas de: uma de 5ª e 6ª série com 17 alunos, outra de 7ª e 8ª séries com 14 alunos, todos no período matutino.

Atualmente a escola possui uma servente, um motorista para transportar os educandos para a escola, três professores atuando em sala de aula cursando faculdade: dois cursando pedagogia, ministrando as disciplinas de língua

portuguesa, história, ciências, geografia, religião, e um Letras ministrando as disciplinas de matemática, artes, língua inglesa, estudos amazônicos e educação física.

Diante das necessidades, evidenciadas nessa Escola, de um ensino com base no processo interacionista, foram aplicados procedimentos metodológicos nas turmas de 6º e 7º ano, que serão descritas passo a passo.

3.2 ATIVIDADE 01: COMPREENDER OS ADJETIVOS

Público-alvo: A partir do 6º ano

Objetivos:

- Estimular o trabalho de raciocínio.
- Praticar a representação dos adjetivos a partir de imagens.
- Entender a necessidade de conhecer o significado das palavras em textos nos escritos.

Material:

- Cartelas com a classificação dos adjetivos escritos
- Um marcador de tempo (pode ser uma ampulheta).

Como jogar:

- 1) Distribua as cartelas e as fichas para cada grupo.
- 2) O grupo terá um tempo para analisar a classificação dos adjetivos, de modo que consigam argumenta-las depois. Estimule-os a pesquisar a diferença que há entre as cinco classificações intituladas na tabela (mesmo que seja apenas um dicionário).
- 3) Entregue as fichinhas para que os grupos as encaixe adequadamente na tabela. Marque o tempo.
- 4) a um sinal, iniciar a discussão, que levará os grupos à correção.

Observação:

- Se houver consenso em contar pontos, a equipe que acertar mais palavras conta os pontos previamente sorteados.
- O professor, diante das necessidades da turma, adapta as regras, ou as recria de acordo com seus objetivos.
- Se a equipe errar, verificar-se se outra quer corrigi-la para ganhar os respectivos pontos.

Essa tabela é mera suposição, lembrando que, na maioria dos casos DEPENDE-SE DO CONTEXTO para analisar o papel de um adjetivo! O aluno NÃO deve ter acesso a ela. É importante dizer que essas palavras são mera sugestões e, na verdade, não estarão nesse local; serão as tais fichas, sugeridas anteriormente, o material a ser usado.

QUALIDADE	DEFEITO	CARACTERÍSTICA	CONDIÇÃO	ESTADO
DURÁVEL	RUÍM	ALTÍSSIMO	NOVO	DEPRIMENTE
INQUEBRÁVEL	DESOBEDIENTE	MAGRO	MUITO LIMPO	LAMENTÁVEL
ÓTIMO	FURADO	COLORIDO	BEM GRANDE	ACEITÁVEL
BONDOSO	MALCRIADO	ELEGANTE	BARATO	SALDÁVEL

Figura 1: Adjetivos – (Almeida 2012)



Figura 2: Alunos do 6º ano desenvolvendo atividades

3.3 ATIVIDADE 2: ADJETIVO NUM TEXTO ESCRITO

Público alvo: A partir do 7º ano.

Objetivos:

- Estimular a reflexão e a associação de sinonímia.

- Conhecer o significado das palavras em texto diferentes, porém com sentidos semelhantes.
- Destacar a importância da colocação dos adjetivos das frases.

Material:

- Cartõezinhos com frases curtas, cujos adjetivos estejam em destaque. (fig.1)
- Um marcador de tempo (pode ser uma ampulheta).

Como jogar:

- 1). Distribuem-se os cartões – um para cada grupo.
- 2). Pede-se para:
 - a) Analisar e justificar se o “adjetivo” representa: qualidade; defeito; característica; estado ou condição.
 - b). Comentar sobre o sentido do adjetivo na oração.
- 3). Marca-se o tempo e dá-se início à jogada.
- 4). Após um sinal avisando que o tempo se esgotou, pede-se para o grupo se expressar. Caso erre, pergunta-se qual dos outros quer participar.

Observação 1: Para uma correção mais eficiente, deve-se pedir para que primeiro leiam a frase, e depois expliquem a resposta.

Observação 2:

- a). Se houver consenso em contar os pontos, a equipe que acertar mais palavras conta os pontos – previamente sorteados.
- b) O professor, diante das necessidades da turma, adapta as regras ou as recria de acordo com seus objetivos.
- c). Esta tabela é mera suposição – lembrando que a maioria dos casos, DEPENDE-SE DO CONTEXTO para se analisar o papel de um adjetivo.
- d). Uma boa possibilidade é não destacar os adjetivos, pois os alunos terão de reconhecê-los antes de continuarem a atividade. Isso os fará exercitar mais em relação à análise contextual. (fig.1)

Meus amigos mais sinceros são os que eu conheci nessa nova escola
Meus amigos mais sinceros são os que eu conheci nessa escola nova
Todos os produtos deteriorados são da Nana, mas os consumidores desinformados ainda os comem.
Todos os produtos da Nana estão deteriorados , mas os consumidores menos desinformados ainda comem.
Jonathan é altíssimo , porém lerdo e desastrado .
Jonathan é lerdo e desastrado porém altíssimo .
Não é porque sou magro que sou saudável
Não é porque sou saudável sou magro .
Nós o encontramos num estado lamentável após a festa domingueira .
Nós o encontramos num lamentável estado após a festa domingueira .
Ganhamos uma prancha colorida e atraente para a competição; porém não estava calibrada.
Ganhamos uma colorida e atraente prancha para a competição; porém estava calibrada

3.4 ATIVIDADES 3: USO DE VERBOS

Público alvo: A partir do 7º ano.

Objetivos:

- Treinar a forma verbal contextualizada, de forma lúdica.

Material:

- Preparar uma série de cartelas divididas ao meio, com a seguinte descrição: à esquerda, frases com verbos em destaque; à direita, os tempos, modos e pessoas verbais, em forma sequencial para que se faça uma corrente ao jogar (dominó).

Como jogar:

Podem-se fazer as cartelas em forma de colar:

- 1). Distribuir os colares para os alunos e colocar uma música de fundo.

- 2) Orientar os alunos que, enquanto a música toca, deverão sentar-se em círculo e “estudar” as cartelas (sua e de seus amigos).
- 3) Dar um sinal para que se levantem e procurem seus pares.
- 4). Interromper a música por algumas vezes para que dê tempo de refletirem sobre suas hipóteses.
- 5). Pode-se também combinar que, a cada vez que bater palmas, eles devem parar onde estão e verificar se o par encontrado é mesmo o correto.
- 6). Acredita-se que a cada rodada, ou sinal, simultaneamente haverá a procura de vários pares, pois as frases se interligam. Por isso é interessante parar sempre.
- 7). Espera-se que, ao final, o círculo seja totalmente completado, com ordem.
- 8). Pedir para os alunos lerem sua frase e justificarem porque acham que o par encontrado foi o ideal.
- 9). Se houver nova rodada, misturar os colares e sorteá-los novamente.

Brincamos de videogames com meus amigos	Pretérito perfeito do indicativo 3ª pes. pl.	Os alunos da 3ª série não cantaram o Hino Nacional	Pretérito perfeito do indicativo 1ª pes. pl.
Salmos ontem a tarde e vendemos toda a bijuteria	Futuro do presente 2ª pes. sing.	Tu sorrirás quando achar o presente	Futuro do pretérito 3ª pes. pl.
Repartiriam os doces , se chegássemos a tempo.	Pretérito perfeito do indicativo 3ª pes. sing.	Você cantava muito bem no coral	Pretérito imperfeito do indicativo 1ª pes. sing.
Quando criança vendia tudo que ganhava	Futuro do presente 1ª pes. sing.	Se ganhar na loto sorrerei até chorar	Futuro do pretérito 2ª pes. pl.
Repartiríeis todos os presentes que ganhásseis no Natal	Pretérito imperfeito do indicativo 3ª pes. pl.	As alunas do pré cantavam tão bem que foram premiadas	Pretérito mais-que-perfeito 1ª pes. pl.
Eu estudara como um louco pra vencer	Presente do indicativo 1ª pes. pl.	Quando necessário pomos os travesseiro pra tomar sol.	Pretérito perfeito do indicativo 3ª pes. sing.
Ninguém decompôs corretamente todos os números, exceto Paulinho.	Futuro do presente 2ª pes. sing.	Vivenciarás momentos extraordinários no decorrer dos anos vindouros.	Pretérito imperfeito do indicativo 3ª pes. sing.

Ela certamente romperia o acordo, se você falhasse.	Futuro do presente 2ª pes. sing.	Se combinarmos recomporás o trato?	Pretérito perfeito do indicativo 3ª pes. pl.
Mal chegaram do cinema, brincaram até anoitecer	Presente do indicativo 1ª pes. sing.	Ao entrar, vi aquele enorme presente sobre a mesa.	Futuro do pretérito 1ª pes. sing.
Se tivesse dinheiro, compraria seu CD	Pretérito mais-que-perfeito 3ª pes. sing.	Ele lutara até o fim; não se entregou em momento algum.	Presente do indicativo 1ª pes. pl.

3.5 ATIVIDADE 4

Como jogar: Não repita a informação

- a) O professor solicita que cada aluno da turma fale uma informação do texto.
- b) O professor esclarece que as informações não poderão se repetir; assim, na sequência da apresentação de informações pelo os alunos, cada um deverá falar uma nova informação do texto, ou seja, uma informação diferente das apresentadas, anteriormente, pelo os colegas.

Observações:

1ª). Considerando que, nesta dinâmica, a informação dada por cada aluno deverá ser diferente dos colegas que falaram anteriormente, caso o professor observe que, num dado momento, fica difícil aos alunos apresentarem uma nova informação, ele poderá encerrar a dinâmica.

2ª) O professor poderá fazer comentários sobre as informações apresentadas.

3ª) Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Consegue repetir?

a) O professor faz perguntas sobre o texto a um aluno; o número de perguntas poderá ser de duas a quatro, e o aluno responderá oralmente, à medida em que forem sendo formuladas.

b) O professor solicita a outro aluno que repita as perguntas formuladas pelo professor e as respostas do colega. Este aluno poderá, também (a critério do professor), fazer, ao final, um comentário, uma apreciação pessoal, seja quanto ao conteúdo, seja quanto a forma (clareza, objetividade, etc.) de expressão das respostas.

Observações

1ª) Dependendo do professor e do tipo de texto e questões (dependendo, enfim, das circunstâncias) o professor poderá apresentar mais de quatro perguntas.

2ª) O professor poderá dar continuidade a toda a dinâmica, apresentando outras perguntas.

3ª) Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

1- O que você diz?

a) O professor solicita a um aluno que complete, livremente, com suas ideias, a frase: “ O que o texto me diz. ...”.

b) O professor solicita a um segundo aluno que complete, livremente, com suas ideias, a frase: “O que eu digo ao texto: ...”.

c) O professor solicita a um terceiro aluno que dirigindo-se aos colegas anteriores, complete, livremente, com suas ideias a frase: “ O que eu digo ao meus colegas: ...”.

Observações

1ª) A dinâmica poderá ter continuidade com novos alunos completando as frases.

2ª) A etapa c, especialmente, estimula a criatividade do aluno.

3ª) Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

2- Compare as respostas

a) O professor apresenta questões sobre o texto, a serem respondidas, individualmente, por escrito.

b) O professor solicita a dois alunos que leiam, em voz alta, as suas respostas.

c) O professor solicita a um terceiro aluno que aponte os elementos (ideias, informações) comuns e os diferentes nas respostas dos dois colegas.

Observações

1ª) O professor poderá dar continuidade às etapas b e c, com as mesmas questões, ou em toda a dinâmica, apresentando outras questões.

2ª) Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

3- Troquem as respostas

a) O professor apresenta sobre o texto, a serem respondidas, por escrito, após discussão pelos os alunos, em dose dupla.

b) Após a respostas, o professor solicita que as duplas que sejam próximas troquem os cadernos (ou folhas) que recém os colegas, após a troca.

Observações

1ª). As duplas serão formadas, naturalmente, pelos alunos que estiverem próximos.

2ª). Caberá ao professor, na etapa c, indicar apenas a leitura, ou também a explicação ou o comentário (crítica, apreciação pessoal) das respostas.

3ª) O professor poderá comentar as respostas apresentadas pelos os alunos.

4ª). As etapas b e c poderão ter continuidade.

5ª) Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

4- A resposta agora é sua

a) O professor apresenta uma questão sobre o texto, a ser respondida, por escrito, após discussão pelos os alunos em dupla.

b). Após as respostas, o professor solicita que as duplas que estão próximas troquem os cadernos (as folhas) em que responderam.

c) O professor solicita a uma dupla que leia a resposta que recebeu dos colegas, após a troca.

d) O professor solicita que a outra dupla apresente um argumento contra a resposta apresentada na etapa c.

e) A dupla que apresentou a resposta deve defendê-la, ou seja, argumentar a favor (assumindo, portanto, a resposta como sua).

5- Par ou ímpar

a) O professor prepara papeletas numeradas de 1 a 10.

b) O professor solicita a alguns alunos que sorteiem as papeletas.

c) Caso o aluno sorteie uma papeleta com o número par, deverá elaborar uma pergunta ou exercício sobre o texto e respondê-los.

Caso o aluno sorteie uma com o número ímpar, deverá elaborar uma pergunta ou exercício sobre o texto e indicar um colega, que irá responde-los.

Observações

1ª) A dinâmica poderá ter continuidade com novos sorteios.

2ª) Professor e alunos poderão cometer experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

6- Explique o que é importante

a) O professor solicita a um aluno que destaque, no texto, uma informação que julgou importante e fale à turma.

b) O professor solicita a um segundo aluno que explicou porque , na sua opinião, a informação destacada pelo colega é importante.

c) O professor solicita ao primeiro aluno que diga se a experiência do colega corresponde, ou não, à importância que ele atribuiu à informação, e por quê.

Observações

1ª) A dinâmica poderá ter continuidade, com destaque de uma nova informação.

2ª) Professor e aluno poderão comentar a experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

7- Observe as palavras iguais usadas pelos os colegas

a) O professor destaca e lê um trecho do texto.

b) O professor indica dois alunos para que expliquem ou comentem este trecho, usando suas próprias palavras.

c) O professor solicita um terceiro que aponta as palavras iguais usadas pelos dois colegas.

Observações

1ª) A dinâmica poderá ter continuidade com a leitura de um novo trecho do texto, pelo o professor.

2ª). No caso desta dinâmica, o aluno observa repetição de palavras entre as usadas pelos os colegas.

3ª) Professor e aluno poderão comentar a experiência, observando atribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

8- Qual o significado da cor?

- a) O professor solicita um aluno que atribua uma cor à mensagem do texto.
- b) O professor solicita um segundo aluno que indique o significado dessa cor, em relação à mensagem do texto.
- c) O professor solicita ao primeiro aluno que diga se a identificação do colega está correta, e por quê.

Observações

1ª) A dinâmica poderá ter continuidade, com a contribuição, por um outro aluno, de uma nova cor à mensagem do texto.

2ª) Professor e alunos poderão comentar experiência, observando contribuições à aprendizagem e manifestando concepções pessoais.

9- Acrescente um parágrafo ao texto

- a) O professor solicita a todos os alunos que acrescente um parágrafo ao texto, escrevendo-o, de acordo com suas próprias ideias.
- b) O professor solicita a um aluno que leia (em voz alta) o parágrafo que acrescentou ao texto.
- c) O professor solicita a um segundo aluno que diga se o seu parágrafo se aproxima ou difere do elaborado pelo o seu colega e por quê.

CONCLUSÃO

De acordo com a Fundamentação Teórica abordada nos capítulos anteriores deste trabalho, o aprendizado da Língua Portuguesa numa perspectiva Interacionista se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, testando novas possibilidades de construção.

Para isso, torna-se necessário o processo de ensino aprendizagem da língua materna seja centrado de na interrelação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise linguística. A leitura é uma prática que deve estar ligada a uma finalidade, que não seja sempre a de preencher um questionário proposto pelo o professor ou pelo o livro didático. A produção de texto não é uma prática desvinculada das demais e fim de uma sequência didática, como normalmente propõe o livro didático; pelo o contrário, consiste num trabalho que deve ter, também, uma finalidade e um interlocutor definido. A análise e a reflexão sobre a língua precisam objetivar a construção de conhecimentos necessários para aprimorar o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais.

A experiência realizada na Escola Santa Tereza, do município de Aveiro, contemplou as Propostas Metodológicas numa perspectiva Interacionista e revelou uma postura positiva, ativa e construtiva por parte dos alunos que se envolveram entusiasmadamente com as atividades, pois encontraram uma razão para realizá-las (leram para desenvolver, de fato, um jogo; analisaram a linguagem do texto instrucional e utilizaram o produto das análises em futura produção textual).

Essa proposta metodológica sob um olhar interacionista demonstrou, através de sua prática, que o professor não deve ser um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mais um construtor de conhecimentos junto com o aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino.

Importante ressaltar ainda que o trabalho foi desenvolvido durante o estágio de regência, momento em que se plantam sementes que irão contribuir para formação do perfil do futuro profissional, além de proporcionar orientações pertinentes para que os futuros professores possam apresentar proposta de trabalho que possibilitem ao educando superar uma visão restrita de língua, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar de modo significativo sua inserção no espaço em

que vivem e sem dúvida deixando experiências pertinentes para o Ensino da Língua Portuguesa aplicáveis em sala de aula. ‘

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de Português: linguagem, gramática e leitura I** / Rita de Cássia Santos Almeida. – 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- ANTUNES, Irandé-**Aula de Português: encontro e interação**. Ed Contexto. São Paulo, 2009.
- BAGNO, Marcos, 1961. **Português ou Brasileiro? : um convite à pesquisa** / São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BENTES, A.C. (Org) **Introdução a linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília : MEC/SEF, 2010.
- DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro, 1994.
- ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**/Rodolfo Ilari, Renato Basso. 1 ed, 1ª reimpressão-São Paulo: contexto, 2007.
- KLEIMAN, A.B.(Org). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo, 2002.
- KOCH, I. **A interação pela a linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. _____.
- O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Com texto, 1997.
- LIMA, A.D. **Uma estranha língua? Questões de linguagem e método**. São Paulo: UNESP, 1995.
- MARTIN, R. **Para entender a linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. Mercado de letras. 1995.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola** Sírio Possenti- Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
- ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: 2004.
- SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Contexto, São Paulo, 2008.

ANEXOS







