

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGÜÍSTICA)

JORDANA TAVARES SILVEIRA

**Práticas de ensino e produção de textos escritos na 8ª série
do Ensino Fundamental: O Quadro Europeu Comum de
Referência como ferramenta**

Belém

2009

JORDANA TAVARES SILVEIRA

**Práticas de ensino e produção de textos escritos na 8ª série
do Ensino Fundamental: O Quadro Europeu Comum de
Referência como ferramenta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Silveira, Jordana Tavares.

Práticas de ensino e produção de textos escritos na 8ª série do ensino fundamental: o quadro europeu comum de referência como ferramenta. / Jordana Tavares Silveira; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. ---- 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2009.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-20.ed.407

JORDANA TAVARES SILVEIRA

PRÁTICAS DE ENSINO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA 8ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL: O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA COMO
FERRAMENTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Pará, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes
professores:

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Examinador

Prof^a. Dr^a. Rosalina Maria Sales Chianca
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Examinador

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Suplente

Belém, 7 de Março de 2009

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor, que me abençoou com a realização desse grande sonho.

À minha mãe (Eliane Tavares de Oliveira), por suas palavras de apoio e incentivo, por ter enxugado minhas lágrimas quando precisei e segurado minha mão para não deixar eu desistir.

Ao meu irmão (Ronaldo Tavares Silveira), por ter sonhado junto comigo, por ter me apoiado e incentivado.

Ao Prof. Dr. José Carlos C. Cunha, pela dedicação e competência em me orientar, pela paciência em me corrigir, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis.

Às professoras Myriam Crestian Chaves da Cunha e Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva, pelas valiosas sugestões na banca de qualificação.

A todos os mestres que se fizeram presentes no percorrer da minha existência.

E a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

(...) toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* [leitor]. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (Bakhtin, 1997)

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, desenvolvemos um estudo sobre a produção de texto escrito em turmas de 8ª série do ensino fundamental visando: identificar os procedimentos e dificuldades habituais do professor observado para ensinar produção de texto escrito aos seus alunos; analisar o material didático utilizado nessas aulas; e propor, a título de sugestão, práticas de ensino de LM para o desenvolvimento da interação verbal através da produção escrita. Como ferramenta de trabalho para o desenvolvimento desse estudo, foi utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR). Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos o estudo de caso. Na análise, refletimos sobre a prática de ensino de produção de texto escrito, observando 13 (treze) aulas de LM e o material nelas trabalhado como também as “redações” escritas pelos alunos da turma observada. Os resultados da pesquisa indicam que podemos mudar nossa prática de um ensino de LM descontextualizado e sem propósito prático e social para aulas que proporcionem o desenvolvimento da competência de produção escrita dos alunos.

Palavras-chave: práticas de ensino; QEQR; texto escrito.

ABSTRACT

In this master's degree dissertation, we developed a study about production of written text in series of 8th series of the elementary school, seeking: to identify the procedures and the observed teacher's habitual difficulties to teach production of written text to their students; Analyzing the didactic material used in those classes; and recommend, just like suggestion, practical of native language teaching to improve the interaction development through written production. As work tool for the development of that study, the Common European Framework of Reference was used (CEFR). Concerning the methodologic procedures, we used the study of case, detaining us to an only group. In the analysis, we thought about the teaching practice of text production, observing thirteen (13) classes of native language and the material in them worked as well as the " compositions " written by the students of the observed class. The results of the research indicate that can change our practice of a teaching of LM descontextualized and without practical and social purpose for the classes that provide the development of the competence students of written production.

Word-key: teaching practices; CEFR; written text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Componentes do método retórico-lógico	20
Quadro 2 – Componentes do método textual-comunicativo	21
Quadro 3 – Componentes do método textual-psicolinguístico	22
Quadro 4 – Componentes do método interacionista	22
Quadro 5 – Comparação entre as tipologias de Pereira (2007) e Bonini (2002)	23
Quadro 6 – Níveis Comuns de Referência: escala global [para a escrita]	32
Quadro 7 – Auto-avaliação	34
Quadro 8 – Âmbito lingüístico geral	38
Quadro 9 – Amplitude do vocabulário	40
Quadro 10 – Domínio do vocabulário	41
Quadro 11 – Correção gramatical	42
Quadro 12 – Domínio ortográfico	44
Quadro 13 – Desenvolvimento temático	46
Quadro 14 – Coerência e coesão	47
Quadro 15 – Contexto externo de utilização: categorias descritivas	50
Quadro 16 – Produção escrita geral	53
Quadro 17 – Escrita criativa	54
Quadro 18 – Relatórios e ensaios/composições	56
Quadro 19 – Interação escrita em geral	57
Quadro 20 – Correspondência	59
Quadro 21 – Práticas de aula e o QECR	89
Quadro 22 – Método de ensino para “A produção de um livro”	95
Quadro 23 – “A produção de um livro” e o QECR	98
Quadro 24 – Método de ensino para “A carta do leitor”	100
Quadro 25 – “A carta do leitor” e o QECR	103

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PA	Pará
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SN	Sintagma Nominal
8ª URE	Unidade Regional de Educação de Castanhal - PA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO ESCRITA.....	15
1.1 ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA	16
1.2 MÉTODOS DE ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA	19
CAPÍTULO 2 – O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)	26
2.1 O QUE É O QECR?.....	26
2.1.1 Por que o QECR pode ser necessário?.....	27
2.1.2 Como o QECR pode ser utilizado?	29
2.2 OS NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DE UMA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA.....	30
2.2.1 A apresentação dos Níveis Comuns de Referência	30
2.2.2 A utilização dos Níveis Comuns de Referência	31
2.3 A ABORDAGEM ADOTADA PELO QECR.....	35
2.3.1 Competências gerais	35
2.3.2 Competência comunicativa em língua.....	37
2.3.3 Atividades lingüísticas e comunicação	48
2.4 O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE.....	52
2.4.1 Descritores para a produção escrita.....	52
2.4.2 Interação escrita.....	57
CAPÍTULO 3 – A PESQUISA.....	60
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AULA.....	62

3.2.1 Descrição das práticas de aula.....	62
3.2.2 Análise das práticas de aula.....	69
CAPÍTULO 4 – SUGESTÕES DE PRODUÇÃO ESCRITA ENVOLVENDO PRÁTICA SOCIAL	94
4.1 A PRODUÇÃO DE UM LIVRO	94
4.2 A CARTA DO LEITOR	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	111
Anexo 1 – Fichas de observação	112
Anexo 2 – Material didático	129
Anexo 3 – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da 8ª URE	143

INTRODUÇÃO

Procuraremos estudar neste trabalho as práticas de ensino de LM utilizadas em turmas de 8ª série do Ensino Fundamental para a produção de texto escrito. Estudaremos também tanto o material didático nelas utilizado, quanto “redações” de alunos da turma observada e faremos, a título de sugestões, propostas de aulas de produção de texto escrito voltadas para a prática social.

Optamos por este tema porque observamos em nossa prática docente as dificuldades enfrentadas pelos professores para planejarem e executarem aulas dinâmicas de produção de texto escrito e as dificuldades que as crianças têm para produzir textos escritos quando são submetidas ao “velho” ensino da Língua Portuguesa, ou seja, ao ensino da nomenclatura gramatical apenas.

Nossas inquietações se voltaram para o fato de que a produção de texto fica sempre presa à narração, descrição e dissertação sem uma finalidade prática e social para essa tarefa, a não ser a avaliação bimestral e anual. Infelizmente,

A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, freqüentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da *melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar* (ANTUNES, 2008a:59, grifos do autor).

Desenvolvemos esse estudo sobre a produção de texto escrito em turmas de 8ª série do ensino fundamental tomando o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) como ferramenta de trabalho. Tendo como objeto de estudo as aulas de língua materna, o material didático nelas utilizado e algumas produções escritas da turma observada, objetivamos:

- Identificar quais os procedimentos habituais do professor observado diante da tarefa de ensinar produção de texto escrito aos seus alunos;
- Analisar as práticas de ensino utilizadas nessas aulas;

- E propor, a título de ilustração, atividades de produção escrita envolvendo prática social.

No capítulo 1, tratamos de questões relacionadas ao ensino do texto escrito, discutindo os problemas das aulas de redação. Apresentamos também algumas abordagens pedagógicas para o ensino de produção escrita tais como: o Método retórico-lógico, o textual-comunicativo, o textual-psicolinguístico e o interacionista.

No capítulo 2, apresentamos o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Trata-se de uma ferramenta de ensino-aprendizagem concebida na Europa para o ensino de LE, voltada para a ação, para o uso da língua. Expomos os níveis comuns de referência de proficiência, a relação uso da língua e utilizador/aprendente, e a interação através da escrita, como também os conceitos de competência linguística, sociolinguística e pragmática, com quadros de descritores.

No terceiro capítulo expomos, primeiramente, os procedimentos metodológicos e apresentamos os participantes da pesquisa. Em seguida, fazemos a descrição das aulas de língua materna observadas e do material didático utilizado e os analisamos abordando questões relacionadas ao conteúdo de cada um desses objetos de análise.

No quarto capítulo, apresentamos duas propostas de ensino de produção de texto escrito baseadas nas reflexões apresentadas sobre as metodologias abordadas para esse ensino e nas ferramentas oferecidas pelo QECR, que podem nos auxiliar na organização de aulas de LM voltadas às práticas sociais.

Nas considerações finais, destacamos a importância de aulas de LM com materiais didáticos que proporcionem o desenvolvimento da competência de produção escrita como também a importância do comprometimento dos professores em oferecer a seus alunos não somente produções de redações escolares, mas sim tarefas que envolvam produções de textos escritos que possam ser utilizados em uma situação real de comunicação socialmente relevante.

CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO ESCRITA

A escrita é importante para nossa sociedade porque a usamos a fim de solucionar problemas que a fala não é capaz de resolver. De acordo com Faraco & Tezza (2003:10),

A escrita já nasceu com mil utilidades: anotar as encomendas de compra e venda dos povos comerciantes, registrar os fatos que aconteciam e inventar outros que explicassem o que acontecia, escrever palavras sagradas para representar deuses e reis, filosofar sobre a vida e o mundo e, é claro, mandar recados! Nas guerras entre povos antigos, por exemplo, tão importante quanto as armas era o sistema de comunicação entre os exércitos, com os mensageiros trazendo e levando cartas dos generais.

Segundo Leal (2003), quando escrevemos, interagimos verbalmente, ou seja, produzimos um discurso em uma situação sócio-histórica determinada. Logo, escrevemos para nos comunicar, para expor opiniões, problemas, defender argumentos, soluções, fatos... No nosso cotidiano, deparamo-nos com essa modalidade quando paramos em frente a uma banca de jornal, quando temos acesso ao computador, à internet, quando queremos nos deliciar com uma belíssima história de um escritor clássico ou contemporâneo. A escrita está no nosso dia-a-dia e é tão comum que não mais nos surpreendemos com sua presença.

Quando alguém escreve, supõe-se que “(...) selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (ANTUNES, 2008a: 45). A produção escrita é um ato de interação, de manifestação de idéias, de opiniões. Escrevemos para nos comunicar com alguém. Por isso que é difícil pensar em um texto escrito sem um leitor, um destinatário.

Se começarmos a olhar a escrita dessa forma, veremos que ela possui um propósito funcional, ou seja, ninguém escreve apenas por escrever, há sempre um objetivo nesse ato. “Pela escrita, alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, documenta, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (ANTUNES, 2008a: 45).

Esse processo porém é complexo. Pelo fato de fazermos parte de uma sociedade que não possui a prática de escrever como algo corriqueiro, comum a todos os cidadãos, existe certa aversão a essa modalidade de comunicação. Decerto que elaborar um texto escrito não é uma tarefa instantânea, exige tempo e dedicação, exige o fazer e o refazer. Antunes (2008a) diz que há três etapas no processo da escrita:

- a) *A etapa do planejamento*: aqui há delimitação do tema, eleição dos objetivos, escolha do gênero, delimitação dos critérios de ordenação das idéias e a pressuposição de seus leitores para decidir a forma lingüística mais adequada para assumir;
- b) *A etapa da escrita*: essa corresponde à escrita propriamente dita;
- c) *A etapa da revisão e da reescrita*: depois de escrever é hora de rever o que foi escrito, confirmar e avaliar seus objetivos, sua continuidade temática, sua clareza, sua adequação às condições de situação de produção.

Infelizmente, muitas vezes nossos alunos desconhecem essas etapas. Antunes (2008a:

59) afirma que:

A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, freqüentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

Devido à importância que a escrita tem para nossa sociedade, para nossa comunicação, achamos que seria importante discorrer sobre o ensino da produção escrita, pois se “de fato, (...) queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo (...) da escrita (...); da posse da palavra (...)” (ANTUNES, 2008b: 152).

1.1 ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

O escrito é um importante instrumento de comunicação. Através dele, uma mensagem pode ser transmitida para alguém que não se encontra no mesmo espaço físico de seu locutor.

O ensino do texto escrito voltado para essa prática valoriza a relação de comunicação entre os interlocutores. Escrevendo para interagir com um leitor, os alunos de LM poderiam se tornar “(...) produtores de textos competentes, capazes de interagir, pela escrita, de forma eficaz, em diferentes instâncias interlocutivas” (LEAL, 2003:53).

Quando falamos, fica bem claro que queremos ser ouvidos. E, quando escrevemos, qual é a finalidade? Apenas mostrar para o professor que somos capazes de redigir da forma como nos está sendo exigida? Assim como a oralidade, a escrita também visa estabelecer a interação verbal entre interlocutores. Como afirma Leal (2003:66),

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais.

A finalidade da escrita é interagir com um interlocutor, o qual irá ler e ter uma determinada compreensão do que leu. Por isso, é importante que o locutor, segundo Rocha (2003), tenha o que dizer, tenha motivos para o dizer, tenha um interlocutor, constituindo-se como locutor do dito, escolhendo as estratégias para a realização de todos esses atos. A escrita não servirá apenas para sofrer sanções, terá um fim prático, afinal, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2008a:46).

Logo, a palavra escrita também proporciona interação verbal. Essa constatação pode influenciar positivamente nosso dia-a-dia de sala de aula se nos voltarmos para a prática, para a funcionalidade da escrita, para o importante papel social que ela exerce.

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2008a:46).

Como afirma Suassuna (1995: 123), “No caso da língua portuguesa, institucionalizou-se um saber (metalingüístico) sobre ela, de forma que importa mais saber um determinado discurso a respeito da língua do que se ver produzindo-a e entendendo-a”. Afinal, para que

ensinamos o escrito? A resposta é mais simples do que pensamos: escrevemos para nos comunicar. Visando a esse fim, vejamos algumas características que o ensino de produção de texto poderia ter de acordo com Antunes (2008a):

- a) *Uma escrita de textos*: geralmente, o que vemos nas aulas de português são exercícios com frases soltas e descontextualizadas, porém, quando nos comunicamos, fazemos-nos entendidos através de textos orais ou escritos;
- b) *Uma escrita de textos socialmente relevantes*: “as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (p.62-63);
- c) *Uma escrita funcionalmente diversificada*: se os alunos se conscientizassem das diferentes funções sociais do texto, poderiam adequar melhor sua linguagem aos objetivos centrais de sua interação;
- d) *Uma escrita de textos que têm leitores*: quando falamos, possuímos ouvintes, logo, quando escrevemos, possuímos leitores. Um dos grandes problemas da escrita escolar é a falta desse leitor, o que dificulta a escolha do que dizer e do como dizer;
- e) *Uma escrita contextualmente adequada*: se a escrita é um ato de comunicação, então pertence a um contexto social, no qual deverá se ajustar para que o objetivo possa ser alcançado;
- f) *Uma escrita metodologicamente ajustada*: seria ajustar a prática de escrita em sala de aula à prática do planejamento, do rascunho, da revisão;
- g) *Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar*: aspectos estruturais do texto como a coerência, a coesão, a ortografia... também merecem bastante cuidado.

1.2 MÉTODOS DE ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA

A fim de refletirmos melhor sobre o ensino de textos escritos, apresentaremos aqui duas tipologias de métodos de ensino de produção escrita: a de Pereira (2007) e a de Bonini (2002).

Segundo Pereira (2007:2), há quatro abordagens pedagógicas para o ensino de produção escrita:

(a) “a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática; (b) a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atender para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização; (c) a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psico e neurolingüísticos ativos pelo sujeito-escritor na situação de produção e (d) a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais”.

A abordagem retórico-lógica ou retórico-gramatical preocupa-se com a correção dos recursos lexicais e gramaticais, propondo produções descontextualizadas, ignorando o papel social que cada texto possui, focalizando apenas o treino de estruturas.

A abordagem textual ou lingüístico-textual considera os elementos extratextuais relevantes para a produção escrita, mas seu foco principal ainda são as relações intratextuais, enfatizando os esquemas de coerência e coesão.

A abordagem cognitiva ou psicolingüística “(...) objetiva compreender como processos neurofuncionais e psicolingüísticos influenciam a aquisição da escrita” (PEREIRA, 2007:6) e da construção do sentido.

A abordagem da produção escrita enquanto prática social insere a produção escrita em um contexto social, para que essa produção alcance seus objetivos dentro de uma interação escrita.

Bonini (2002) também divide em quatro o que ele chama de métodos de ensino da produção textual: o método retórico-lógico, o textual-comunicativo, o textual-psicolingüístico e o interacionista. Vejamo-los abaixo:

a) **Método Retórico-lógico:** “Nesta acepção, (...), aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua” (BONINI, 2002: 29);

Quadro 1. Componentes do método retórico-lógico (BONINI, 2002:30)

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver esquemas de raciocínio	1) Apresentar tema; 2) levantar idéias; 3) aplicar esquema textual; 4) elaborar rascunho; 5) corrigir o texto; 6) passar a limpo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desenvolver temas; ▪ continuar a partir de introdução ou conclusão dadas; ▪ desenvolver roteiro; ▪ desenvolver o texto a partir de figuras; ▪ desenvolver temas a partir de um esquema de itens; ▪ desenvolver o texto a partir de um esquema textual; ▪ transformar o texto de prosa para verso; ▪ desenvolver focos narrativos diversos.

b) **Método Textual-comunicativo:** Aqui, o produtor de texto não necessita ter conhecimentos de regras gramaticais, mas precisa desenvolver uma competência textual para se comunicar bem. “O desenvolvimento de conhecimentos

metalingüísticos relativos aos mecanismos que formam o texto passa a ser o ponto norteador. Entre estes mecanismos, a coesão aparece como o principal” (BONINI, 2002: 31);

Quadro 2. Componentes do método textual-comunicativo (BONINI, 2002:31)

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver conhecimento metalingüístico por cotextualização.	1) Apresentar tema; 2) levantar idéias; 3) aplicar esquema textual; 4) elaborar rascunho; 5) corrigir; 6) passar a limpo; 7) identificar problemas pelo professor; 8) refazer o texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificar elementos textuais; ▪ completar um esquema de articuladores textuais dados; ▪ desenvolver temas; ▪ continuar o tema a partir de introdução; ▪ desenvolver o texto a partir de um esquema de itens; ▪ escrever o texto em registros diferentes; ▪ desenvolver o tema a partir de um esquema textual; ▪ desenvolver focos narrativos diversos.

- c) **Método Textual-psicolingüístico:** Este método baseia-se em modelos teóricos para encaminhar o processo de escrita e determina, passo a passo, esse processo através de amostragens. Preocupa-se com a audiência, dando importância aos aspectos interacionais do escrito.

Quadro 3. Componentes do método textual-psicolingüístico (BONINI, 2002:32)

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando-as conhecimentos automáticos ou conscientes.	1) Apresentar tarefa; 2) planejar a tarefa; 3) textualizar; 4) revisar; 5) reescrever; 6) redigir o texto final.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ organização tópica; ▪ ordenação de fragmentos textuais; ▪ revisão colaborativa; ▪ revisão individual; ▪ revisão com <i>feedback</i> do professor.

- d) **Método Interacionista:**

As principais etapas desse método são as seguintes:

(...) o estabelecimento de uma situação autêntica de interação (escrever um livro que será lido pela turma ou posto na biblioteca, produzir um jornal de colégio, uma apresentação teatral, etc.) e, por parte do aluno, a execução da ação de linguagem e a avaliação dos *feedbacks* do interlocutor direto do texto e do professor, que assume uma posição de auxiliador. O trabalho de avaliação pelo professor faz-se mediante observação dos avanços demonstrados na produção do aluno (BONINI, 2002: 35).

Quadro 4. Componentes do método interacionista (BONINI, 2002:35)

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Reprodução de jogos cênicos	1) Apresentar situação de interação;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desenvolvimento de atividades ligadas a um

	2) pesquisar e buscar auxílio técnico;	projeto didático proposto pelo professor;
	3) desenvolver ação de linguagem;	▪ desenvolvimento de procedimentos de pesquisa;
	4) avaliar <i>feedback</i> da audiência.	▪ desenvolvimento da análise lingüística a partir da própria produção.

Fazendo uma comparação entre as tipologias de Pereira (2007) e Bonini (2002), temos o seguinte quadro, no qual podemos perceber que não há grandes diferenças entre elas:

Quadro 5. Comparação entre as tipologias de Pereira (2007) e Bonini (2002)

Bonini (2002)	Pereira (2007)	Características
Retórico-lógico	Retórico-gramatical	Correção gramatical e lexical
Textual-comunicativo	Lingüístico-textual	Preocupação com a coesão e a coerência
Textual-psicolingüístico	Psicolingüístico	Preocupação com os processos psico e neurolingüísticos
Interacionista	Prática social	Inserção da escrita em situações autênticas de interação

Observando esses métodos de ensino de produção escrita, podemos dizer que não são excludentes, uma vez que é necessário olharmos todas essas características quando estamos ensinando a escrita. O problema é que muitas vezes ficamos apenas no método retórico-lógico

(ou gramatical) e nos esquecemos de inserir as produções de nossos alunos em um contexto de situação real de interação.

As atividades da escrita não podem ficar apenas no âmbito da micro-estrutura, precisam ir para a macro-estrutura, visando à interação. O aluno, ao escrever, além de procurar dizer alguma coisa, terá cuidado de *como* dizer e *por que* dizer algo, observando os efeitos de sentido que quer produzir em seu leitor. Segundo Bonini (2002), o aluno pode desenvolver os seguintes níveis e tópicos:

a) Nível Macrovisual:

a.1) **Propósito da interação**: Que efeitos de sentido quer causar em seu(s) destinatário(s)?

a.2) **Aparatos linguageiros**: Que meios de expressão pretende executar para atingir seu propósito de interação?

a.3) **Conhecimento de causa**: Até que ponto o conhecimento que detém sobre o assunto ou sobre a situação de interação é relevante para cumprir o propósito pretendido?

a.4) **Planejamento**: Quais dos modos de condução da interação são mais efetivos para obter os efeitos de sentido pretendidos?

b) Nível Microvisual:

b.1) **Revisão on-line**: Até que ponto o que está sendo produzido responde aos propósitos interacionais antevistos? Até que ponto o desenvolvimento do conteúdo e a apresentação dos aspectos de linguagem correspondem a estes propósitos?

b.2) **Revisão de rascunho**: Até que ponto o texto escrito responde aos propósitos interacionais antevistos? Há adequação da linguagem às exigências sociais de norma?

Além dos métodos e dos níveis acima descritos, não deixamos de observar o processo de produção textual “(...) tendo em vista o conceito de texto como *discurso*, isto é, o texto

considerado um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos lingüísticos e extralingüísticos (...)” (PAULIUKONIS, 2004:255).

Apresentamos, assim, neste capítulo, a importância da escrita em nossa sociedade, o que torna pertinente o ensino da produção escrita como um instrumento de comunicação e por isso refletimos sobre alguns métodos desse ensino. No capítulo que se segue, expomos um programa de ensino de LE que pode ser adaptado ao contexto de LM, sendo interessante porque sua abordagem é voltada para o uso da língua.

CAPÍTULO 2 – O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)

O Conselho da Europa¹, visando aperfeiçoar o ensino de línguas faladas no continente, elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), um instrumento de padronização e qualificação do ensino de língua estrangeira, objetivando atingir uma unidade entre os países membros, uma vez que o desenvolvimento sócio-econômico estava correndo o risco de ser dificultado pela falta de comunicação que as variadas línguas e culturas poderiam ocasionar.

Neste capítulo, vamos nos deter na descrição do QECR, apresentando sua necessidade e utilização. Também falaremos dos níveis comuns de referência (o que são e quais são suas divisões) em uma língua estrangeira e quais as competências para cada nível que o aprendente precisa desempenhar.

2.1 O QUE É O QECR?

O QECR corresponde a um programa voltado para o ensino de línguas estrangeiras que fornece uma base comum para a descrição das competências necessárias a comunicação em LE, como fica claro em sua introdução:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO DA EUROPA, 2001:19)².

¹ O Conselho da Europa é uma organização internacional, fundada em 5 de maio de 1949, com sede em Estrasburgo, França. Tem por objetivo promover a defesa dos direitos humanos e harmonizar as práticas sociais e jurídicas em território europeu.

² As citações e os quadros retirados do QECR estão com sua ortografia original, ou seja, em português de Portugal.

O QECR é coerente com os três princípios básicos definidos pelo Conselho de Ministros do Conselho da Europa:

- Promover uma maior interação entre os países europeus, mas para isso a diversidade lingüística e cultural não poderia ser empecilho para o desenvolvimento econômico dessa região;
- Facilitar a interação entre os europeus de línguas maternas diferentes, impulsionando a livre circulação, a abrangência de conhecimentos e a cooperação recíproca entre eles, eliminando os preconceitos e a discriminação;
- Promover uma cooperação e uma coordenação entre suas políticas nacionais do ensino e da aprendizagem de línguas vivas.

O Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa tem incentivado todos os responsáveis pela educação, desde o setor estatal até o setor privado, a desenvolverem o ensino de línguas para que os cidadãos europeus aprendam em seu próprio país a se comunicar de maneira satisfatória com um estrangeiro e para que saibam transitar em outras nações sem ter problemas com uma língua e uma cultura diferentes das suas. Esse Conselho também tem encorajado professores a promoverem “(...) programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:22).

2.1.1 Por que o QECR pode ser necessário?

Em 1991, foi promovido pelo governo federal suíço um Simpósio Internacional com o seguinte tema: “Transparência e coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa:

Objetivos, Avaliação, Certificação”. A partir desse evento, concluiu-se que havia necessidade de se intensificar o ensino-aprendizagem de LE entre os países europeus visando uma comunicação internacional mais eficaz sem afetar a identidade e diversidade cultural.

Mas, para atingir esse objetivo, era necessário promover a aprendizagem de línguas ao longo da vida, e isso não é feito apenas em uma única instituição. Assim, era preciso desenvolver um Quadro de Referência para o aprendizado de língua que promovesse “(...) a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países (...), [fornecesse] uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em língua (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:25) e ajudasse tanto professores quanto alunos a coordenarem seus esforços.

Como o QECR tem sido um forte aliado na qualificação do ensino-aprendizagem de LE na Europa, vimos a oportunidade de utilizar algumas de suas ferramentas para intervir na realidade do ensino de língua materna na cidade de Castanhal – PA onde nos deparamos com dificuldades como as seguintes: imposição por parte da direção e dos pais dos alunos para ministrar aulas de nomenclaturas e classificações gramaticais; livros didáticos com textos desestimulantes; turmas superlotadas (50 alunos em média); e, por que não falarmos também da falta de motivação e de criatividade dos professores para promover situações reais de interação verbal.

Percebemos que o QECR poderia nos ser de grande utilidade na tentativa de reduzir ou eliminar algumas das dificuldades apresentadas acima uma vez que está voltado para o uso da língua e não visa, portanto, somente à estrutura da palavra, da frase ou do texto, mas também ao seu lado social. Como afirma ANTUNES (2008a:41-42),

Se a língua-em-função apenas ocorre sob a forma da textualidade (...) é natural admitir também que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, como se disse acima, produtivo e relevante.

O QECR poderá nos auxiliar no ensino de produção escrita – foco desse trabalho –, pois não a tem como um fim nela mesma, antes procura promover a interação verbal entre os atores sociais, como fica claro em seus dois objetivos principais:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como: O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que nos permite agir assim? (...) Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua? 2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados (CONSELHO DA EUROPA, 2001:11).

Neste trabalho, pretendemos analisar uma situação de ensino-aprendizagem com relação às ações realizadas com a língua para definirmos objetivos “(...) mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:12). As produções escritas escolares serão voltadas para as práticas sociais.

2.1.2 Como o QECR pode ser utilizado?

As utilizações do QECR abrangem, segundo o Conselho da Europa (2001):

- **A elaboração de programas de aprendizagem de línguas** no que diz respeito aos pressupostos (conhecimentos prévios e aprendizagens anteriores), aos objetivos e ao conteúdo;
- **A planificação da certificação lingüística** em termos de “conteúdo dos programas dos exames; critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências” (p.25-26);
- **A planificação da aprendizagem auto-dirigida** incluindo a conscientização do aprendente de seu nível de conhecimento, a fixação de objetivos reais e alcançáveis, a seleção de material e a auto-avaliação;

Para que o QECR possa servir de instrumento no ensino e na aprendizagem de línguas, ou seja, para que ele possa se constituir em recurso útil para a sala de aula, levar-se-á em consideração as necessidades do aprendente e seu contexto social. É muito importante que haja uma adaptação de suas abordagens e de suas propostas ao contexto, às características e aos recursos do aluno.

2.2 OS NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DE UMA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA

O QECR apresenta níveis comuns para o processo de aprendizagem de uma língua, sem desconsiderar o fato de que cada aprendente é único e pode desenvolver competências em níveis diferentes de outro aprendente na mesma situação de ensino. É através dessas escalas que pode ser avaliada a situação da aprendizagem e, a partir daí, que podem ser elaborados currículo, material didático, processo avaliativo etc.

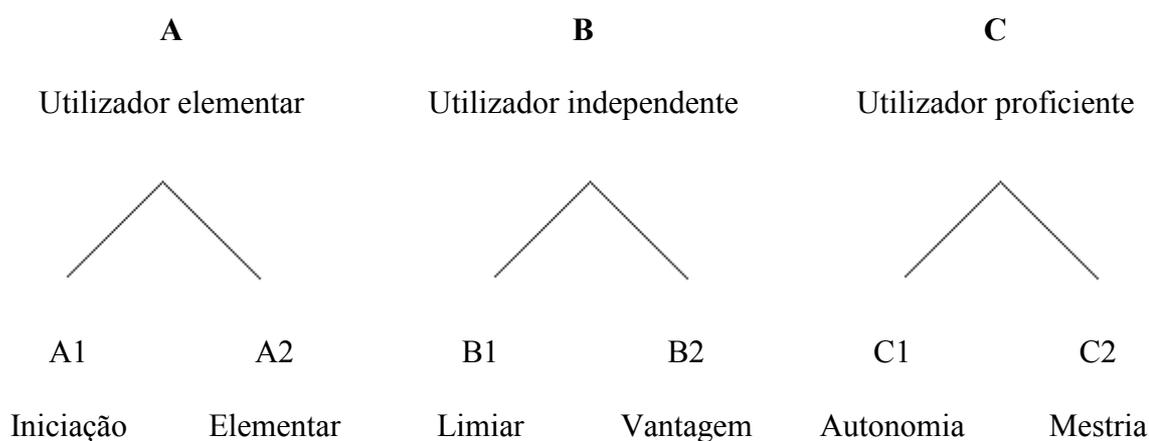
2.2.1 A apresentação dos Níveis Comuns de Referência

O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 47-48) adota seis níveis gerais para abranger o espaço da aprendizagem:

- Nível de Iniciação (*Breakthrough*);
- Nível Elementar (*Waystage*);
- Nível Limiar (*Threshold*);
- Nível Vantagem (*Vantage*);
- Nível de Autonomia (*Effective Operational Proficiency*);
- Nível de Mestria (*Mastery*).

Na verdade, esses seis níveis correspondem à divisão dos níveis Básico (nível A, utilizador elementar), Elementar (nível B, utilizador independente) e Vantagem³ (nível C, utilizador proficiente), como pode ser visualizado na árvore que se divide inicialmente em três níveis gerais (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 48).

Figura 1



2.2.2 A utilização dos Níveis Comuns de Referência

Os Níveis Comuns de Referência descrevem o que cada aprendente deverá ser capaz de fazer através da língua que está aprendendo. Esses níveis são apresentados de modo diferente para finalidades diferentes, ou seja, há níveis comuns em uma escala global – que abrange tanto a fala como a escrita de maneira geral –, e há níveis que se restringem a aspectos centrais e se aplicam à compreensão oral, à compreensão escrita, à interação oral, à produção oral, à escrita, aos aspectos qualitativos... Como o presente trabalho tem como objeto a produção de texto escrito, deter-nos-emos nos níveis voltados para a escrita e suas atividades.

³ Equivalente ao “Avançado” dos cursos de idioma. Recebeu do Conselho da Europa essa nomenclatura devido à dificuldade de tradução do inglês para o português.

Quadro 6. Níveis Comuns de Referência: escala global [para a escrita] (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 49)

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que (...) lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes (...) escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. (...)
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. (...) É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. (...) É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). (...) É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes

elementar		relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. (...)

Através dessa escala global, o professor pode **avaliar** em que nível seus alunos se encontram. Esse quadro serve como padrão para o ensino, pois o alvo é ajudar os aprendentes de língua estrangeira a serem proficientes, capazes de compreender e serem compreendidos em uma situação real de comunicação. Os alunos iniciantes são direcionados ao crescimento gradativo de sua aprendizagem até chegarem ao último nível (C2). Como o QECR visa favorecer a interação entre falantes de línguas maternas diferentes, não fica somente nas frases feitas e elementares do idioma, volta-se para as necessidades de cada falante, para as práticas sociais que irá exercer nessa segunda língua.

O QECR também possibilita a **auto-avaliação**. Através dele, o usuário da língua pode determinar em qual nível de aprendizagem se encontra. O mesmo princípio poderia ser utilizado para a língua materna se o professor proporcionasse, através de sua didática, tarefas que exigissem do aluno maior nível de elaboração como escrever relatórios, cartas formais, fazer resumo. O usuário de língua materna com este quadro de auto-avaliação adaptado às

suas características e recursos poderia saber onde precisa ser capacitado para se qualificar como um escritor proficiente.

Quadro 7. Auto-avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 55)

A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, (...). Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.

C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.
----	---

2.3 A ABORDAGEM ADOTADA PELO QEER

O QEER volta-se para o uso de uma língua, detendo-se nas tarefas realizadas pelos seus usuários, pois estes,

(...) como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001:29, grifos do autor).

2.3.1. Competências gerais

Antes de falarmos sobre as competências apresentadas no QEER, veremos rapidamente como se deu a construção do conceito de competência.

Segundo Baltar (2005), o conceito de competência foi criado por Chomsky e deriva dos conceitos de *langue* e *parole* de Saussure. De acordo com o mesmo autor, *competência* equivaleria ao conhecimento da língua, enquanto que *desempenho* ao uso da língua. Hymes, por sua vez, contrapondo-se a Chomsky, desenvolve a noção de competência comunicativa, englobando o conjunto inteiro de conhecimentos (linguístico, psicolinguístico, sociolinguístico e pragmático). Para ele, cada pessoa é um falante diferente e, por isso mesmo, teria diferentes formas de usar a língua, “um exemplo é a habilidade para falar

apropriadamente em diferentes contextos, para reconhecer diferentes tipos de textos e lê-los adequadamente” (BALTAR, 2005:2).

Para Perrenoud (2000:19), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Este conceito não é contraditório com o de Hymes, e se aproxima bastante do defendido pelo QECR uma vez que está direcionado para o agir através da língua.

Segundo o QECR, entende-se por **competência** um conjunto de conhecimentos e capacidades que possibilitam o usuário de uma língua realizar ações por meio dela. As **competências gerais** são uma abrangência dessas capacidades, uma vez que o indivíduo não se restringe somente à língua para fazer alguma coisa, enquanto que as **competências comunicativas em língua** limitam o fazer aos meios lingüísticos.

As competências gerais individuais do utilizador de línguas incluem o *saber* (conhecimento declarativo), o *saber-fazer* (competência de realização), o *saber-ser/estar* (competência existencial) e o *saber-aprender* (competência de aprendizagem).

O *saber* é o resultado do conhecimento empírico e da aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico).

O *saber-fazer* é a competência de realização. Depende mais da capacidade para colocar em prática os procedimentos do que do conhecimento declarativo.

O *saber-ser/estar* é a soma das características pessoais do indivíduo, como personalidade, atitudes referentes à aprendizagem, a visão de si mesmo e de outras pessoas e sentimentos de estabelecer comunicação.

Estes traços de personalidade, atitudes e temperamentos são parâmetros que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino das línguas. (...) Tal como tem sido frequentemente notado, a competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais: o modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou ofensivo (CONSELHO DA EUROPA, 2001:33).

O *saber-aprender* é a capacidade que o indivíduo tem para mobilizar seu conhecimento declarativo, sua competência de realização, sua competência existencial e outras competências para descobrir como é o outro, sendo esse “outro” uma língua, uma cultura, outras áreas de conhecimento. A competência de aprendizagem pode ocorrer em vários graus e combinações com outras competências.

Pode haver variação no uso do saber, do saber-fazer, do saber-ser/estar e na capacidade de gerenciar todos esses conhecimentos para o mesmo indivíduo. As variações ocorrem conforme os conhecimentos, o contexto, as circunstâncias e as experiências vividas. Para realizar uma dada tarefa, o indivíduo irá selecionar a diversidade de competências ao seu dispor para formular estratégias apropriadas para aquele fim.

2.3.2 Competência comunicativa em língua

A competência comunicativa em língua refere-se à capacidade de se comunicar utilizando três componentes: o *lingüístico*, o *sociolingüístico* e o *pragmático*. Esses componentes são utilizados para compreender o conhecimento declarativo e a competência de realização. Os conhecimentos sobre a escrita estarão ligados a situações da vida, ao domínio específico onde o aprendente, em geral, quer/precisa utilizar seus conhecimentos.

O aluno será competente quando ele souber mobilizar seus conhecimentos para situações reais de sua vida. O *saber* é adquirido não visando um resultado de prova no final do ano, mas a uma prática real. Se o aprendente não sabe construir um discurso apropriado para um seminário, ele também terá dificuldades em se comunicar em outras situações que exigirão dele variantes de sua língua diferentes daquela que está acostumado a usar em casa. Por isso é que a competência é um saber-mobilizar conhecimentos para situações reais de uso.

Para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem a aprendizagem da língua)

tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 147).

Voltando-nos especificamente para a comunicação escrita, podemos dizer que se o utilizador da língua não possui conhecimentos para mobilizar no momento da escrita, faltar-lhe-á competência. E, se possuir recursos que poderiam lhe proporcionar uma excelente produção escrita, mas não souber mobilizar esses recursos quando lhe são exigidos, então também não terá competência.

Quais, então, as competências que deverão ser desenvolvidas em sala de aula para que esse utilizador da língua saiba produzir textos adequados às situações de uso? De acordo com o QECR, é a competência comunicativa em língua que mobiliza as competências ligadas à língua, tais como competência lingüística, competência sociolingüística, e competência pragmática, como se verá a seguir.

a) **Competência Lingüística**

Cabe a esta competência mobilizar os recursos lingüísticos para elaborar e formular mensagens. Os descritores⁴ abaixo exemplificam os níveis de competência lingüística geral do QECR.

Quadro 8. Âmbito lingüístico geral (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 158)

C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos lingüísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
-----------	---

⁴ As escalas de descritores são conjuntos de níveis comuns que se referem às tarefas que podem ser executadas pelos utilizadores de uma língua. O QECR elaborou descritores para identificar “(...) um patamar de uso lingüístico, limitado à realização de tarefas isoladas, que pode constituir um pressuposto para a definição (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:58) dos níveis.

C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	<p>É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.</p> <p>Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.</p>
B1	<p>Tem um repertório linguístico suficientemente (...) para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.</p> <p>Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.</p>
A2	<p>Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite (...) estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.</p> <p>É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.</p> <p>É capaz de usar padrões [de frases] elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações</p>

	de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

A fim de adquirir a capacidade lingüística para se comunicar através de produção escrita, o utilizador da língua mobiliza, dentre outras, as **competências lexical, gramatical, e ortográfica.**

A **competência lexical** consiste na utilização de um vocabulário adequado à modalidade de escrita escolhida, e isso implica também em uso de expressões apropriadas ao contexto: não basta apenas saber o significado de uma palavra isoladamente. O aprendente, nessa perspectiva, é levado a ter consciência de suas necessidades para ser um escritor competente. Vejamos o quadro abaixo relativo à amplitude vocabular:

Quadro 9. Amplitude do vocabulário (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 160)

C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de hesitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas

	lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.
	Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares.
	Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Como podemos perceber, o quadro 9 traz descritores relacionados com a aprendizagem do vocabulário. Isso é interessante no ensino de produção de texto escrito, uma vez que através de exercícios, leitura e interpretação, os alunos podem ampliar suas possibilidades de expressão, evitando repetições desnecessárias, o uso inadequado de expressões ou o excesso de coloquialismo. Vejamos mais um quadro referente ao domínio do vocabulário:

Quadro 10. Domínio do vocabulário (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 161)

C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves

	quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Através dos quadros 9 e 10, podemos perceber que, para o aprendente ter competência lexical, é necessário não somente ter um amplo vocabulário, mas também dominá-lo⁵, já que precisa saber mobilizar seus conhecimentos para, por exemplo, escrever apropriadamente o que lhe for exigido pela situação de interação.

A **competência gramatical** não está relacionada à nomenclatura gramatical, mas sim à competência em mobilizar os elementos gramaticais para “(...) compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 161). O quadro a seguir exemplifica, através de seus descritores, o domínio gramatical em língua estrangeira:

Quadro 11. Correção gramatical (CONSELHO DA EUROPA, 2001:163)

C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (...).
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não

⁵ De acordo com Ramos (1999), dominar ou saber uma palavra é saber seu significado, suas limitações de uso, seu comportamento sintático, seu valor semântico, é saber escrever e pronunciar-la corretamente, saber o grau de probabilidade de encontrá-la, é saber seus diferentes significados (polissemia).

	sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente.
	Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro.
	Usa, com uma correcção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

A **competência ortográfica** consiste na capacidade de mobilizar os conhecimentos ortográficos para compor textos escritos. Geralmente, os utilizadores de uma língua esbarram em dúvidas com a pontuação, em acentuação gráfica, ortografia de palavras pouco usadas ou que tenham fonemas que podem ser representados por mais de uma letra como o [s] que pode ser grafado com “s”, “sc”, “ss”, “c” e “ç”.

O QEQR apresenta descritores para o domínio ortográfico, como podemos ver abaixo:

Quadro 12. Domínio ortográfico (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 168)

C2	A sua escrita não apresenta erros ortográficos.
C1	A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correcta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos.
B2	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.
B1	É capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo.
A2	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.
A1	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

b) Competência Sociolingüística

Para o QECR, **competência sociolingüística** é aquela que permite ao falante saber quando é mais adequado usar determinadas palavras, expressões, saber mobilizar seus

conhecimentos na língua de acordo com a situação social exigida. Esse saber, segundo o QECR (Cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001: 169-171), é relacionado:

- *aos marcadores lingüísticos de relações sociais*: uso e escolha de formas de saudação, de formas de tratamento (a oficial, a formal, a familiar), de exclamações;
- *às regras de delicadeza*:

“1. *delicadeza positiva*, p. ex.: mostrar interesse pelo bem-estar de alguém; partilhar experiências, preocupações, ‘conversas sobre problemas’; exprimir admiração, afecto, gratidão; oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade; 2. *delicadeza negativa*, p. ex.: evitar comportamentos de poder ameaçador (dogmatismos, ordens directas, etc.); lamentar ou pedir desculpa por comportamentos de poder ameaçador (correções, contradições, proibições, etc.); utilizar formas de suavizar o discurso, etc. (*penso que...*); 3. *utilização apropriada de obrigado(a), por favor, desculpe, com licença*, etc.; 4. *falta de educação* (transgressão deliberada de regras de delicadeza), p. ex.: brusquidão, franqueza excessiva; expressão de desprezo, de desinteresse; reclamação e reprimenda; cólera evidente, impaciência; afirmação de superioridade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:170);

- *às expressões de sabedoria popular*: formas fixas que reforçam atitudes de conhecimento daquela cultura. São, em geral, utilizadas em títulos de matérias jornalísticas, tendo ligação com o conhecimento enciclopédico;
- *às diferenças de registro*: estão relacionadas às diferenças entre os níveis de formalidade (formal, informal, familiar).

c) Competência Pragmática

A competência pragmática está relacionada à competência discursiva (capacidade de mobilizar seus conhecimentos sobre a língua para organizar coerentemente seu discurso) e à competência funcional (saber mobilizar as funções comunicativas). A competência discursiva também é responsável pela organização da frase, pelo saber estruturar as informações, ordenando-as temática, coesiva e coerentemente para proporcionar um desenvolvimento temático apropriado ao texto. Vejamos abaixo os descritores do QECR para o desenvolvimento temático:

Quadro 13. Desenvolvimento temático (CONSELHO DA EUROPA, 2001:177)

C2	Como C1.
C1	É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada.
B2	É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.
B1	É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.
A2	É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações.
A1	Não há descritor disponível.

O desenvolvimento temático é proporcionado pelo saber mobilizar seus conhecimentos lingüísticos para elaborar narrativas e fazer descrições. Como esse quadro não possui características de textos pessoais, o aprendiz de nível A1 ainda não consegue desenvolver nenhuma narrativa, pois está sempre limitado ao contexto pessoal. A partir do nível A2 temos o desenvolvimento de uma capacidade para contar uma história simples.

Ainda relacionado à competência pragmática, temos o quadro Coerência e coesão, abaixo ilustrado, no qual podemos perceber o nível em que o aprendiz de LE se encontra no que concerne à capacidade de mobilizar os elementos coesivos para organizar seu discurso. É importante para o professor não só saber qual o nível em que seu aluno está, mas também saber utilizar esse instrumento com a finalidade de promover o desenvolvimento da aprendizagem desejada.

Quadro 14. Coerência e coesão (CONSELHO DA EUROPA, 2001:178)

C2	É capaz de criar um texto coeso utilizando toda uma variedade de padrões organizacionais adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão.
C1	É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão.
B2	É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias.
	É capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns ‘saltos’.
B1	É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações.
A2	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.
	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e</i> , <i>mas</i> e <i>porque</i> .
A1	Não há descritor disponível.

Dentro da competência pragmática, mobilizamos a competência funcional, que diz respeito às funções específicas de texto falado ou escrito. O usuário competente da língua é capaz de iniciar, desenvolver e concluir uma interação através de seu texto. Ele é também capaz de identificar, relatar, corrigir, pedir, perguntar, responder, exprimir conhecimento, emoções, persuadir e tantas outras ações que se podem ser realizadas através da linguagem verbal.

Estamos ensinando para um fim: no caso, comunicar com propriedade e adequação através do texto escrito. E esses quadros (7, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) servem para orientar nossa ação. Com a ajuda deles, podemos organizar melhor nosso material didático e nossa metodologia para uma produção textual. Podemos sempre verificar se nossas atividades estão proporcionando aos aprendentes o uso de uma escrita criativa ou a produção de um texto lógico e interessante, se eles estão interagindo através da escrita, se evoluem no âmbito lingüístico, com relação à amplitude e domínio do vocabulário, à correção gramatical e ao domínio ortográfico, ao desenvolvimento temático e à coesão e coerência. O ensino, desta forma, proporcionará competência pragmática aos aprendentes.

2.3.3 Atividades lingüísticas e comunicação

As atividades lingüísticas dizem respeito à utilização que o usuário da língua faz da competência comunicativa para produzir ou receber textos a fim de realizar uma determinada tarefa. Elas dependem da competência comunicativa, pois é através da interação que a comunicação se estabelece. A *recepção* ou *produção* de textos orais e/ou escritos são ações primordiais, já que ambos são constitutivos da interação. As atividades de recepção “incluem a leitura silenciosa e a atenção aos suportes. Têm também importância muitas formas de aprendizagem (compreensão do conteúdo do curso, consulta de livros de texto, de obras de referência e de documentos)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:36). As atividades de produção relacionam-se às exposições orais, estudos escritos, relatórios e outros, possuindo um valor social, pois são feitos juízos sobre a apresentação escrita ou a fluência no discurso oral.

A *interação* possui uma função imprescindível na comunicação, porque vai além da simples compreensão ou produção de textos orais e/ou escritos: como existe uma troca de ações entre os agentes envolvidos, não há papéis estáticos, ou seja, há uma permuta constante

nos atos de receber e produzir uma mensagem. Em situação de comunicação, oral ou escrita, há no mínimo dois interlocutores que alternam os papéis de receptor e emissor no decorrer da interação, o que implica em saber interagir eficazmente no decurso da produção e recepção textual.

As atividades lingüísticas são efetuadas dentro de domínios, os quais, segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001:36-37), correspondem aos setores sociais em que os usuários da língua estão inseridos, sendo os seguintes os mais relevantes para o ensino-aprendizagem de uma língua:

- *Domínio educativo*: insere-se no contexto de ensino/formação, tendo como objetivo a aquisição de conhecimentos e capacidades específicas;
- *Domínio profissional*: relaciona-se às atividades profissionais do usuário da língua;
- *Domínio público*: referente a atividades de interações sociais comuns, como interações administrativas, de negócios, de lazer, etc;
- *Domínio privado*: são as relações familiares e práticas sociais do indivíduo.

O QECR traz algumas categorias descritivas relacionadas à noção de domínio, vejamos as que mantêm relação com textos escritos:

Quadro 15. Contexto externo de utilização: categorias descritivas (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 78)

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Textos	(...)	Editais, anúncios	Carta de negócios	Documentos autênticos (...)
	Receitas	e avisos ao público	Memorandos, relatórios	Livros de leitura
	Instruções	Etiquetas e embalagens	Instruções de segurança	Obras de referência
	Romances, revistas, Jornais	Folhetos, <i>grafitti</i>	Manuais de instruções	Textos no quadro
	Publicidade pelo correio	Bilhetes, horários	Regulamentos	Notas
	(...)	Anúncios, regulamentos	Material publicitário	Textos em computador,
	Correio pessoal	Programas	Etiquetas e embalagem	(...)
	Textos orais em registros áudio e vídeo	Contratos	Descrição de tarefas	Cadernos de exercícios
		Ementas	Sinalização exterior	Artigos de jornais
		Textos sacros, Sermões, Hinos	Cartões de visita	Resumos
			Dicionários	

O quadro acima traz uma lista de gêneros que pertencem a cada domínio, que podem ser produzidos/recebidos. Se estivermos trabalhando no domínio educativo, por exemplo, poderemos visualizar com quais gêneros trabalhar no contexto escolar, ou seja, teremos uma lista de opções como cadernos de exercícios, artigos de jornais, resumos... para nos auxiliar no planejamento e desenvolvimento de nossas aulas.

Com esses **domínios**, podem ser discutidos vários temas e subtemas de um texto, de uma composição conforme as necessidades, motivações, características dos aprendentes, trazendo para o contexto de ensino o que for mais relevante para as finalidades da aprendizagem. Evidentemente, o professor pode propor atividades para treinar os educandos a desenvolverem temas, visto que há várias tarefas relacionadas à língua que lhes serão exigidas nos vários contextos situacionais.

Na comunicação, o indivíduo é levado a realizar *tarefas*. Essa noção é aqui definida

(...) como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:30).

– e, para isso, utiliza *estratégias* – as quais estão relacionadas ao planejamento regulado que o indivíduo utiliza para realizar tarefas.

O sujeito se apropria de determinadas estratégias para realizar uma tarefa. Esta pode ou não ser realizada com a utilização de *textos*. Essa noção é aqui entendida como sendo um discurso (falado ou escrito) que dá lugar a atividades lingüísticas para se realizar uma tarefa. À medida que suas estratégias vão envolvendo atividades lingüísticas, o usuário da língua irá processando textos (orais e/ou escritos), através da recepção, da produção e da interação.

As estratégias desenvolvidas no QECR são orientadas para a ação. Essa perspectiva acional

Centra-se na relação entre, por um lado, o uso pelos agentes de estratégias associadas às competências e à percepção que têm da situação e ao modo como a sentem ou imaginam e, por outro lado, a(s) tarefa(s) a realizar num determinado contexto e em condições específicas (CONSELHO DA EUROPA, 2001:37).

2.4 O USO DA LÍNGUA E O UTILIZADOR/APRENDENTE

Algumas perguntas, de acordo com o QECR, norteiam o ensino de língua. Por exemplo: como o professor pode preparar o seu aluno para uma situação real de uso da língua? De que modo o ensino de língua pode desenvolver sócio-culturalmente o aprendiz? Mas o QECR não traz respostas prontas para esses questionamentos. Aliás, isso seria praticamente impossível, pois elas estão no contexto de ensino-aprendizagem e, “(...) acima de tudo, [nas] necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 75). O uso de uma língua não funciona da mesma forma em todas as situações, há variações conforme o contexto. Pensando no contexto situacional de ensino-aprendizagem de língua, podemos voltar à noção de **domínio**, já que o utilizador/aprendente irá usar a língua em uma ou mais de uma daquelas esferas de atuação.

2.4.1 Descritores para a produção escrita

O QECR fornece descritores para a *produção escrita geral*, a *escrita criativa e relatórios e ensaios/composições*.

▪ **Produção escrita geral**

No ato da escrita, há um produtor (escritor) e um ou mais leitores. Dentre as atividades de escrita, podemos encontrar as seguintes:

- Preencher formulários e questionários;
- Escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- Produzir cartazes para afixação;
- Escrever relatórios, memorandos, etc.;
- Fazer anotações para uso futuro;
- Anotar mensagens ditadas, etc.;
- Produzir textos imaginativos e criativos;

- Escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

O Quadro 16 apresenta a avaliação de uma produção escrita geral, ou seja, mostra como o aprendente de uma língua estrangeira está escrevendo de modo em geral.

Quadro 16. Produção escrita geral (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 96)

C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

O aluno que está no nível Elementar (A1 e A2) é capaz de escrever frases simples com expressões, provavelmente, ligadas à vida e às necessidades dele. Ele sabe também

utilizar apenas conectores mais comuns. O aprendente no nível Independente (B1 e B2) vai um pouco além, já escreve textos coesos sobre vários assuntos, mas ainda relacionados aos seus interesses. Enquanto o Proficiente (C1 e C2) é capaz de desenvolver textos complexos, defendendo adequadamente sua opinião.

▪ **Escrita criativa**

Para contar uma história, não basta saber um determinado número de palavras e/ou de estruturas morfossintáticas na língua-alvo. É necessário não somente narrar um fato como também torná-lo atraente, fazendo descrições claras e pormenorizadas sem se esquecer da estrutura adequada ao gênero escolhido. O quadro sobre escrita criativa se refere à experiência real ou imaginária do escritor, procurando “(...) explorar o lado criativo e artístico do aluno com relação ao uso da linguagem” (ROCHA, 2002:70).

Quadro 17. Escrita criativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 97)

C2	É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao gênero adotado.
C1	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado.
B2	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o gênero utilizado.
	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, (...), sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse.
	É capaz de escrever uma revisão de um filme, de um livro ou de uma peça.

B1	<p>É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse.</p> <p>É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples.</p> <p>É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada.</p> <p>É capaz de narrar uma história.</p>
A2	<p>É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas.</p> <p>É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.</p> <p>É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente.</p> <p>É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.</p>
A1	<p>É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias.</p>

- **Relatórios e ensaios/composições**

O quadro 18 apresenta um escritor mais experiente, tanto que não há descritores para o nível Elementar (A1 e A2). Se compararmos as características exigidas por esses descritores às redações escolares, poderíamos falar das dissertações que, geralmente, são trabalhadas na 8ª série do ensino fundamental, visto que se trata de textos argumentativos.

Quadro 18. Relatórios e ensaios/composições (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 98)

C2	<p>É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários.</p> <p>É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.</p>
C1	<p>É capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes.</p> <p>É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.</p>
B2	<p>É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes.</p> <p>É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema.</p> <p>É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.</p>
B1	<p>É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse.</p> <p>É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse.</p> <p>É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas acções.</p>

A2	Não há descritores disponíveis.
A1	Não há descritores disponíveis.

2.4.2 Interação escrita

Assim como a fala, a escrita também proporciona a interação entre os indivíduos envolvidos nesse processo de comunicação. Os interlocutores interagem através da escrita e da leitura dos textos produzidos. O QECR propõe escalas apenas para a *interação escrita em geral* e para a *correspondência*.

- **A Interação escrita em geral**

A produção escrita é voltada para a ação, para a interação verbal. Em LE, os aprendentes no nível Elementar são apenas capazes de fornecer informações pessoais ou textos curtos, anotações simples. Os alunos do nível Independente são capazes de escrever cartas, relatar notícias (por escrito), exprimir seu ponto de vista. E, os de nível Proficiente não possuem nenhuma dificuldade para exprimir suas idéias em uma interação.

Quadro 19. Interação escrita em geral (CONSELHO DA EUROPA, 2001:123)

C2	Como C1.
C1	É capaz de se exprimir com clareza e correção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia.
B2	É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.
B1	É capaz de dar informações e ideias sobre assuntos abstractos e concretos, verificar as informações e fazer perguntas sobre problemas ou explicá-los com razoável precisão. É capaz de escrever cartas pessoais e notas para fazer um pedido ou transmitir

	informações de interesse imediato, fazendo compreender os pontos que considera importantes.
A2	É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.
A1	É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

Os recursos oferecidos pelo QECR podem ser utilizados pelos professores para que reflitam sobre sua prática, seu material de ensino, voltando-se para as necessidades de seus aprendentes. A prática de sala de aula, desta forma, será voltada para a ação, para o uso da língua, para as necessidades comunicativas de seus aprendentes. “Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: – que tipo de actividades de escrita (e para quê) necessitará ele de dominar / lhe será exigido que domine / para o domínio das quais deverá estar preparado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:98).

- **A Correspondência**

Para um falante de língua materna é mais simples escrever um cartão postal ou cartas pessoais do que fazer por escrito – com clareza e correção – um relato de cunho cultural sobre uma música ou um filme. São interessantes esses níveis (Quadro 20) porque podem nos orientar no ensino de produção escrita, no sentido de explorarmos mais a capacidade de nossos alunos, não os deixando apenas produzir textos simples. Através dos descritores abaixo, podemos avaliar o nível do ensino e aonde podem chegar se forem orientados eficazmente.

Quadro 20. Correspondência (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 124)

C2	Como C1.
C1	É capaz de se exprimir com clareza e correcção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e humorístico.
B2	É capaz de escrever cartas que expressem diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista.
B1	É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes.
	É capaz de escrever cartas pessoais descrevendo com pormenor experiências, sentimentos e acontecimentos.
A2	É capaz de escrever cartas pessoais muito simples para agradecer e pedir desculpa.
A1	É capaz de escrever um postal simples e pequeno.

Considerando tudo que foi mencionado supra sobre o QECR – sua finalidade e sua utilização –, decidimos analisar as aulas de língua materna e seu material didático – aulas de língua portuguesa de 8ª série do fundamental, analisando o material didático usado pela professora em exercício – a partir desse instrumento porquanto, se o professor utilizar essa ferramenta para o ensino de produção de texto em língua materna, voltar-se-á, dentre outros aspectos, para “(...) os domínios e as situações que constituem o contexto de utilização da língua; as tarefas, os fins e os temas de comunicação: as actividades, as estratégias, os processos de comunicação e os textos, especialmente no que diz respeito às actividades e aos suportes” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:17).

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA

Pareceu-nos necessário descrever e analisar as práticas de ensino do professor de LM em sala de aula e o material didático utilizado nessas aulas porque desejávamos saber quais seus procedimentos e dificuldades para levar os alunos a produzirem textos escritos socialmente relevantes e quais os meios suscetíveis de capacitar os alunos para o desenvolvimento da interação verbal através do escrito.

Neste capítulo, apresentamos, pois, a descrição e a análise das aulas observadas e do material didático nelas utilizado, abordando questões relacionadas ao conteúdo de cada um desses objetos de análise. Analisamo-los não somente utilizando as teorias apresentadas no QEER como também adequando-as à realidade da turma observada.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A primeira foi realizada através da leitura e fichamento de alguns materiais publicados sobre o escrito e o seu ensino. Na documental, utilizamos tanto livros e artigos científicos como também dissertações de mestrado e o QEER. A pesquisa de campo foi realizada através da observação das aulas de LM com o intuito de obter informações acerca do ensino de produção do escrito. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos o estudo de caso, detendo-nos a uma única turma.

Escolhemos a 8ª série do ensino fundamental por acreditarmos que o aluno ao chegar ao final desse ensino já estudou no mínimo oito anos a Língua Portuguesa e que, por isso, “(...) pode ser capaz de dominar a técnica de escrever corretamente, que é uma habilidade relativamente fácil de ser adquirida no nível de 8ª série (...)” (ROCHA, 2002:45).

De acordo com as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental da 8ª URE (Unidade Regional de Educação de Castanhal – PA)⁶, o conteúdo programático a ser ministrado nessa série inclui texto literário e não-literário (narração, texto jornalístico, poema, conto, crônica, romance) com a finalidade de levar os aprendentes a refletir, interpretar, produzir e contextualizar. Conforme o mesmo documento, as aulas de língua portuguesa deveriam ajudar os alunos a desenvolver competência para produzir textos jornalísticos, narrativos, dissertativos, de caráter formativo ou informativo que abordem temas atuais como violência, meio ambiente, trabalho infantil, sexualidade..., tendo como metodologia a produção de murais e cartazes, como também de textos diversos.

Utilizamos como instrumento de pesquisa a observação sistêmica e não-participativa, tomando como referência uma ficha⁷. A coleta dos dados iniciou-se no dia 09 de outubro de 2007 e foi concluída no dia 04 de dezembro do mesmo ano. Não utilizamos gravador ou câmera filmadora porque não queríamos inibir a ação da professora, apenas sentávamos junto aos alunos e anotávamos tudo o que observávamos.

▪ **A escola**

Foram observadas treze aulas de língua materna em uma turma de 8ª série de uma escola estadual que está localizada na cidade de Castanhal – PA e que oferece o ensino fundamental (nos turnos matutino e vespertino) e o ensino médio (no noturno). As aulas foram ministradas em uma sala com carteiras, ventiladores e um quadro magnético.

▪ **Os participantes da pesquisa**

Nesta pesquisa, foram envolvidos 50 (cinquenta) alunos e uma professora. A turma observada, do turno matutino, era composta por 23 (vinte e três) alunas e 27 (vinte e sete)

⁶ Cf. anexo 3.

⁷ Cf. anexo 1 – fichas de observações das aulas de língua materna elaboradas pelo Prof. Dr. José Carlos C. Cunha para observar aulas de línguas.

alunos, sendo 2 (dois) com 20 anos e os demais na faixa etária entre 14 e 17 anos, oriundos da classe baixa.

A professora observada é graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa com especialização – “Uma abordagem em Língua Portuguesa” (UFPa). Possui 20 anos de magistério e trabalha, atualmente, no regime de 200 horas mensais.

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AULA

Neste subcapítulo, descrevemos e analisamos as práticas de aulas, observando o conteúdo ministrado pela professora observada e as redações produzidas pelos alunos em sala de aula.

3.2.1 Descrição das práticas de aula

Na primeira aula observada, a professora utilizou duas fábulas que foram copiadas na lousa por uma aluna: “O canarinho e a estátua” e “O galo cantor”, ambas de Raquel de Gazolla. O objetivo era levar os alunos a responder a um questionário e, a partir das respostas, resumir os textos.

Pareceu que os alunos não entenderam bem essa atividade. Alguns iam à mesa da professora para tirar dúvidas, outros conversavam entre si, próximos da mesa dela, assim como um grupo que sentava no fundo da sala.

Após vinte minutos de aula, a docente saiu de sala para tirar cópias para alguns alunos que iriam fazer prova. Enquanto ela estava ausente, alguns alunos tentavam responder ao questionário, enquanto outros ficavam conversando sem realizar a atividade. Passaram-se dez minutos e a professora retornou à sala. A turma já estava dispersa, a atividade não estava mais sendo realizada por ninguém. Era hora do intervalo.

Durante o intervalo, foram recolhidas atividades que eram avaliativas, isto é, que contariam para a 3ª avaliação (três pontos). A educadora tinha uma lista de exercícios que os alunos deveriam ter feito durante o terceiro bimestre. Eles entregavam as atividades e ela marcava nessa lista. Após o intervalo, os alunos que entregaram seus exercícios durante o recreio foram dispensados. A professora continuou recebendo as atividades durante o restante da aula.

No término da aula não foi recolhido nenhum texto referente ao resumo das fábulas pedido. Esses resumos, que deveriam ser entregues, não foram corrigidos, nem avaliados pela professora. Ela passou uma atividade (o resumo das duas fábulas) que permitiria trabalhar a capacidade de leitura e interpretação dos alunos, embora os textos escolhidos fossem muito simples para uma turma de 8ª série. Entretanto, parecia mais algo para entreter os alunos enquanto selecionava um material que serviria como teste para alguns deles. Quando voltaram do intervalo, foram dispensados sem entregarem os resumos e sem a correção (com o *feedback*) da docente. Faltou orientar e motivar os discentes para a produção. Não houve reflexão sobre o gênero.

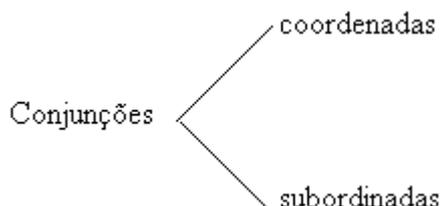
Na segunda aula observada, a docente distribuiu um exercício xerocado de ortografia⁸ (uso de g/j, ch/x, o/u) para os alunos resolverem, enquanto continuava recebendo exercícios para a avaliação.

Durante a aula, a educadora levantou de sua mesa para ir à carteira de alguns alunos a fim de verificar se faziam a atividade. Voltando à sua mesa, continuou recebendo as atividades de avaliação. Quando começou a corrigir oralmente a 1ª parte do exercício, explicou o uso da letra (grafia), dizendo que era importante porque precisavam escrever cartas, trabalhos escolares, por isso era para sempre fazerem treino ortográfico, porque a

⁸ Cf. anexo 2, p. 128

repetição serviria para memorizar. Explicou que uma letra poderia possuir vários fonemas, porém, ao ler as palavras, sempre destacou a letra. Ex.: “cadEado”.

Da 3ª à 9ª aula o assunto trabalhado em sala foi o mesmo: as conjunções coordenadas e subordinadas. Primeiramente, a professora escreveu na lousa o seguinte esquema:



Em seguida começou a ditar o que eram as conjunções coordenadas. Nesse momento, os alunos ficaram em silêncio e copiaram. Abaixo, apresentamos o texto ditado:

Assunto: As conjunções coordenadas e as conjunções subordinadas

As conjunções coordenadas dão nomes às orações onde elas aparecem. Existem orações coordenadas em que não aparecem conjunções coordenativas.

De acordo com a idéia apresentada na oração, utilizamos a conjunção:

a) Aditiva: quando expressa a idéia de adição, soma, acréscimo.

Ex.: Estudo e trabalho.

Não só estudo como também trabalho.

Não só estudo, mas ainda trabalho.

Não estudo nem trabalho.

b) Adversativa: indica adversidade, contraste.

Ex.: Estudou e não aprendeu.

mas

porém

contudo

todavia

entretanto

no entanto

c) Alternativa: indica escolha, opção, alternância.

Ex.: Estuda ou trabalha.

Quer chova, quer faça sol, irei à escola.

Ora visito a cidade, ora passeio no campo.

Já chegando, já saindo é um viajante.

d) Conclusiva: dá idéia de conclusão.

Ex.: Estudou logo aprendeu.

pois

portanto

por conseguinte

por conseqüência

então

e) Explicativa: dá idéia de explicação, justificativa, confirmação.

Ex.: Não veio à aula ontem, porque estava doente.

pois

que

As orações que apresentam conjunções coordenativas são chamadas orações coordenadas sindéticas: a oração vai receber o nome da conjunção.

A oração coordenada que não apresenta conjunção coordenada recebe o nome de oração coordenada assindética.

Depois, a professora deu uma explicação sobre o tema dizendo que as conjunções coordenadas dão nomes às orações em que elas aparecem e que, de acordo com a idéia apresentada na oração, é que as utilizamos. A docente afirmou que o importante não é saber o nome das orações, mas sim saber utilizar as conjunções, entretanto estava sempre perguntando seus nomes. Pareceu-nos que quando a professora falou que “uma conjunção expressa a idéia de...” não queria exatamente trabalhar o uso desses conectores, mas apenas a classificação dos mesmos. Esse assunto é dado sem fazer referência à utilização das conjunções em textos.

A partir desse assunto, uma bateria de exercícios xerocados foi distribuída para os alunos resolverem. A correção era feita oralmente. Em geral, as atividades não eram voltadas para a função das conjunções na oração, mas simplesmente para a classificação, o que contradiz o discurso da professora que sempre falava que não estava preocupada com isso e sim, com a aplicação em frases.

Vejamos um exemplo:

RELACIONE AS ORAÇÕES A CLASSIFICAÇÃO DELAS:

A = ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL

A = CAUSAL B = CONSECUTIVA C = CONDICIONAL D = CONCESSIVA

E = CONFORMATIVA F = COMPARATIVA G = FINAL H = TEMPORAL

I = PROPORCIONAL

- () A sessão foi suspensa porque faltou energia elétrica.
- () Falaram tão mal do filme que ele nem entrou em cartaz.
- () Deixe um recado se você não me encontrar em casa.
- () Vencemos o inimigo embora ele fosse mais forte.
- () Tudo ocorreu como estava previsto.
- () Receberam a todos como um anfitrião (receberia).
- () Os índios tomaram das armas para que não invadissem suas reservas.
- () Todos fugiram para o abrigo quando ouviram o toque da campainha.
- () O aluno tremia tanto que mal podia ler.
- () O povo não gosta de assassinos embora inveje os valentes.
- () A professora entregou aos alunos as conjunções para que eles estudassem.
- () Se quiseres a paz lutes por ela.

() Quanto eu mais gritava mais eu ficava rouco.

Essa atividade repete-se mais uma vez na aula do dia seguinte, com apenas uma mudança: não há orações consecutivas.

Na correção desses exercícios, a professora pediu aos alunos para que separassem as orações, identificassem as conjunções e as classificassem. Não houve participação dos aprendentes. Eles apenas ouviam a explicação sem fazer perguntas e a professora também não lhes fazia nenhum questionamento.

Como podemos ver no exemplo acima, trata-se de exercícios com frases simples e isoladas, sendo a única preocupação do aluno identificar as conjunções e classificar as orações. Há apenas uma reprodução de conhecimentos.

Na sexta aula, foi entregue aos alunos um exercício xerocado que continha frases curtas com períodos simples. A tarefa era transformá-los em períodos compostos incluindo a conjunção integrante *que*. Era perguntado aos alunos qual a função sintática dos termos destacados. Estes eram transformados em orações a partir da inclusão da conjunção integrante *que* e, em seguida, as orações eram separadas. Após esse processo, começou-se a classificação das orações subordinadas substantivas pela sua função sintática. A oração seria classificada de acordo com a função sintática do termo que tinha se transformado em oração.

Os exercícios relacionados às conjunções coordenadas diferenciavam-se apenas em um ponto: os alunos deveriam transformar períodos simples em compostos utilizando conjunções coordenadas que, em algumas atividades, já tinham sua classificação, o que facilitava a procura do conector na lista copiada no caderno e o preenchimento das lacunas, como podemos ver abaixo:

*** Junte as orações por meio de conjunções coordenadas.**

- a) Choveu. O chão está molhado.
- b) A criança está decepcionada. Você deve confortá-la.
- c) Você deixa os sanduíches semiprontos. Só dá o acabamento na hora de servir.
- d) Fale baixo. Cale-se.

- e) O presidente do grêmio estudantil fez muitas promessas durante a campanha eleitoral. Depois de eleito, não cumpriu nenhuma delas.
- f) Era uma criatura agourenta. Só sabia aborrecer as pessoas.
- g) Prefiro pessoas alegres. Elas vêem o lado positivo da vida.
- h) Comprei alguns livros. Eles serão lidos nas férias.
- i) Ela olhou meu nariz. Ele já estava ficando afilado.
- j) Recebi muitas visitas. Eles me deixaram feliz.
- l) Ganhei presentes. Eles chegaram pelo correio.
- m) O filme era favorito. Todos votaram nele.
- n) A missa foi comovente. Os fiéis assistiram a ela.
- o) A confiança deve ser incentivada. Todos precisamos dela.
- p) O jogo foi muito disputado. Assistimos a ele pela TV.
- q) O livro era interessantíssimo. Utilizei-me do livro na pesquisa.
- r) O afeto deve ser cultivado. Todos precisamos de afeto.

No decorrer das aulas subseqüentes, esse tipo de atividade se repetiu, ora com conjunções coordenadas, ora com subordinadas. A professora entrava em sala, se tivesse alguma atividade da aula anterior corrigia e entregava uma nova tarefa xerocada ou escrevia na lousa, como fez na nona aula observada, em que redigiu o seguinte texto:

_____ a professora entrou na sala de aula, os alunos imaginaram _____ ela não escrevesse na lousa, _____ isso é raro, _____ a mesma construiu um longo período, _____ este assunto foi explicado por ela durante as aulas, _____ os alunos compreendessem a matéria, _____ é muito importante _____ saibamos _____ tenhamos conhecimento, não devemos pensar _____ vimos à escola somente _____ tiremos nota _____ passem no fim de ano, _____ é preciso _____ ter consciência dos seus deveres escolares _____ estar conscientes de _____ futuramente possamos nos formar a fim _____ possamos atuar em nossa comunidade, compartilhando com o nosso próximo aquilo _____ assim nos foi designado, devemos ser cidadãos críticos _____ participativos, exercendo nossos deveres _____ exigir nossos direitos.

A docente estava criando esse texto naquele momento, uma vez que não trazia nenhum material em sua mão. Em sua explicação, afirmou que era um texto formado por um único parágrafo e por mais de uma frase. A correção foi feita oralmente. Os alunos davam as respostas e ela as aceitava ou não. Quando essa correção terminou, um aluno foi à lousa grifar os verbos desse período. Isso foi feito para comprovar que o período era mesmo composto. Logo em seguida, separaram as orações coordenadas das subordinadas, utilizando colchetes para as coordenadas e parênteses para as subordinadas. O texto foi utilizado como pretexto para se ensinar conjunções.

A décima aula foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos iriam produzir um texto. A proposta da redação determinava aos alunos que falassem sobre o ano letivo de 2007. Todos os aprendentes presentes entregaram seus textos (quarenta e uma redações ao todo), já que tinham como estímulo o ponto equivalente àquela atividade que seria somado à nota da prova. A professora nos entregou no dia seguinte esses textos corrigidos. Essa correção está, em geral, valorizando unicamente a ortografia, não havendo comentários ou sugestões sobre o desenvolvimento temático. Após tirarmos cópias para anexarmos ao nosso trabalho de pesquisa, ela os devolveu para seus autores. Não houve reescrita do texto e muito menos um fim prático, social para ele. O único objetivo era somar nota para a avaliação.

No segundo momento, foi copiado no quadro, por uma discente, um exercício sobre parônimos e homônimos, o qual foi deixado para ser respondido em casa. Na aula seguinte, a aluna terminou de copiar na lousa esse exercício e a professora direcionou os alunos para o resolverem. Antes de todos começarem a responder a atividade, ela explicou que essas palavras eram chamadas de parônimas e homônimas, mas não disse o que isso significava. Afirmou que a troca de uma letra alteraria o significado da palavra. Após essa explicação, ela perguntou quem tinha respondido o exercício deixado no dia anterior, e responderam que não o tinham feito completamente. Em seguida, disse que eles poderiam ter usado o dicionário para responderem corretamente a atividade em casa.

Na décima segunda aula observada, os alunos foram à biblioteca copiar de uma gramática uma tabela⁹ das conjunções subordinadas adverbiais. A professora teve um pouco de dificuldade para mantê-los concentrados no trabalho.

Na última aula observada, foi feito um pré-teste¹⁰. A professora organizou a sala e o distribuiu. Após vinte minutos do início da avaliação, todos já tinham terminado. O teste continha duas folhas com questões de V ou F e de múltipla escolha. A atividade seguinte foi

⁹ Cf. anexo 2, pág. 138.

¹⁰ Cf. anexo 2, pág. 139.

um texto para ser completado com verbos enquanto o pré-teste era corrigido. Os alunos não conseguiram fazer sozinhos toda a atividade: ora vinham conosco tirar dúvidas, ora procuravam saber a resposta com a docente, porque não conseguiam descobrir exatamente qual era o verbo referente àquela lacuna.

3.2.2 Análise das práticas de aula

O primeiro dos nossos objetivos ao ir para uma turma de 8ª série era identificar quais os procedimentos habituais do professor, observando suas dificuldades para ensinar produção de texto escrito aos seus educandos. O que vimos, foram aulas voltadas quase exclusivamente para o ensino da gramática normativa, como se fosse uma condição: se eles soubessem a metalinguagem, poderiam escrever melhor. Em treze aulas, apenas a metade de uma foi voltada para prática de produção de texto e assim mesmo sem direcionamento e sem finalidade real (o único interesse era a obtenção de ponto). As aulas de língua portuguesa observadas foram praticamente todas direcionadas para a gramática normativa tradicional. O centro dos assuntos e das atividades desenvolvidas foi a metalíngua gramatical. Não houve um desenvolvimento de competências que permitissem ao usuário realizar ações através da língua escrita. Como afirma Antunes (2008b: 101-102):

A leitura e a análise de textos ganham relevância na perspectiva do que ora se discute. Não são as frases soltas nem as listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva. De tanto ver nos textos coisas bem escritas, bem ditas (benditos textos!) e de tanto analisá-las, discutir sobre elas, acabamos por incorporar – pelo menos como parâmetros – esses padrões. Que o foco do ensino seja a reflexão lingüística, o pensar sobre a linguagem. Centrados na dimensão discursiva e interacional da língua. Daí que como se tem dito, o texto não é opção entre outras. É a opção.

A aula que envolveu o exercício ortográfico foi monótona e cansativa. Foram gastos três tempos de 45 (quarenta e cinco) minutos com uma única atividade. Não podemos nos esquecer de que se tratava do uso de *g/j*, *ch/x*, *ç/ s/ ss/ c/ sc*, *s/z*, *u/ o/ l*, dificuldades

ortográficas que, geralmente, provocam muitas dúvidas e os alunos não possuíam dicionário para auxiliá-los. Essas palavras isoladas, soltas, não os ajudaram quando tiveram que escrever. O mesmo ocorreu com as aulas utilizadas para o ensino de parônimos e homônimos. Algumas palavras não eram conhecidas dos alunos, o que dificultava ainda mais a resolução da atividade. Não houve uma adaptação para a realidade deles, logo as palavras que não usavam, provavelmente, continuaram em desuso.

As aulas que tratavam de orações coordenadas e subordinadas também não se associavam à produção textual. Os alunos tinham apenas que classificar as orações. Quando precisaram usar elementos coesivos, utilizaram os mais simples.

Ao trabalhar com textos, a professora limitou-se a narrações curtas, que não exigiam interpretações de significados implícitos. Apenas passava os textos e gastava quase a aula toda recebendo, em sua mesa, atividades que contariam pontos para a avaliação bimestral ou separando material para xerocar.

Na aula em que foram escritas duas fábulas na lousa para os alunos responderem ao questionário que serviria de esquema para fazer o resumo, ela gastou quase todo o tempo de que dispunha para recolher exercícios sem ajudar os alunos a fazer a tarefa, resultando em atividade não cumprida, pois eles apresentaram muitas dificuldades; observamos isso pela quantidade de aprendentes que procuraram a docente para que esta reexplicasse a tarefa.

De acordo com as atividades observadas, podemos dizer que a professora não se preocupou em capacitá-los para ler informações complexas e nem escrever de forma a adaptar a linguagem ao estilo do texto. Com isso, não tivemos a oportunidade de identificar quais os procedimentos habituais da docente observada diante de suas dificuldades para ensinar produção de texto escrito aos seus alunos, uma vez que, na única aula voltada para esse fim, a educadora lançou a proposta e inibiu os alunos com a ameaça de perderem pontos caso não

realizassem a tarefa. Essa escrita não envolveu nenhuma ação voltada para o cotidiano dos alunos, ou seja, ela não tinha nenhum propósito funcional.

Podemos afirmar, de acordo com Pereira (2007) e Bonini (2002), que a docente se aproxima do processo retórico-gramatical ou retórico-lógico, porquanto se preocupou com a estrutura e correção do léxico e da gramática, sempre remetendo às regras gramaticais, não relacionando a escrita com nenhuma atividade ou prática social para promover a interação verbal.

Com relação ao conteúdo ministrado pela professora, fizemos uma análise dividida em seções (assunto, exercícios, atividades envolvendo textos e redações), uma vez que a docente não trabalhou com livro didático específico, mas utilizou material xerocado montado por ela mesma a partir de fragmentos de gramáticas ou revistas de língua portuguesa.

a) **Assunto:** Conjunções coordenadas e subordinadas

A professora apresentou os tipos de conjunções coordenadas e subordinadas através da classificação; especificou a idéia da conjunção na oração; e, apresentou uma pequena lista desses conectores através de frases ou apenas com conceitos, como podemos observar a seguir:

Conjunções:

- a) Coordenadas:
 - Aditivas: somam as idéias;
 - Adversativas: adversidade, contrariedade, subtração;
 - Alternativas: escolhas que fazemos, opção;
 - Explicativas: explicação;
 - Conclusivas: concluir, terminar.
- b) Subordinadas:
 - b.1) Subordinada adjetiva: tem como base um adjetivo;
 - b.2) Subordinada substantiva: a palavra principal é um substantivo;
 - b.3) Subordinada adverbial: idéia de circunstância.
 - Causais: porque, visto que, já que, como, etc.;
 - Condicionais: caso, se, contanto que, desde que, etc.;
 - Concessivas: embora, mesmo que, se bem que;

- Consecutivas: tal... que, tão... que, tanto... que, tamanho... que, como, tal... como;
- Comparativas: como, tal... qual;
- Conformativas: como, conforme, consoante, segundo;
- Proporcionais: à proporção que, à medida que;
- Temporais: quando, desde que, ainda que;
- Finais: para que, a fim de que, porque, que.

A docente trabalhou exaustivamente a nomenclatura das conjunções com frases isoladas, sempre afirmando que o importante não era saber o nome das orações, mas sim saber utilizar esses conectores, porém, no final de seu discurso, sempre perguntava a nomenclatura. Muito provavelmente esses alunos já sabem usar algumas dessas conjunções. Por isso, o simples estudo sobre a classificação delas não irá trazer nenhuma competência útil para o desenvolvimento da competência de produção escrita. Dá-se a impressão que os conhecimentos metalingüísticos relativos aos mecanismos que formam o texto são essenciais para formar bons escritores apesar de que não podemos afirmar que a professora tratou desse assunto porque achava pertinente para o desenvolvimento da competência escrita, pois mais parecia querer apenas cumprir o programa da série que trazia como um de seus tópicos o período composto por coordenação e subordinação.

Conceituar conjunções é pouco relevante para alunos de 8ª série porque “as *capacidades* e a *competência de realização* (...), quer se trate de guiar um carro, tocar violino ou presidir a uma reunião, dependem mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:32), ou seja, apenas conhecer o significado das conjunções não irá garantir que esses alunos saberão usá-las. O mais interessante seria estabelecer situações autênticas de interação através da escrita. Apenas saber a circunstância que cada conjunção estabelece é fazer uma análise no âmbito da gramática, esquecendo-se da pragmática, do uso funcional do texto.

Quando escrevemos, estamos realizando uma tarefa que é

(...) uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. (...) pode [a tarefa] abranger um vasto leque de acções tais como (...) escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, (...) traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo (CONSELHO DA EUROPA, 2001:30).

Essas tarefas irão mobilizar não apenas a competência lingüística do aluno (competências lexical, gramatical e ortográfica), como também suas competências sociolingüística (já que o texto faz parte de uma prática social) e pragmática (pois terá que saber mobilizar seus conhecimentos sobre a língua para produzir um discurso coerente com suas necessidades). Frases isoladas e conjunções soltas não proporcionam isso.

As conjunções coordenadas e subordinadas são bastante úteis para promover o desenvolvimento temático, proporcionando ao utilizador da língua fazer descrições e narrações, desenvolver respostas criativas em outras disciplinas, argumentando com exemplos. Também são essenciais para criar textos coesos. A questão recai no ensino gramatical, no não trabalhar o uso, a interação. O aprendente, em geral, ao escrever, procura ter cuidado de *como* e *por que* dizer algo e, por isso, acaba requerendo do educador, durante o processo de produção, conhecimentos metalingüísticos como o uso da pontuação e outros elementos coesivos.

Quando a professora utilizou apenas conectores simples, como *e*, *mas* e *porque* em frases curtas ou exercícios de classificação gramatical, não promoveu uma competência argumentativa, os alunos não desenvolveram essa capacidade para usar conectores em suas produções textuais, ficaram apenas no nível Elementar (B1 ou B2).

Vimos no Capítulo 1 (Cf p.22) que, segundo Bonini (2002), o método interacionista tem como propósito central promover a interação e que, para isso, é necessário adequar a linguagem a essa tarefa, ou seja, quando os aprendentes escrevem, podem revisar e adaptar seus conhecimentos às necessidades da interação. Não é trabalhando tópicos gramaticais com

os alunos, ainda que tendo a preocupação de contextualizá-los, que os levaremos a desenvolver uma real competência de produção escrita.

b) Exercícios

Durante as aulas observadas, a professora ministrou exercícios sobre ortografia; conjunções coordenadas e subordinadas; homonímia e paronímia.

▪ Exercício ortográfico¹¹

- Questão 1: Composta por quatro colunas: coluna 1) s ou z, com 30 palavras; 2) g ou j, com 30 palavras; 3) ch ou x, com 30 palavras; e, 4) o ou u, com 10 palavras. Os alunos deveriam completar as palavras com a letra correta;
- Questão 2: Composta por 199 palavras. Os alunos deveriam completar as palavras com *c, ç, s, z, x, ss, sc, u, l, o, u, etc.*

O exercício ortográfico, além de conter palavras incomuns, não foi contextualizado. Como os alunos podem colocar em prática esses conhecimentos? Não podemos afirmar que esse tipo de atividade irá possibilitar ao aluno uma apropriação correta do vocabulário.

Outra questão: esse tipo de questionário desenvolve a competência lexical? Se as palavras desconhecidas fossem contextualizadas e se o aluno tivesse a oportunidade de usá-las, então ele poderia se servir desse conhecimento em determinado gênero textual. Como se trata de palavras isoladas, a organização do significado em enunciados não é trabalhada. Com isso, é desenvolvida apenas uma competência semântico-gramatical que se restringe ao uso dicionarizado do sentido das palavras, ou seja, deixa de lado tanto a competência pragmática quanto a competência sociolingüística, que dependem de um contexto. Essa atividade foi feita de maneira dissociada da produção textual: não vimos os aprendentes desenvolvendo uma competência lexical nesse nível.

¹¹ Cf. anexo 2, pág. 130.

Seria bem mais interessante ensinar produção textual elaborando textos e, conforme as dificuldades apresentadas no processo de construção, o estudo da ortografia e do vocabulário seriam requisitados pelo aprendente de acordo com suas dificuldades. Pois

A abordagem aqui [no QECR] adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (CONSELHO DA EUROPA, 2001:29).

▪ Exercício sobre conjunções coordenadas e subordinadas

Em geral, as actividades relacionadas às conjunções são apenas para memorizar a nomenclatura gramatical. Os exercícios relacionados às orações subordinadas trazem frases curtas, com essas orações sublinhadas para serem classificadas, conforme um código anunciado no comando como podemos ver a seguir:

Classifique as orações subordinadas adverbiais

A: CAUSAL B: CONDICIONAL C: CONCESSIVA D: COMPARATIVA
E: CONFORMATIVA F: FINAL G: PROPORCIONAL H: TEMPORAL

- () Muitas vezes agimos mal porque não refletimos.
- () Este ano estudarei tal como no ano passado.
- () Só seremos fortes se permanecermos unidos.
- () A cidade cresce de tal modo que não a reconhecemos mais.
- () Diga sempre a verdade mesmo que custe.
- () As coisas nem sempre acontecem conforme desejamos.
- () À proporção que se vive mais coisa se aprende.
- () Damos mais valor a vida quando algum perigo a ameaça.
- () Estudamos a fim de que possamos construir uma nova sociedade.
- () Não viajamos porque estava chovendo.
- () Choveu como chove na região sul.
- () Choveu tanto que o fogo foi suspenso.
- () Choveu embora a meteorologia previsse bom tempo.
- () Tirou boa nota apesar de não ter estudado.
- () Tirou boa nota se bem que não tivesse estudado.
- () Terminarei o trabalho amanhã se tudo der certo.
- () Choveu conforme era previsto.
- () Os lavradores esperavam a chuva a fim de que não perdessem a colheita.
- () A chuva aumentava a proporção que caminhávamos.
- () Choveu quando eram dez horas.

- () À medida que caminhávamos mais longe ficávamos da base.
- () Conforme era previsto ele não compareceu.
- () Perguntei a ele quando chegariam as encomendas.
- () Explicarei novamente se me derem atenção.
- () Explicarei novamente caso me dêem atenção.

Nesse exercício, os alunos apenas tiveram que classificar as orações conforme um código. Eles não foram ensinados a desenvolver uma narrativa ou uma argumentação ou mesmo a relacionar elementos dentro de um texto para organizar adequadamente suas idéias através desses elementos coesivos. Novamente, a competência pragmática é anulada com essa atividade. O único conhecimento mobilizado é a classificação de orações.

A professora poderia ter optado por uma abordagem voltada para a ação, considerando o aprendente como um ator social que cumpre tarefas em um determinado domínio de atuação. Os exercícios desenvolvidos em sala de aula poderiam ser agentes facilitadores para que o aluno desenvolvesse habilidades que lhe serão exigidas para cumprir determinadas ações languageiras no meio social. É difícil imaginar como esses conceitos classificatórios de conjunções seriam úteis fora do âmbito da escola. Isso é válido para todas as atividades analisadas.

Esse tipo de atividade não se preocupa com os significados dos proferimentos, os quais dependem de um contexto, concentrando-se somente nos aspectos do significado de uma sentença isolada, desconsiderando o conhecimento de mundo e os aspectos sociais do falante.

Outras atividades foram propostas com o objetivo de transformar períodos simples em compostos, como podemos ver no exemplo abaixo:

- 1) Transforme os períodos simples em compostos:
 - a) A participação de todos é necessária.
 - b) A aceitação de todos é importante.
 - c) Queremos o comparecimento de todos.
 - d) Precisamos de sua ajuda.
 - e) Sou favorável a sua renúncia.
 - f) Algumas tribos temiam a chegada do inverno.

- g) Insistiam na participação do aluno.
 h) Era urgente a aprovação do aluno.
 i) Tínhamos interesse na sua colaboração.
 j) Observou a agonia do participante.
- 2) Complete com uma conjunção subordinada adequada ao período:
- a) Na segunda fase poética Vinícius escreve num tom mais coloquial, _____ a sua muda (causa).
 b) Ela agia _____ uma idiota (comparação).
 c) _____ ela se esforce, não vai ter sucesso (concessão).
 d) _____ você já estudou, lirismo decorre da preocupação do poeta com o próprio “eu” (conformidade).
 e) Leu _____ as poesias de Vinícius, _____ passou a escrever como ele (conseqüência).
 f) Tudo farei _____ que volte (finalidade).
 g) _____ crescia ficava mais alienado de tudo (proporção).
 h) _____ eu fosse deputado federal, estaria muito apreensivo (condição).
 i) “_____ chegou domingo, chegou também a preguiça (...)” Carlos Drummond (temporal).
 j) Lêem _____ analfabetos (comparação).

Na primeira questão não fica clara a importância de se saber transformar um período simples em composto. Qual a diferença entre falar: *A participação de todos é necessária e É importante que todos participem?* Dependendo da situação e do que o sujeito quer enfatizar, será mais adequado usar *Observou a agonia do participante* ou *Observou que o participante estava agonizando*¹². Mas essas observações não foram mencionadas, nem no comando da questão, nem na fala da professora, o que não tornaria esse tipo de exercício menos inútil. Esse tipo de atividade não é voltado para a prática social, para uma competência comunicativa real.

- Exercício sobre homônimos e parônimos

São cinquenta frases com espaços em branco, que devem ser preenchidos com um dos parônimos ou homônimos entre parênteses no final do período. Esse conhecimento gramatical é o objeto e o ponto de partida do ensino de LM como se fosse necessário conhecer essas regras para desenvolver uma competência textual a fim de se comunicar bem, como podemos observar abaixo em um fragmento do exercício:

¹² Em “Observou a agonia do participante”, o falante enfatiza a *agonia*, é o que mais lhe chama a atenção, enquanto que em “Observou que o participante estava agonizando”, a ênfase está no termo *participante*.

Complete com a palavra adequada, flexionada convenientemente: (*Grife*)

1. O frade, após as orações, recolheu-se à(cela – sela)
2. Deviam a maçaneta há muitos dias. (concertar – consertar)
3. Os aplaudiram a atriz. (espectadores – expectadores)
4. Sempre se esforçou para na empresa. (acender – ascender)
5. Sem emprego, a situação ficou para ele. (ruça – russa)
6. O peso era muito, a carga.....(arrear – arriar)
7. Todos o julgam homem de bom.....(censo – senso)
8. As medidas nãoo efeito pretendido. (sortir – surtir)

Esse exercício, para ser realizado em dois dias, foi copiado no quadro por uma aluna. Antes dos alunos começarem a responder o exercício, a professora falou que essas palavras eram chamadas de parônimas e homônimas, mas não disse o que isso significava. Também afirmou que a troca de uma letra altera o significado da palavra. Na correção, a docente perguntou aos alunos o significado das palavras entre parênteses e para dar a resposta correta utilizou um dicionário para ler o conceito de cada parônimo ou homônimo. Quando respondiam, por exemplo, “sela de cavalo”, “de bicicleta”, a professora considerava errado porque estava sendo perguntado o significado da palavra do dicionário (*Sela = assento sobre o qual monta o cavaleiro*).

Se avaliarmos essa atividade pelo **Quadro Amplitude do Vocabulário** do QECR (Cf. COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA, p.41), poderemos afirmar que o problema dessa atividade foi o de ter se limitado a frases isoladas e descontextualizadas, o que diminuiu a possibilidade de o aprendente utilizar essas palavras em situações reais de uso da língua. Outra questão que poderíamos levantar seria a memorização de tantos novos significados em uma atividade isolada. Observemos algumas frases do exercício:

- A escritura foie após(ratificar – retificar)
O reitor deu odo prazo. (deferimento – diferimento)
(...)
Hoje oestá intenso na estrada. (tráfego – tráfico)

É fácil identificar qual parônimo preenche a lacuna do terceiro enunciado porque são palavras comuns do nosso cotidiano. Dificilmente, um adolescente brasileiro não saberia

diferenciar *tráfego* de *tráfico*. O mesmo não acontece com *deferimento/diferimento* e *ratificar/retificar*, que são palavras menos conhecidas.

Como a professora incentivou os alunos a usarem o dicionário para resolver a questão, estes poderiam adquirir um vocabulário mais amplo, se pudessem usar esses parônimos e homônimos em outras atividades, em seus textos escritos. Mas esse conhecimento não foi mobilizado na produção de seus textos.

c) Atividades envolvendo textos

No período de observação, a professora passou algumas atividades que envolviam textos com o propósito de serem resumidos, produzidos reescritos e... completados com conjunções coordenadas, subordinadas, pronomes e verbos!

- Resumir as fábulas “O canarinho e a estátua” e “O galo cantor” (ambas de Rachel Gazolla). Vejamos abaixo:

O canarinho e a estátua

Num dia de outono, um canarinho cantava no alto da estátua de mármore. A estátua gostava do pequeno pássaro... mas, sendo pétrea, tinha inveja de não poder emitir som. Quando sua inveja aumentava, ela se tornava fria e escorregadia para os pés da ave, que se via obrigada a voar dali.

O crescendo da inveja da estátua estava dificultando de tal modo a vida do canarinho, que ele se mudou para um velho carvalho.

Então, um papagaio fez da estátua sua casa e não parava de tagarelar. Muitos outros papagaios vieram e tagarelaram o tempo todo. A estátua tornava-se fria e escorregadia, mas os pés das aves eram fortes e riscavam a pedra. Evidentemente, o canarinho, com seu canto mavioso e seus delicados pés, fazia-lhe falta.

As coisas costumam acontecer do seguinte modo: quando se perde algo é que se dá valor a ele; mas em nosso caso, a moral da história não foi bem esta. Os papagaios faziam tanto barulho que uma onça os comeu a todos para, enfim, conseguir dormir.

Moral da história: A inveja projeta a destruição no futuro e não apanha o presente.

O galo cantor

Era uma vez, um galo conhecido por sua arrogância. Costumava demonstrar força ao raiar do sol, quando cantava bem alto, de modo a superar, no timbre e no tempo, o canto dos companheiros. Erguia a crista, estufava o peito e permanecia assim por horas. As galinhas olhavam compreensivas, apesar de um tanto entediadas com a repetição diária do presunçoso rito.

Certo dia, chovia muito. O galo estufou o peito, ergueu a crista e cantou como sempre. Os outros galos se calaram.

Não demorou, e a garganta do arrogante cantor se inflamou gravemente. Ele encolheu o peito, ficou muito gripado e, afinal, teve uma forte pneumonia que emudeceu suas cordas vocais. Não pôde mais cantar. Um gambá que sempre passava por ali, comentou:

– Era só voz o nosso grande galo? Nada aprendeu nesse tempo de domínio?
As galinhas se calaram.

Moral da história: A arrogância é amiga da estupidez.

Na primeira aula, houve uma atividade cuja tarefa final seria o resumo dessas duas fábulas.

Os alunos deveriam resumir as fábulas a partir das perguntas:

1. *Quem?*
2. *O quê?*
3. *Quando?*
4. *Onde?*
5. *Por quê?*
6. *Como?*

Não tivemos acesso à conclusão da atividade porque acabou o tempo e os alunos não entregaram nenhum texto à professora.

A docente apresentou o tema através das fábulas, lançou a proposta de esquema para a elaboração do resumo. No entanto, não foi trabalhado um rascunho para que o texto fosse reescrito a partir da correção, nem foi feita uma apresentação de situação de interação.

- Reescrever o texto abaixo para eliminar as repetições usando orações adjetivas, pronomes e outros elementos que julgassem necessários.

“Eu conheci(?) um garoto e uma garota [1]. O garoto e a garota mudaram-se para nossa cidade recentemente [3]. Eles estão na minha classe [4]. No começo, ninguém (?) deu muita atenção para o garoto e a garota[5]. O garoto e a garota são tímidos, magrelos e meio desajeitados [2]. Hoje, na aula de computação (?), o garoto e a

garota deram um show [6]. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que eu seja correspondido!”

Esta atividade é composta por um texto bastante simples porque o SN que deveria ser substituído em todas as orações era o mesmo “*garoto e garota*”, não exigindo muito dos alunos. Aliás, os aprendentes nem precisavam conhecer nome de conjunção para eliminar a repetição.

Esta atividade, como as demais envolvendo produção escrita, solicita pouco dos aprendentes. São exercícios que exigem conhecimento gramatical simples da língua (*uso de pronomes pessoais, da conjunção que...*). Os textos servem apenas como pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical, não há uma relação com o cotidiano das pessoas, uma relação social. Os textos são demasiadamente simples, com temas voltados para discussões ou demonstração de ponto de vista. Não há informações complementares. São frases e expressões simples, ligadas por conectores do uso popular.

- Preencher o texto abaixo com conjunções coordenadas e subordinadas. Deve-se em seguida, grifar os verbos para comprovar que o período é composto e separar as orações: com [] as coordenadas e com () as subordinadas.

“_____ a professora entrou na sala de aula, os alunos imaginaram _____ ela não escrevesse na lousa, _____ isso é raro, _____ a mesma construiu um longo período, _____ este assunto foi explicado por ela durante as aulas, _____ os alunos compreendessem a matéria, _____ é muito importante _____ saibamos _____ tenhamos conhecimento, não devemos pensar _____ vimos à escola somente _____ tiremos nota _____ passem no fim de ano, _____ é preciso _____ ter consciência dos seus deveres escolares _____ estar conscientes de _____ futuramente possamos nos formar a fim _____ possamos atuar em nossa comunidade, compartilhando com o nosso próximo aquilo _____ assim nos foi designado, devemos ser cidadãos críticos _____ participativos, exercendo nossos deveres _____ exigir nossos direitos”.

Esse texto faz parte do contexto dos alunos porque fala sobre a relação professor/aluno e também sobre o material que estavam estudando há pouco mais de um mês. Falta-lhe porém

o caráter interativo. Mais uma vez um texto foi produzido com o intuito de trabalhar a metalíngua e não de promover comunicação entre os interlocutores. Qual a funcionalidade desse texto? Qual o caráter social dele? Parece-nos vazio desses elementos, porque os alunos não realizaram nenhuma tarefa social com ele, não produziram nenhuma ação.

- Preencher os espaços em branco do texto “Perdido na selva” com verbos. Esses verbos seriam deduzidos pelo contexto, como podemos ver abaixo:

Perdido na selva

Quando os olhos, clareado. O sol no horizonte. Assim, à luz do dia, a mata não tão assustadora. Pelo contrário: tudo tranqüilo e sem mistério. Vi a um palmo do meu nariz, pousado no galho onde eu a cabeça, um passarinho preto de barriga amarela a me com curiosidade, a cabecinha torta para um lado. Depois ele me as costas e foi pelo galho afora até a ponta, de onde vôo.

Eu na mata uma cantoria doída de passarinhos, um só ruído, contínuo e ensurdecedor. me da árvore, a corda, e depois de -la no cinto, com dificuldade até o chão. A posição forçada de abraçado ao tronco havia meu corpo doído como se eu levado uma surra.

alguns passos para desferrujar as pernas. Ao para o chão, no meio do capim um ninho com seis ovinhos. ser de codorna. com cuidado todos eles nos bolsos da blusa, três de cada lado: ainda um bom almoço.

morto de fome e de sede. o rosto para o resto do sono, e um pouquinho de água, que com um gosto meio choco, como toda água de cantil. Mas me a sede.

mais um pedacinho de chocolate, que havia com o calor do meu corpo: amassado, se no papel prateado, me os dedos. Mas me a fome. E uma pastilha de hortelã, enquanto o que faria agora.

Concluí que inútil ficar ali à espera. mais velho que Robinson Crusoe na sua ilha, antes que me ir andando, e a direção do sol, porque, me agora, tínhamos entrado na mata dando as costas para ele. Mais tarde descobrir que era justamente o contrário que eu fazer, pois estava me cada vez mais do acampamento: tinha na mata de tarde, e agora de manhã, o sol do outro lado.

Para poder avançar, eu precisava às vezes caminho no mato com a faca: arbustos, cipós e galhos das árvores se, formando uma verdadeira rede. Mas conseguindo seguir em frente, até chegar a uma pequena clareira, onde me numa pedra para descansar.

o suor do rosto, mais um gole d'água, e pensando se ou não comia outro pedacinho de chocolate, quando uma espécie de assobio bem baixinho, perto de mim. para o lado e, meio erguida a dois palmos de minha cara, a cabeça de uma cobra enorme, a língua e saindo, pronta para o bote.

paralisado de pavor, a olhá-la também. Mas não a calma: devagarinho a corda da cintura, um laço fazendo um lais-de-guia e -a no ar com as duas mãos, esperando o bote. Assim que a cobra avançou a cabeça, fui mais rápido: o laço sobre ela e com toda força. Depois de pé e a rodar a corda com violência sobre a cabeça, a cobra de mais de um metro dependurada no ar, já estrangulada, a boca aberta... a no chão e de matá-la, esmigalhando a cabeça com a pedra onde minutos antes estava o suor do rosto, suspirando aliviado, me até vontade de soltar o grito de vitória do Tarzã.

Depois de tornar a a corda e dependurá-la na cintura, me embora dali

Essa foi, de fato, a atividade mais complexa envolvendo textos, pois se tratava de um discurso em que os alunos tinham que preencher as lacunas com verbos. O problema era a falta de um quadro que fornecesse os verbos que não poderiam ser identificados somente pelo contexto. Porém, mais uma vez, era o texto servindo como pretexto de ensino-aprendizagem de metalingua. Podemos dizer que, para resolver essa tarefa, os alunos mobilizaram seus recursos lingüísticos a fim de preencher as lacunas e formular uma mensagem e para isso utilizaram suas competências lexical, gramatical e semântica. No entanto, não reproduziram nenhum discurso com a leitura desse texto dirigido a uma prática social.

d) Redações dos alunos

A professora passou a seguinte proposta de redação: *Fale sobre o ano letivo de 2007. Descreva esse ano, falando sobre as disciplinas e o que mais ou o que menos gostou no decorrer do ano letivo.* Os alunos tiveram trinta minutos para fazer essa tarefa.

Nas treze aulas observadas, houve apenas essa proposta de redação. Essa produção proporcionou apenas um breve relato sobre o ano letivo. Os alunos tiveram dificuldades no uso do vocabulário e na correção ortográfica, e foram limitados com relação à amplitude vocabular. Na atividade, foi completamente deixada de lado a “(...) relação de interlocução como base do processo ensino-aprendizagem do texto escrito” (LEAL, 2003:54).

Vejamos algumas dessas redações ora observando a produção escrita dos alunos ora analisando a correção da professora (selecionamos quatro textos, os dois primeiros por causa do uso das conjunções e os outros devido a nitidez da correção e das observações da docente):

Texto 1:

Ano letivo de 2007

*O ano não foi tão bom, **porque** as aulas foram começar no mês de março por causa da reforma da escola, **então** atrapalhou o aprendizado dos alunos.*

*No começo de todas as matérias foi legal, gostava de escutar as explicações dos professores, **mas** a matéria que eu não gosto é de matemática **porque** estou tirando médias baixas.*

*Na matéria de ensino religioso a maior parte da prova é o seminário que eu não consigo explicar sem ficar nervoso, **mas** procuro dar o melhor de mim.*

*Em história estou achando muito bacana, **porque** a professora está falando sobre a causa da primeira guerra mundial e os confrontos dos países como Inglaterra, França, Rússia contra Alemanha, Itália e Império Áustro-Húngaro.*

*Todas as matérias estão bem explicadas e interessantes, **mas** o que importa mesmo é passar no fim do ano e tirar boas notas. Os professores sempre estão com paciência para aturar os alunos bagunceiros na sala **ou** na escola inteira, esses professores merecem uma homenagem por sua dedicação.*

Os professores Antônio Martins, Laste, Oraci Aleixo, Mário, Débora, Marlúcia, Arlete, etc.

No assunto apresentado pela professora (conjunções coordenadas e subordinadas), havia três conjunções explicativas (*porque, pois, que*) e sete adversativas (*e, mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto*), porém, o aprendente em questão utilizou apenas duas conjunções – *porque* e *mas* – repetidamente para se expressar, desenvolveu seu tema de forma demasiadamente simples, não mobilizou seus conhecimentos de forma mais adequada, pois tornou-se repetitivo no uso dos conectores, provavelmente porque os exercícios foram voltados para a classificação gramatical e união de períodos simples.

Sabemos que os problemas apresentados nesse texto vão muito além do uso das conjunções, todavia nos prendemos a esse tema devido ter sido o objeto de ensino de 8 (oito) das 13 (treze) aulas observadas. Por isso, levantamos um questionamento: para que foram ensinadas as conjunções se não há vínculo algum com a prática de escrita em situação de uso (real ou simulado)?

Texto 2:

O ano Letivo de 2007

O ano de 2007 está sendo muito bom **por que** estou aprendendo diversas lições que para mim são importantes e não vou esquece-las jamais.

No começo do ano letivo, vou confessar **que** foi difícil, **pois** houve muitas mudanças, **mas** acabei me acostumando.

Eu gostei muito de conhecer pessoas novas e assuntos diferentes apesar de os assuntos serem bem difíceis. Esse ano não foi um mar de rosas, **mais** foi um ano de muita alegria **por que** estamos passando de uma fase para outra.

Por isso espero **que** ano que vem seja bem melhor para mim e para todos.

Nesta redação, não temos o uso excessivo de *mas* nem de *porque* como na anterior. No entanto, o educando ainda não utiliza o que foi ensinado pela professora, e mais: não sabe diferenciar a ortografia de *porque* e *por que*, *mas* e *mais*. Isso pode ser grave – se nos lembrarmos de que estamos lendo um texto de um aluno de 8ª série – e nos leva a refletir sobre a função do metalingüístico no ensino de língua que, em vez de ser um meio se tornou o fim da aprendizagem. Esse material didático não levou em conta o “(...) funcionamento da língua em contexto, a maneira como os interlocutores interagem através da linguagem em situações concretas do dia a dia” (CUNHA, 2000:15).

Texto 3¹³:

26/11/2007

português

meu ano letivo foi bom

comecei as aulas claro através das aulas na escola mais os de le dos professores muito tem eles ensinar com muita voluntade os alunos compreendem logo na começo tentam fazer todos os de le dos os alunos para eu são todos legais todos os pro fessores gosto de todas as materias que eu cheguei para estudar de novo na escola para eu era muito bom logo nas primeiras avaliações tive quase todas notas letras como letivo na escola e muito legal eu achei muito bom toda mundo e legal todos os professores em urgente do lado do grande sabem os alunos entendem muito o lado dos professores onde eles ensinam com muita voluntade e determinação para os alunos os salas melhoram muitos a colégio não tem que falarem alguns defeitos mas eu estimo colégio e continua sendo para eu sempre o meu ano letivo foi maravilhoso

Nº 041 semana

Faça a pontuação!!!
Separe em parágrafos.

cradeal

¹³ Sublinhamos a correção da professora nos textos 3 e 4.

O aluno inicia o parágrafo com letra minúscula (*começa, as aulas...*), comete erros de concordância e tempo verbal (*ensinarão, melhorarão*), de ortografia (*atrazou, encherção, gênte, vaiser*), apresenta construção gramatical confusa (*começa, as aulas claro atrazou aulas na escola mais os deveres dos professores muito bem eles ensinavão com muita vontade...*), pontuação inadequada, repetição de palavras (*começa as aulas claro atrazou as aulas...*), todos esses elementos citados demonstram que a professora poderia utilizar um material voltado para as necessidades dos alunos, que apresentam ainda sérios desvios no seu texto escrito.

Observando a correção da professora, percebemos que ela se preocupa muito com ortografia e deixa de trabalhar os outros aspectos do texto como, por exemplo, coesão e coerência e, principalmente, a função prática e social. Ao final da página, ela escreve uma observação (*Faça a pontuação! Separe em parágrafos.*). Mas como o aluno fará essas correções se o texto foi corrigido e devolvido como atividade concluída? Não houve uma preparação para a escrita desse texto como apresentação do tema, levantamento de idéias, aplicação de um esquema, elaboração de rascunho, identificação do problema e reescrita. Não houve uma tarefa, uma apresentação de uma situação real de interação e o desenvolvimento de uma ação de linguagem.

O texto estava deficiente no que concerne à pontuação e por isso, talvez, fosse bom a docente promover atividades que proporcionassem a capacitação do aluno a desenvolver a competência pragmática trabalhando o desenvolvimento temático, para que fosse “capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:177), criando um texto coeso, “utilizando toda uma variedade de padrões organizacionais adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:178). Já que houve ênfase na ortografia, ela poderia ter desenvolvido atividades que promovessem as

competências lexical, gramatical e ortográfica para que pudesse escrever um texto com parágrafos e pontuação lógicos e úteis, com ortografia correta.

Podemos fazer as mesmas observações sobre a correção no texto 4. Vejamos:

Texto 4:

PORTUGUÊS 26 11 07

ANO LETIVO 2007

Esse Ano Letivo na escola Clotilde Pereira não foi um dos melhores anos, mas a escola se mostrou firme para aguentar vários anos. Logo no começo do ano através de obras na escola as aulas foram adiadas começando um pouco mais tarde, as primeiras aulas foram sem rendimento, mas os alunos superaram o calor com o intuito de estudar. Aconteceu logo no meio do ano os jogos esportivos onde o time da escola com menos de 14 anos ganhou em primeiro lugar. Logo depois esteve acontecendo os jogos da escola onde a abertura foi na escola Clotilde. E também aconteceu feira de ciências a III MECIC, onde os alunos apresentavam tabelas e mostravam seu potencial. Estamos chegando ao final de mais um ano letivo e o que guardo em mim é o saber e a buscação que cada professor faz se para cada aluno.

-T
Divida o texto em parágrafos.

Comparando a correção da professora com as abordagens pedagógicas apresentadas no subcapítulo 1.2, não conseguimos perceber o uso de nenhum dos métodos apresentados em 1.2: os alunos não interagiram com uma audiência (Método interacionista), não foram instruídos a planejarem a tarefa para se organizarem em tópicos (Método textual-psicolinguístico), não tiveram que refazer o texto (Método textual-comunicativo) e não aplicaram um esquema textual (Método retórico-lógico). A escrita se assemelhou a esse último método por um único fato: a correção da professora, a única leitora. Essa produção escrita não proporcionou interação verbal com mais ninguém.

Voltando para os objetivos do QEQR, qual a ação social realizada pelos aprendentes ao escrever esse texto? Qual a informação obtida com essa produção? O aluno está adquirindo competência comunicativa se não está interagindo com ninguém? Como essa atividade não está ligada a nenhuma situação real, o educando não mobiliza seus conhecimentos para uma prática real. As competências linguística, sociolinguística e pragmática estão voltadas para a comunicação e uma produção escrita como essa não permite alcançar esse objetivo.

Com as ferramentas oferecidas pelo QEQR, montamos um quadro em que questionamos as atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora observada. Vejamos abaixo:

Quadro 21: Práticas de aula e o QEQR

Práticas de aula	QEQR
Resumo das fábulas “O canarinho e a estátua” e “O galo cantor”	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A utilização de conhecimentos prévios:</i> O que é um resumo e como se faz? O que é uma fábula? – Não houve uma reflexão sobre o gênero anteriormente. - <i>Objetivos reais:</i> Qual a finalidade prática, social que esse resumo poderia ter? - <i>Crêterios de avaliação:</i> Ao fazer esse

	<p>resumo, o que precisaria ser levado em consideração? O que o aprendente deveria ser capaz de fazer?</p> <p>- <i>Tarefa</i>: Se a tarefa é a realização de uma ação para resolver um problema ou realizar uma obrigação ou um objetivo, qual seria então o problema a ser resolvido ou a obrigação a ser cumprida?</p> <p>- <i>Escrever no estilo apropriado</i>: Foi discutida qual variante seria mais apropriada àquela tarefa? Quais as características desse gênero textual?</p> <p>- <i>Competências</i>: Foram trabalhados o saber, o saber-fazer, a capacidade de se comunicar através do texto escrito, explorando recursos lingüísticos, como as competências lexical, gramatical e ortográfica, sociolingüística e pragmática?</p> <p>- <i>Interação</i>: Foi promovida a interação verbal através desse resumo, inserindo-o a um domínio (educativo, por exemplo) para ter uma utilidade prática?</p>
<p>Exercício de Ortografia (uso do g/j, ch/x, o/u); Homônimos e parônimos</p>	<p>- <i>Competência lingüística</i>: Houve capacitação do aluno para se exprimir com clareza, sem se restringir, através de repetições, aquilo que deseja dizer?</p> <p>- <i>Competência lexical</i>: Foi promovida a ampliação do vocabulário e o domínio do mesmo, contextualizando essas palavras, utilizando-as em textos para saberem adequar o vocabulário ao contexto?</p> <p>- <i>Competência gramatical</i>: Houve capacitação do aprendente para ter um controle gramatical</p>

	<p>de estruturas lingüísticas complexas?</p> <p>- <i>Competência ortográfica</i>: Houve capacitação do aluno para não cometer erros ortográficos?</p>
As conjunções coordenadas e subordinadas e exercícios	<p>- <i>Competência lexical</i>: Foi promovida a amplitude do vocabulário – uma vez que ao lermos as redações, observamos a limitação do uso das conjunções – e o domínio desse vocabulário para saber escolher corretamente os conectores a fim de se expressarem sem trazer confusão à comunicação?</p> <p>- <i>Competência pragmática</i>: O aprendente é capaz de criar textos coesos, utilizando um amplo leque de mecanismos de coesão? É capaz de elaborar textos escritos, incluir subtemas, desenvolver questões específicas e concluir de forma adequada?</p>
Redação: “Fale sobre o ano letivo de 2007”	<p>- <i>Conteúdo programático</i>: De acordo com o próprio conteúdo programático que a professora deveria seguir, os alunos teriam que produzir textos jornalísticos, narrativos, dissertativos, de caráter formativo ou informativo que abordassem temas atuais como: violência, trabalho infantil, meio ambiente, sexualidade, prostituição e outros. Isso foi realizado com essa aula de produção de texto?</p> <p>- <i>Objetivos reais</i>: Esse texto está inserido no contexto social dos alunos? Eles irão desenvolver alguma <i>tarefa</i> com ele? Irão, pelo menos, defender a melhoria da educação? Da instituição? Dos professores? Há alguma prática social envolvida nessa produção?</p>

	<p>- <i>Auto-avaliação</i>: Os alunos sabem do que são capazes? Será que são capazes de escrever de forma estruturada? Será que sabem redigir no estilo que consideram apropriado ao leitor que tenham em mente? – ah, e eles têm leitores?</p> <p>- <i>Competência comunicativa</i>: Quais os conhecimentos de mundo que os alunos precisam mobilizar para escrever esse texto? Ele seria utilizado para uma situação real de suas vidas? Qual a <i>atividade lingüística</i> desenvolvida para produzir esse texto?</p> <p>- <i>Estratégia</i>: Houve apresentação de um planejamento que facilitasse a escrita do texto?</p> <p>- <i>Interação</i>: Se não houve um público-alvo, se não há leitores, como, então, foi promovida a interação verbal com essa produção textual?</p>
Pré-teste	<p>- <i>Avaliação</i>: O que foi avaliado através desse pré-teste? A capacidade de reconhecer e classificar as conjunções coordenadas e subordinadas. E esse conhecimento irá favorecer na compreensão e na produção de textos? O discente será capaz de produzir um discurso coerente sobre uma grande variedade de temas e defender, por escrito, seu ponto de vista, suas opiniões?</p>
Texto “Perdido na selva”	<p>- <i>Competência lexical</i>: Os alunos dominam um vasto repertório de verbos para preencher as lacunas do texto? São capazes de utilizar esses verbos de forma apropriada conforme o que lhes foi exigida?</p> <p>- <i>Competência gramatical</i>: Essa tarefa promove a capacitação dos aprendentes a</p>

	<p>terem um controle gramatical de estruturas lingüísticas complexas?</p> <p>- <i>Prática social</i>: Esse exercício pode ser considerado uma <i>tarefa</i> uma vez que não possuía nenhum objetivo? E, sendo assim, promoveu prática social?</p>
--	---

Com as ferramentas oferecidas pelo QECR, verificamos que a resposta para todos esses questionamentos foi NÃO, pois as práticas de aula não capacitaram os alunos a desenvolver uma competência de produção escrita em situação real de uso da língua.

Nossa análise ficou muito presa aos estudos da ortografia, do vocabulário e da gramática para desenvolver uma competência de produção escrita porque os exercícios que a professora utilizou limitavam-se a esses fins. Nosso desejo seria falar sobre a prática de texto voltada para a interação verbal, infelizmente, o material analisado não nos proporcionou essa oportunidade.

Mas, o que aconteceria se o QECR fosse aplicado ao ensino de LM? Provavelmente teríamos outras respostas para os questionamentos levantados no Quadro 21. As aulas de LM seriam orientadas para o uso da língua e teriam uma finalidade prática e social. Os professores se preocupariam mais em levar um material para a sala de aula que promovesse o desenvolvimento das **competências comunicativas em língua**. As **tarefas** e os **textos** seriam conseqüentemente mais interessantes e favoreceriam uma **interação** cada vez mais rica entre os usuários da língua.

CAPÍTULO 4 – SUGESTÕES DE PRODUÇÃO ESCRITA ENVOLVENDO PRÁTICA SOCIAL

A partir de nosso referencial teórico (capítulos 1 e 2) e das aulas de LM observadas, percebemos que, por mais que a professora tenha passado atividade de redação, ela não deu uma utilidade real para esses textos. Ora, sabemos que a escrita tem utilização prática em nossa sociedade e é fundamental na interação verbal entre interlocutores. Um texto fora dessa realidade não possui uma razão de ser escrito.

Pretendemos apresentar e comentar aqui algumas sugestões de ensino de produção escrita com o intuito de ilustrar como se pode fazer um trabalho que corresponda às orientações do QECR, isto é, que estejam voltadas para o uso efetivo da língua e tomem os aprendentes como atores sociais que realmente são.

4.1 A PRODUÇÃO DE UM LIVRO

Quando analisamos o ensino na ótica da prática, da ação, podemos verificar se a língua materna escrita está realmente proporcionando interação. Para isso, é necessário que haja interlocutores.

Os aprendentes, como atores sociais, precisam desenvolver um conjunto de competências para serem capazes de comunicar com seus interlocutores. Essa comunicação ocorre em um determinado contexto, com os aprendentes produzindo e recebendo textos que pertencem a domínios específicos, desempenhando tarefas, realizando ações. Visando a esse fim, sugerimos aqui, dentro do domínio educativo, a tarefa de produzir um livro com os textos produzidos pelos alunos.

Dentro do arcabouço teórico do QECR e a partir dos métodos de ensino de produção escrita de Pereira (2007) e Bonini (2002), procuramos desenvolver uma abordagem de ensino que pudesse facilitar a apropriação de competências para uma escrita criativa que promovesse

interação verbal. Essa escrita criativa pode ser comparada às narrativas escolares, nas quais os alunos contam histórias vivenciadas ou imaginadas. Essas produções teriam destinatários diferentes do professor, leitores que não fossem simplesmente “inquisidores” à procura de erros, mas que lessem esses textos porque são interessantes, cativantes. Vejamos abaixo o quadro metodológico:

Quadro 22. Abordagem de ensino para “A produção de um livro”

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
A produção de um livro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de situação de interação; 2. Apresentação de temas; 3. Leitura de textos auxiliares; 4. Apresentação da tarefa; 5. Elaboração de rascunho; 6. Correção; 7. Identificação de problemas pelo professor; 8. Reescrita do texto; 9. Edição final do texto; 10. Desenvolvimento de uma tarefa paralela (coquetel de lançamento para apresentação do livro à comunidade escolar); 11. Avaliação do crescimento da produção escrita; 12. Avaliação do feedback da audiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; - Desenvolvimento de temas; - Organização tópica; - Revisão colaborativa; - Revisão individual; - Revisão com feedback do professor.

Com esse objetivo real, nossos alunos começarão a ter possíveis interlocutores (além de seus professores, seus pais, seus colegas...) e, com isso, também passarão a ter mais

cuidado com o que vão escrever, preocupando-se *como* escrever para serem bem compreendidos.

As aulas de português começarão a ter uma nova dinâmica. Se o gênero textual é relato pessoal, por exemplo, os alunos lerão textos desse gênero, discutirão oralmente sobre o assunto, farão uma interpretação desses textos lidos por escrito que exige um conhecimento sobre o tema abordado e sobre a estrutura do texto. Após essas atividades, receberão a **tarefa** (aqui entendida como uma ação realizada pelo indivíduo com um fim prático) principal: escrever um texto de relato pessoal que fará parte da apresentação dos autores de um livro que será produzido pela turma.

Concretamente, os aprendentes dispõem de um determinado tempo para se debruçarem sobre a escrita. Essa primeira fase é a produção do rascunho. Eles lêem os textos uns dos outros ou lêem o seu texto para o colega, havendo troca de opiniões e correções. Com essa dinâmica, é trabalhada mais uma vez a produção escrita que entregarão ao professor. Este, por sua vez, observará, além da correção ortográfica, o desenvolvimento do tema, a coesão e a coerência, a adequação daquele texto ao objetivo central, o domínio do vocabulário.

Após essa correção, os alunos reescreverão seus textos novamente para serem incorporados ao livro. Sugerimos que, um mês antes da montagem deste, os alunos obtenham novamente suas produções a fim de fazerem a redação final. A divulgação do livro pode ser feita através de uma atividade paralela como, por exemplo, um coquetel de lançamento. Após o término do trabalho em sala de aula, os textos farão parte do livro e terão leitores.

A redação desse livro exige que nos preocupemos com o **domínio** ou **contexto** em que os textos passarão a ser inseridos, com as **competências comunicativas em língua** em geral, com a **atividade de recepção** (leitura silenciosa e oral de textos auxiliares) e de **produção** (apresentação escrita). Como isso será feito?

Se primeiramente olharmos para as competências comunicativas em língua, poderemos trabalhar os quadros 9, 10, 11 e 12 (Cf. pág. 40, 41, 42, 44) que trazem descritores para a **amplitude e domínio do vocabulário**, para a **correção gramatical** e para o **domínio ortográfico**, respectivamente. Ao fazer as correções, o professor poderá, a partir desses quadros, ajudar o aluno a descobrir e a realizar o que precisaria ser aperfeiçoado em seu texto. Evidentemente, esses quadros serão adaptados ao contexto de ensino de LM.

Pode-se, sempre que seja apropriado, “explicitar em relação ao aprendente: que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer; como são seleccionados e ordenados esses elementos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:161).

Se o professor utilizar descritores para o ensino de produção de texto em língua materna, perceberá que há a possibilidade de trabalhar temas mais elaborados e terá a preocupação de avaliar o desempenho de seus alunos a partir dos descritores como também corrigir com o intuito de ampliar o domínio do vocabulário e não apenas observar se as palavras estão graficamente corretas, como vimos em **3.2.2** (Cf. pág.86).

Não podemos nos esquecer também que os quadros 13 e 14 (Desenvolvimento temático e Coerência e coesão, respectivamente. Cf. pág. 46, 47) são bastante úteis nessa correção. Podemos até trabalhar com eles sem fazer grandes alterações. Ao observar esses descritores, o professor procurará fornecer um material suscetível de capacitar seus alunos a desenvolver o tema de forma elaborada, utilizando um amplo leque de mecanismos de coesão.

Com as ferramentas oferecidas pelo QEER, montamos, no capítulo 3, um quadro em que questionamos as atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora observada. Desenvolvemos um quadro semelhante para essa prática de ensino de produção de texto (A produção de um livro). Vejamos abaixo:

Quadro 23: “A produção de um livro” e o QECR

Práticas de aula	QECR
<p>A produção de um livro (Cf. Quadro 21, pág. 89)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A utilização de conhecimentos prévios:</i> O que é um livro? Quais os gêneros que podemos trabalhar na produção dessa obra? <ul style="list-style-type: none"> – Há uma reflexão sobre os gêneros; • <i>Objetivos reais:</i> Qual a finalidade prática, social que esse livro pode ter? <ul style="list-style-type: none"> – Os aprendentes precisam/devem saber porque estão escrevendo; • <i>Critérios de avaliação:</i> Ao escrever os textos, o que é levado em consideração? O que o aprendente deve ser capaz de fazer? <ul style="list-style-type: none"> – Vimos alguns critérios de correção através dos quadros 9, 10, 11, 12, 13 e 14 acima mencionados; • <i>Auto-avaliação:</i> Os alunos saberão do que são capazes? Serão capazes de escrever de forma estruturada? Serão capazes de redigir no estilo apropriado ao leitor que tenham em mente? <ul style="list-style-type: none"> – A reescrita do texto poderá auxiliar bastante nessa capacitação, sem falar que agora os aprendentes terão leitores; • <i>Tarefa:</i> Qual o problema a ser resolvido ou a obrigação a ser cumprida? <ul style="list-style-type: none"> – A produção de um livro, que poderá ser exposto na biblioteca para quem o quiser ler; • <i>Escrever no estilo apropriado:</i> Discutir a cada novo texto, qual a variante mais adequada, apropriada ao gênero

	<p>escolhido;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competências:</i> Será trabalhado o saber, o saber-fazer, a capacidade de se comunicar através do texto escrito, explorando recursos lingüísticos, como as competências lexical, gramatical e ortográfica, sociolingüísticas e pragmáticas; • <i>Interação:</i> Será promovida a interação verbal através desse livro, inserindo-o em um domínio (educativo), tendo uma utilidade prática (a leitura prazerosa).
--	--

4.2 A CARTA DO LEITOR

Conforme anunciamos no início do capítulo, temos por finalidade mostrar como o QECR pode auxiliar o professor de LM no ensino de produção de texto escrito através de práticas voltadas para o uso efetivo da língua, uma vez que nos demos conta de que aulas destinadas à análise sintática não trazem benefício à prática de escrita. Desta forma, pensamos em propor neste subcapítulo, como segunda sugestão, a produção de cartas do leitor a revistas.

A aula de LM poderia ser iniciada com a leitura de um artigo de revista como a “Veja” sobre o assunto “celular na sala de aula”, por exemplo, fazendo uma dinâmica¹⁴ referente a essa leitura para facilitar a compreensão e também para que os alunos tenham a oportunidade de expor suas opiniões.

Em seguida, seria lançada a proposta da escrita de uma carta a fim de que pudessem defender seu ponto de vista sobre “o uso de celular na sala de aula”. Para isso seria necessária

¹⁴ Dinâmica de leitura “O que você diz?” (RANGEL, 1990: 23): “a) O professor solicita a um aluno que complete, livremente, com suas idéias, a frase: - ‘O que o texto me diz:...’; b) O professor solicita a um segundo aluno que complete, livremente, com suas idéias, 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 idéias, a frase: - ‘O que eu digo aos meus colegas:...’”

a leitura de textos desse gênero como também o debate sobre suas características. Vejamos abaixo o quadro metodológico:

Quadro 24¹⁵. Abordagem de ensino para “A carta do leitor”

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
<p>Escrever uma <i>carta do leitor</i> à revista “Veja” para expressar sua opinião sobre o artigo “Celular na sala de aula”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do tema; 2. Leitura do artigo da revista; 3. Discussão oral sobre o tema; 4. Apresentação da situação de interação; 5. Apresentação de cartas do leitor e suas características; 6. Apresentação da tarefa “carta do leitor”; 7. Elaboração do rascunho; 8. Correção dos colegas; 9. Reescrita do texto; 10. Correção do professor; 11. Identificação de problemas pelo professor; 12. Reescrita do texto; 13. Avaliação do 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de tema; - Organização tópica; - Revisão colaborativa; - Revisão individual; - Revisão com <i>feedback</i> do professor.

¹⁵ Quadro idealizado a partir dos métodos de Pereira (2007) e Bonini (2002), apresentados no Capítulo 1.

	<p>crescimento da produção escrita;</p> <p>14. Escolha, pela turma, quais cartas que deveriam ser enviadas à revista;</p> <p>15. Envio das cartas à revista.</p>	
--	--	--

Apresentaríamos nossa situação de interação (carta a uma revista). Poderíamos deixar que os próprios aprendentes escolhessem o tema que gostariam de abordar em suas cartas. Apresentaríamos a tarefa: Escrever uma carta à revista “Veja” para expressar sua opinião sobre o assunto discutido em sala (o uso de celular em sala de aula). A partir daí, os alunos escreveriam seus rascunhos que passariam pela correção tanto de seus colegas de classe como de seu professor. E, posteriormente, reescreveriam o texto final.

Na correção que seria feita, primeiramente, pelos colegas de sala e, posteriormente, pelo professor: o docente iria se preocupar se o aluno “é capaz de escrever cartas que expressem diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:124); e o aprendente se auto-avaliaria, o que poderia ser problemático, pois não possuem esse hábito. Essa auto-avaliação seria baseada no quadro 7 (Cf. pág.34), adaptado às características e necessidades dessa atividade. Desta forma, os aprendentes iriam observar se são capazes de “(...) escrever textos num estilo fluente e apropriado. (...) [se é] capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, (...) que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:55).

No desenvolvimento da atividade, o professor iria observar se seus alunos têm:

- um bom domínio de um vasto repertório lexical, incluindo palavras que, provavelmente, não fazem parte do seu vocabulário elementar, ou seja, do seu cotidiano;
- um domínio de um repertório alargado que lhe permita interpretar satisfatoriamente um texto complexo como também ter a oportunidade de usar esse vocabulário em suas produções textuais;
- um bom domínio de níveis conotativos de significado;

E se são capazes de:

- elaborar argumentos relevantes, incluindo-os de forma adequada;
- de criar um texto coeso, revelando um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de coesão;
- de utilizar uma variedade de conectores para marcar claramente a relação entre as idéias.

Evidentemente, as eventuais lacunas detectadas seriam trabalhadas pelo professor que ajudaria seus alunos a superá-las.

A **tarefa** proposta – Carta do leitor – envolveria o **domínio público**, pois os alunos estabeleceriam uma atividade de interação social comum com outros leitores da revista escolhida. Os aprendentes teriam, portanto, interlocutores o que os levaria, sem dúvida, a se preocupar mais em escrever de forma apropriada ao leitor visado.

Abaixo, desenvolvemos um quadro para essa prática de ensino de produção de texto (carta do leitor). Vejamos:

Quadro 25. “A carta do leitor” e o QECR

Práticas de aula	QECR
Cartas do leitor (Cf. Quadro 24, pág. 100)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A utilização de conhecimentos prévios:</i> O que é uma carta? – apresentação de “carta do leitor”; - <i>Objetivos reais:</i> Qual a finalidade social dessa carta? - <i>Critérios de avaliação:</i> Ao escrever a carta, o que seria levado em consideração? O que o aprendiz deve ser capaz de fazer? – Poderíamos utilizar como critério de avaliação o Quadro 20 (Correspondência, Cf. pág. 59), adaptado ao contexto de LM, para que o aprendiz fosse capacitado a escrever cartas que realçassem aquilo que fosse importante para ele, comentando às notícias dadas por seu correspondente e os seus pontos de vista; - <i>Auto-avaliação:</i> Os alunos fariam a auto-avaliação tendo como parâmetro o Quadro 7 (Cf. pág. 34) – seria incentivado a reescrita; - <i>Tarefa:</i> Qual o problema a ser resolvido ou a obrigação a ser cumprida? – Uma carta do leitor que poderá ser publicada pela revista; - <i>Escrever no estilo apropriado:</i> Discutir qual variante mais adequada, apropriada a esse gênero; - <i>Competências:</i> Será trabalhado o saber, o saber-fazer, a capacidade de se comunicar através do texto escrito, explorando recursos lingüísticos, como as competências lexical, gramatical e ortográfica, sociolingüísticas e

	<p>pragmáticas;</p> <p>- <i>Interação</i>: Será promovida a interação verbal através dessa <u>carta do leitor</u>, inserindo-a a um domínio (público), tendo uma utilidade social – o aprendente será capaz de expor/defender publicamente sua opinião de forma eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais do problema.</p>
--	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemo-nos a estudar as práticas de ensino do professor de LM em sala de aula e o material didático nelas utilizado. Para isso, tomamos como referencial teórico a visão do QECR sobre o ensino de língua, as noções de competência, interação, domínio, tarefa e descritores. Além disso, recorremos a vários trabalhos a respeito do ensino da produção escrita como Antunes (2008a, 2008b), Bonini (2002), Leal (2003) e Pereira (2007).

Para a realização do estudo, observamos a prática de uma professora da 8ª série do ensino fundamental de uma escola estadual de Castanhal – PA durante três meses.

Nestas considerações finais, retomamos alguns conceitos e observações que direcionaram nossa análise com o intuito de evidenciar os principais resultados a que chegamos. Os objetivos fixados para nossa pesquisa servirão de fio condutor.

O 1º objetivo – Identificar quais os procedimentos habituais do professor observado diante de suas dificuldades para ensinar produção de texto escrito aos seus alunos.

Para identificar esses procedimentos recorremos a algumas reflexões sobre o ensino do texto escrito, uma vez que buscamos identificar quais os métodos empregados no ensino de produção escrita. Concluimos então que a professora observada nesta pesquisa se aproximou do método retórico-lógico (PEREIRA, 2007), pois, na única atividade proposta que envolvia produção, sua correção priorizou os recursos lexicais e gramaticais.

O 2º objetivo – **Analisar as práticas de ensino utilizadas nessas aulas**

Nessa análise, utilizamos as noções abordadas no QECR (competência, tarefa, estratégia, domínio, descritores, atividades, interação...) a fim de verificar se as práticas de ensino e o material didático proporcionavam aos aprendentes o desenvolvimento da competência de produção escrita.

Essas noções nos permitiram perceber que a professora observada levava os alunos a internalizarem uma metalinguagem gramatical completamente dissociada da prática social da escrita.

De acordo com o QECR,

Para alguns teóricos, “o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal. (...) No extremo oposto a esta posição, alguns [outros] acreditam que os estudantes que aprenderam as regras necessárias da gramática e o vocabulário serão capazes de compreender e de utilizar a língua em função da sua experiência anterior e do senso comum, sem necessitarem de prática. Entre estes dois pólos, a maioria dos aprendentes, dos professores e dos seus serviços de apoio seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interativa da língua. Acreditam, assim, que a aprendizagem é facilitada, especialmente em situações artificiais de sala de aula, pela combinação da aprendizagem consciente e de bastante prática, de forma a reduzir ou a eliminar a atenção consciente que se presta tanto às capacidades físicas de nível elementar da oralidade e da escrita como à correção sintática e morfológica, libertando, deste modo, o espírito para estratégias de comunicação de nível mais elevado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:196-197).

O 3º objetivo – **Propor, a título de ilustração, atividades de produção escrita envolvendo prática social**

Utilizando-nos das ferramentas oferecidas pelo QECR, procuramos mostrar, a título de ilustração, que é possível operacionalizar um ensino de produção escrita em sala de aula que promova uma interação social efetiva. Fizemos isso primeiramente buscando levar nossos alunos a produzirem narrações escritas para a produção de um livro e, em seguida, a redigirem cartas a uma revista. Procuramos apresentar propostas viáveis, com objetivos reais que visam

capacitar o aprendente a compreenderem e serem compreendidos em uma situação real de comunicação.

Ao final desta pesquisa, damo-nos conta de que muito ainda precisa ser feito no ensino de produção escrita, como, por exemplo, mudar a prática de um ensino de LM descontextualizado e sem propósito prático e social, mas que esse quadro pode ser mudado se nós – professores de LM – nos comprometermos com um ensino que vise à capacitação de nossos alunos e lhes proporcionarmos aulas em que possam desenvolver, entre outras coisas, uma real competência de produção escrita, afinal,

Saber escrever é hoje, mais de que nunca, uma necessidade de sobrevivência em sociedades como a nossa, onde tudo, ou quase tudo, é intermediado pela escrita (BORTONE & MARTINS, 2008:59).

Sabemos que tratamos de algo inovador – desconhecemos outro trabalho que tenha abordado o QEER para o ensino de LM – e, por causa disso, em muitos momentos tivemos dificuldades de olhar para o ensino voltado à prática social, pois também estávamos acostumados a um ensino descontextualizado e sem um fim prático. Temos agora um desafio: colocar em prática o que defendemos em nossa pesquisa, ou seja, levar para a sala de aula um ensino que proporcionará o desenvolvimento da competência de produção escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sonia Célia de Oliveira. Ensinar-aprender a língua oral na escola? In: CUNHA, José Carlos Chaves; CUNHA, Myriam Crestian (orgs). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA, CLA, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

BALTAR, Marcos. **A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna**. Revista Linguagem em (Dis)curso, vol. 5, nº 1, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, volume 20, n. 1- JAN./JUN. de 2002 – Florianópolis.

BORTONE, Márcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGA, Alzerinda de Oliveira. A teoria da Pertinência e o Ensino-Aprendizagem das Línguas: O Artigo Definido. In.: **Estudos de Pragmática Lingüística**. Moara – Ver. Dos Cursos de Pós-Graduação, Belém nº 3: 75-82, abr./set., 1995.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

CUNHA, José Carlos Chaves. **Pragmática lingüística e didática das línguas**. Belém, UFPA, 1991.

_____. Pragmática lingüística, metalinguagem e ensino-aprendizagem de línguas. In: CUNHA, José Carlos Chaves; CUNHA, Myriam Crestian (orgs). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA, CLA, 2000.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZ, Cristovão. **Oficina de texto**. 2ª ed. RJ: Vozes, 2003.

FISCHER, Glória. **Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas**. <www.esel.ipleiria.pt> Acesso em 15 de out. de 2007.

INFANTE, Ulisses. **Lições práticas de gramática**. São Paulo: Scipione, 1996.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

NEGRÃO, Antonia Zelina Silva. Uma concepção interacional do ensino-aprendizagem de língua. In: **A língua portuguesa na educação de jovens e adultos: uma proposta de delimitação de conteúdos curriculares sob a ótica de competências**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Belém: Universidade Federal do Pará, 2004. 111f.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. O texto como objeto de estudo das aulas de português. Publicado em: VIEIRA, S.R & BRANDÃO S. (Orgs) **Morgossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas**. RJ. Faculdade de letras, 2004: 255-272. Disponível em <<http://www.letas.ufrj.br/posverna/docentes/61836-1.pdf>> Acesso em 12 de março de 2008.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas**. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura – Ano 04 n. 06-1º Semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/textual.pdf>> Acesso em 12 de março de 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas as saberes?** Revista Pedagógica. Porto Alegre, nº 11, nov. 1999, p.15-19.

_____. **Construindo competências**. Nova Escola *on line*. Brasil, set 2000, p.19-31. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso em 05 de abril de 2008.

_____. **Construindo competências**. Nova Escola *on line*. São Paulo, ed. 135, jun/jul 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml> Acesso em 27 de março de 2008.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In.: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **O que é saber uma palavra: a perspectiva do aluno e a perspectiva do professor.** Revista The Specialist. São Paulo: CEPRIL. Vol. 20, nº 2, p. 91-232, ISSN. 0102-7077, 1999.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula.** Metrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática: Nunca Mais** - o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, José Manuel. **Pragmática na Didática do Português.** Instituto Politécnico da Guarda. 2006. Disponível em: <www.ipg.pt>. Acesso em: 28 de setembro de 2007.

SILVA, Ruth Helena Barros da. A competência interacional e o ensino-aprendizagem de língua materna. In: **Pelo desenvolvimento de uma competência interacional no ensino-aprendizagem de língua materna no sistema escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Belém: Universidade Federal do Pará, 2004, 119f.

SIMÕES, Darcilia. **Aulas de redação para a competência verbal escrita.** Disponível em: <<http://www.darcilia.simoes.com/textos/docs/periodico08.doc>>. Acesso em 07 de abril de 2008.

SOARES, Isabel Cristina. A produção do texto escrito: um processo lingüístico e sociocognitivo. In.:CUNHA, José Carlos Chaves; CUNHA, Myriam Crestian (orgs). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação.** Belém: UFPA, CLA, 2000.

- MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA OBSERVADA

Concurso & Vestibular; Língua Portuguesa e Literatura; São Paulo – SP, Escala Educacional; s/d.).

GAZOLLA, Rachel. **Fábulas Nuas e Cruas.** São Paulo: Parábola Editora, 2005.

Língua Portuguesa Especial; Redação; Editora Segmento; Ano II, Setembro de 2007; ISSN: 1808-3498 .

Mundo Jovem: um jornal de idéias; Porto Alegre – RS, Editora da PUCRS ; Agosto de 2007; ISSN: 1677-1451.

Nova gramática sem segredos; Tudo sobre concordância; São Paulo – SP, Escala Educacional; volume 8, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Fichas de observação

DADOS OBSERVADOS

Hora	Atividade	Descrição	Observações
(início das atividades)	(atividades, exercícios e assuntos ministrados na aula.)	(Descrição das atividades.)	(Observações sobre as ocorrências em sala de aula)

Aula do dia 09.10.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observações
9:00	<p>Texto 1¹⁶: “O canarinho e a estátua”, de Rachel Gazolla;</p> <p>Texto 2: “O galo cantor”, de Rachel Gazolla.</p> <p>Questionário para ser respondido baseado nos textos:</p> <p>Quem?</p> <p>O quê?</p> <p>Quando?</p> <p>Onde?</p> <p>Por quê?</p> <p>Como?</p>	<p>- As duas fábulas foram escritas na lousa por uma das alunas.</p> <p>- Essas perguntas levariam os alunos a identificarem os elementos de um texto narrativo;</p> <p>- A partir dessas respostas, os alunos fariam um resumo dos textos.</p>	<p>Enquanto aluna escrevia na lousa os textos, a professora ficava em sua mesa separando um material para tirar xerox;</p> <p>Os demais alunos copiavam a atividade no caderno.</p> <p>Pareceu que os alunos não entenderam bem essa atividade. Alguns iam à mesa da professora para tirar dúvidas, outros conversavam entre si próximos da mesa da professora e um grupo (que sentava no fundo da sala) apenas conversavam.</p>
9:20		A professora sai de sala para tirar cópias para alguns alunos que iriam fazer prova.	Enquanto a professora está ausente, alguns alunos tentam responder ao questionário, mas outros não participam da

¹⁶ Cf. pág. 79

			atividade, ficam conversando.
9:30		A professora volta para a sala de aula; É hora do intervalo; Durante o intervalo, a professora recolheu os exercícios que são avaliativos, ou seja, valem décimos para a terceira avaliação.	Quando a professora voltou, a sala já estava dispersa, ou seja, a atividade não estava mais sendo realizada; A professora tinha uma lista de exercícios que os alunos deveriam ter feito durante o terceiro bimestre. Eles entregavam as atividades e ela marcava nesta lista.
9:45	Recebimento de exercícios avaliativos	Os alunos que entregaram seus exercícios durante o recreio foram dispensados; A professora continua recebendo os exercícios durante o restante da aula.	Os exercícios recolhidos não são desta aula, mas atividades que foram passadas durante o terceiro bimestre para somar com a prova. Modo de avaliação: 3 pts – exercícios resolvidos em sala de aula. 4 pts – prova (de múltipla escolha) 3 pts – atividades extra-classe (como: jogos, desfile de 7 de setembro, etc.)
			Termina a aula e não é recolhido nenhum questionário referente a

			essa aula; Esses resumos, que deveriam ser entregues, não foram corrigidos, nem avaliados pela professora.
			Produção de texto: Segundo a professora, as produções de texto até então realizadas são dos gêneros descritivo e narrativo. A dissertação será introduzida a partir da 4ª avaliação

Aula do dia 16.10.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observações
09:00	Exercício ¹⁷ (ortografia – uso de g/j, ch/x, o/u).	A professora distribui um exercício xerocado de ortografia (uso de g/j, ch/x, o/u) para os alunos resolverem, enquanto continuava recebendo exercícios para a avaliação.	Ela justificou o exercício conosco alegando que, por estar doente, passou essa atividade para os alunos terem o que fazer porque não estava com vontade de dar aula (estava indisposta).
09:18		A professora levanta de sua mesa para ir à carteira de uma aluna a fim de verificar se a mesma estava fazendo a atividade.	
09:20		Volta à sua mesa e continua recebendo as atividades de avaliação.	

¹⁷ Anexo 2, Cf. pág. 130

09:23		A professora levanta novamente para ir à carteira de alunos.	
09:26		A professora sai de sala para atender alunos de outra turma.	Os alunos demonstram alguma dificuldade e alguns nos perguntam qual a grafia de certas palavras como <i>flecha</i> , enquanto outros continuam brincando.
09:30-10:00	Intervalo		
10:04		A professora se dirige à turma, perguntando se já concluíram o exercício. A turma ainda não terminou.	
10:12		A professora sai de sala para ir entregar nota ao 2º ano, que está sem professor.	Enquanto isso, a turma se dispersa.
10:29		A professora retorna.	A turma, que estava dispersa, silencia.
10:30		A professora começa a corrigir oralmente a 1ª parte do exercício.	
10:33		A docente explica o uso da letra (grafia), diz que é importante porque precisam escrever cartas, trabalhos escolares (os erros grosseiros). Fala sobre não deixarem de fazer treino ortográfico, que a repetição serve para memorizar; Explica que uma letra	Trabalha a ortografia sem trabalhar o significado.

		pode possuir vários fonemas.	
10:40		Professora vai dando um gabarito (g ou j).	Os alunos vão corrigindo cada um o seu.
10:42		Explicação: as palavras estão isoladas, mas se usadas em texto, serão usadas corretamente.	Ela sempre fala sobre “saber usar o texto”, mas não cria oportunidades para isso.
10:48		A última coluna e ou i – diferencia o fonema da letra.	Quando lê as palavras, enfatiza a letra. Ex.: “cadEado”.
10:50	Término da aula		

Aula do dia 30.10.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observações
9:00	Assunto ¹⁸ : As conjunções coordenadas e subordinadas.	O assunto foi ditado pela professora.	Quando a assunto é ditado, os alunos fazem silêncio e copiam.
09:30-10:00	Intervalo		
10:00	Continuação do assunto.	A professora termina de ditar a matéria.	
10:15	Explicação do assunto	Na explicação, ela afirma que as conjunções coordenadas dão nomes as orações em que aparecem e que de acordo com a idéia apresentada na oração é que utilizamos a conjunção; Explica as conjunções	A docente sempre diz que o importante não é saber o nome das orações, mas, sim, saber utilizar as conjunções. Porém sempre pergunta o nome dos conectores; Temos a impressão que

¹⁸ Cf. pág. 64

		<p>conforme a sua classificação, dando-lhes exemplos;</p> <p>Afirma que as orações que apresentam conjunções coordenativas são chamadas orações coordenadas sindéticas: a oração vai receber o nome da conjunção;</p> <p>A oração coordenada que não apresenta conjunção coordenada recebe o nome de oração coordenada assindética;</p> <p>Explica que existem as conjunções coordenadas e as subordinadas.</p>	<p>quando a professora afirma que “uma conjunção expressa a idéia de...” não quer exatamente trabalhar o uso desses conectores, mas apenas a classificação dos mesmos;</p> <p>Esse assunto é dado sem fazer referência à utilização das conjunções em textos.</p>
10:50	Término da aula		

Aula do dia 05.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observações
7:30	Exercício ¹⁹	<p>A professora explica a utilização das conjunções subordinadas e passa um exercício xerocado com frases que têm orações subordinadas sublinhadas. Os alunos deveriam classificar essas orações de acordo com o código;</p>	<p>Esse exercício não é voltado para a função das conjunções na oração, mas simplesmente para a classificação, o que contradiz o discurso da professora que sempre fala que não está preocupada com isso, e, sim, com a</p>

¹⁹ Anexo 2, Cf. pág. 131

		Ela explica o modo como deveriam responder.	aplicação em frases; Os alunos fazem apenas a metade do exercício em sala de aula, a outra parte fica para casa.
9:30	Intervalo e término da aula.		

Aula do dia 06.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
09:00	Correção do exercício apresentado na aula anterior.	A correção do exercício é feita oralmente. Consiste em separação de orações.	A professora falou conosco que não estava querendo classificação, mas durante a correção pediu aos alunos para separar as orações, identificar as conjunções e classificá-las; A correção no caderno é feita pelo colega.
09:30	Explicação	Conjunções: Coordenativa Subordinativa As orações que possuem conjunções coordenativas se chamam orações coordenadas, e as que possuem conjunções subordinadas são chamadas de orações subordinadas. Aditivas: somam as idéias; Adversativas: adversidade, contrariedade,	Após a correção do exercício, a professora começa a definir novamente a classificação das conjunções; Não há participação dos alunos. Eles apenas ouvem a explicação sem fazer perguntas e a professora também não lhes faz nenhum questionamento. Há apenas uma reprodução

		<p>subtração;</p> <p>Alternativas: escolhas que fazemos, opção;</p> <p>Explicativas: explicação;</p> <p>Conclusivas: concluir, terminar.</p> <p>Há algumas que são usadas mais: e, mas, porque.</p> <p>O importante não é a classificação, mas a idéia que é expressa pela conjunção.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Subordinada adjetiva: tem como base um adjetivo; ▪ Subordinada substantiva: a palavra principal é um substantivo; ▪ Subordinada adverbial: idéia de circunstância. <p>a) Causais: porque, visto que, já que, como, etc.;</p> <p>b) Condicionais: caso, se, contanto que, desde que, etc.;</p> <p>c) Concessivas: embora, mesmo que, se bem que;</p> <p>d) Consecutivas: tal... que, tão... que, tanto... que, tamanho... que, como, tal... como;</p> <p>e) Comparativas: como, tal... qual;</p> <p>f) Conformativas: como,</p>	<p>de conhecimentos;</p> <p>Em sua explicação sempre repete que não é importante a classificação, mas a idéia expressa pela conjunção, porém seus exercícios ficam apenas na classificação;</p> <p>É escrita no quadro, pela docente, uma relação de conjunções subordinadas que os alunos copiam.</p>
--	--	--	--

		<p>conforme, consoante, segundo;</p> <p>g) Proporcionais: à proporção que, à medida que;</p> <p>h) Temporais: quando, desde que, ainda que;</p> <p>i) Finais: para que, a fim de que, porque, que.</p>	
--	--	--	--

Aula do dia 12.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
7:30	Exercício 1 ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> - É passado um exercício xerocado; - As frases eram compostas por períodos simples. Os alunos deveriam incluir a conjunção integrante <i>que</i> para transformá-los em períodos compostos. - Era perguntado aos alunos qual a função sintática dos termos destacados; - Os termos destacados eram transformados em orações a partir da inclusão da conjunção integrante <i>que</i>; - A instrução agora era 	

²⁰ Anexo 2, Cf. pág.133

		<p>para separar as orações;</p> <p>- Após as orações separadas, começou-se a classificação das orações subordinadas substantivas a partir da função sintática do termo destacado. A oração seria classificada de acordo com a função sintática do termo que tinha se transformado em oração.</p>	
8:45	Exercício 2 ²¹	<p>Antes de falar sobre o exercício, explica que as orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinadas integrantes <i>que</i> e <i>se</i>;</p> <p>O exercício consiste em um texto que os alunos deveriam eliminar as repetições, empregando orações adjetivas, pronomes e outros elementos que julgassem adequados.</p>	<p>O texto foi lido em voz alta pela professora;</p> <p>Os alunos tinham o restante da aula para reescreverem o texto fazendo as modificações;</p> <p>Pela primeira vez as orações são relacionadas à escrita do texto sem ser pedida uma classificação.</p>
9:15	Correção do exercício;	A professora corrige o exercício oralmente.	Como o exercício foi corrigido oralmente, a docente não ficou sabendo naquele momento se todos realmente fizeram a atividade.
9:30	Intervalo e término		

²¹ Anexo 2, Cf. pág. 134

	da aula		
--	---------	--	--

Aula do dia 13.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
9:00	Exercício ²²	Os alunos deveriam unir as orações coordenadas assindéticas por meio de conjunções coordenadas.	Aqui, as conjunções deveriam ser utilizadas de acordo com a idéia por elas expressa.
9:30-10:00	Intervalo		
10:00	Correção do exercício	O exercício é corrigido oralmente.	
10:20	Exercício 2 ²³	A atividade consiste na diferença entre orações coordenadas sindéticas e assindéticas; As orações coordenadas sindéticas são classificadas e recebem uma numeração; Os alunos deveriam completar as orações com conjunções coordenadas de acordo com a numeração que estava entre parênteses no final da frase.	Apesar da facilidade da atividade, nem todos os alunos resolviam o exercício, e por isso havia grupos pequenos no final da sala dispersos; A correção ficou para a próxima aula.
10:50	Término da aula		

Aula do dia 19.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
7:30	Exercício ²⁴	O exercício é lido pela professora que explica as	Apenas esse exercício é passado;

²² Anexo 2, Cf. pág.135

²³ Anexo 2, Cf. pág.136

²⁴ Anexo 2, Cf. pág.137

		atividades de acordo com sua leitura.	A professor senta e espera que os alunos resolvam a atividade; Como sempre, há uma dispersão por parte dos alunos que sentam no fundo da sala; No final da aula, o exercício é corrigido oralmente.
9:00	Intervalo e término da aula.		

Aula do dia 20.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
9:00	Texto ²⁵	- O texto foi redigido na lousa pela professora com espaços em branco; - Os alunos deveriam preencher esses espaços em branco com conjunções coordenadas e subordinadas.	A professora estava criando o texto naquele momento, pois não trazia nenhum material em sua mão.
9:00-10:00	Intervalo		
10:00	Correção da atividade.	- Ela explica que o texto é um parágrafo formado por mais de uma frase, então se tem um período composto, em que são usadas conjunções coordenadas e subordinadas, tem-se um período composto por coordenação e subordinação;	- A primeira conjunção todos os alunos disseram “quando” e a professora sugeriu “assim que”; - A correção foi feita oralmente; os alunos davam as respostas e a professora aceitava ou não;

²⁵ Cf. pág. 81

		<ul style="list-style-type: none"> - Quando essa correção terminou, um aluno foi à lousa grifar os verbos desse período; - No final da correção a professora pergunta: Qual é a oração principal? E os alunos não respondem. A professora continua... “os alunos imaginaram” – e explicou: é a principal porque não tem conjunção, está isolada e é a mais importante desse período. Por isso ela deve se casar com todas as outras orações. É principal porque é a mais importante; - Após essa explicação, foi feita a separação das orações coordenadas das subordinadas pelo seguinte critério: [] = coordenadas; () = subordinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o aluno foi à lousa para grifar os verbos, era para comprovar que o período era mesmo composto.
10:50	Término da aula		

Aula do dia 26.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
7:30	Produção de texto	A proposta da redação determinava ao aluno que falasse sobre o ano letivo de 2007. A professora orientou, que, para a descrição desse	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as atividades realizadas em sala de aula, como exercícios e redações, seriam contadas e

		ano, os educandos falassem sobre as disciplinas e do que mais ou do que menos gostaram no decorrer do ano letivo.	equivaleriam a três pontos para a quarta avaliação; - Todos os alunos presentes entregaram seus textos.
9:00	Exercício ²⁵	Exercício sobre parônimos e homônimos foi escrito no quadro por uma aluna.	O exercício foi deixado para ser resolvido em casa.
9:30	Intervalo e término da aula.		

Aula do dia 27.11.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
9:00	Continuação do exercício da aula anterior.	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna termina de copiar na lousa o exercício que começou na aula anterior; - A professora direcionou os alunos para resolverem a atividade; - Antes dos alunos começarem a responder o exercício, a professora falou que essas palavras são chamadas de parônimas e homônimas, mas não disse o que isso significava. - Afirmou que a troca de uma letra poderia alterar o significado da palavra. 	- a professora falou que eles poderiam ter usado o dicionário para responderem corretamente a atividade em casa.

²⁵ Anexo 2, Cf. pág. 138

		<p>Ex.: Lazer</p>  <p>Laser</p> <p>se trocar o <u>z</u> pelo <u>s</u>, teremos uma palavra inglesa.</p> <p>- Após essa explicação a professora perguntou quem tinha respondido o exercício deixado do dia anterior, e responderam que não o tinham feito completamente.</p>	
9:30-10:00	Intervalo		
10:00	Correção do exercício	<p>A professora começa a corrigir oralmente o exercício desde a primeira questão.</p> <p>Ex.: Cela</p>  <p>Sela a pronúncia é a mesma, mas o significado é diferente.</p>	<p>É lido no dicionário o conceito de cada palavra.</p> <p>Ex.: Sela = assento sobre o qual monta o cavaleiro (de acordo com o dicionário);</p> <p>Os alunos respondem “sela de cavalo”, “de bicicleta”, mas a docente considera errado porque está sendo perguntado o significado da palavra.</p>
10:50	Término da aula		

Aula do dia 03.12.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
7:30	Cópia de uma tabela	Os alunos foram à biblioteca copiar de um livro uma tabela de conjunções subordinadas adverbiais.	A professora teve um pouco de dificuldade para manter os alunos concentrados na tarefa.

9:30	Intervalo e término da aula.		
------	------------------------------	--	--

Aula do dia 04.12.2007

Hora	Atividade	Descrição	Observação
9:00	Pré-teste ²⁶	A professora organiza a sala para a avaliação e distribui o teste.	- A professora passa pré-teste como parte da 4ª Avaliação; - Todos esses exercícios valem décimos.
9:20	Texto ²⁷	É entregue um texto para os alunos completarem com verbos, enquanto a professora corrige o teste.	Os alunos não conseguem fazer sozinhos toda a atividade, ora eles vinham conosco tirar dúvidas, ora eles procuravam saber a resposta com a professora, porque não conseguíamos descobrir exatamente qual era o verbo referente àquela lacuna.
9:37	Intervalo		
10:00		Os alunos continuam tentando completar o texto.	
10:55		A professora dá o visto para quem resolveu por inteiro a atividade e dispensa a turma.	

²⁶ Anexo 2, Cf. pág 141

²⁷ Cf. pág. 83

Anexo 2– Material didático

MATERIAL DIDÁTICO

Ortografia

* TODAS

5

1. Complete com:

S ou Z

- ani...
- pt...
- hal...a
- co...er (costurar)
- co...er (cozinhar)
- cuscu...
- fu...vel
- fr...ar
- gá...
- ga...olina
- ga...o...a
- q...e
- g...a
- lé...
- loqua...
- nd...ar
- pt...ar
- p...ames
- repro...a
- ri...ina
- residua...
- re...ar
- repu...eram
- si...o
- te...
- esva...lar
- ava...ar
- ân...ia
- atravé...
- atra...ado

G ou J

- a...eitar
- an...ético
- sar...eja
- ba...e
- tra...e
- ...ima
- ma...estade
- va...em
- lo...uba
- pa...é
- pa...em
- ...lo
- cer...eira
- gor...eja
- ti...ela
- lambu...eiro
- vert...em
- can...ica
- pega...ento
- su...estão
- lison...eiro
- en...eitar
- tan...erina
- tra...eto
- re...eção
- baça...eiro
- conver...ir
- an...inho
- pa...ear
- ...ibóia

CH ou X

- cal...ilho
- en...trada
- ...acareiro
- tu...a (prego)
- me...er
- ...ale
- ...alé
- ...avante
- en...uto
- pe...in...a
- pi...e
- pu...ar
- co...im
- rela...ar
- vo...ame
- trou...a
- en...oval
- fle...ar
- ...utu
- ...igara
- bu...o
- ...ará
- ...ingar
- en...otar
- fu...ico
- gra...a
- me...ar
- ...ucro
- ...eque-mate
- fle...ada

O ou U

- g...ela
- Man...el
- o...rtime
- emb...ir
- trib...
- tab...a
- tab...ada
- má...a
- ca...inga
- rel...igo
- su...ar (transpirar)
- loca...te
- p...leiro
- su...petão
- m...amba
- proam...a
- estip...ia
- estip...ia

E ou I

- cad...ulo
- escam...o
- in...qualável
- contribu...
- um...decor
- lamp...ão
- ...ncinerar
- crân...o
- s...quer
- cr...ação

EXERCÍCIOS

2. Complete:

E, G, S, Z, X, M, SC, M, L, O, M, K.

- á be...a
- ...anbarcar
- ...anhado
- ...evidência
- ...enrorista
- ...ossível
- ...cada
- ...ferir
- ...fônico
- ...rmativa
- ...escor
- ...de tabento
- ...tear
- ...uração
- ...cesso
- ...lisa
- ...ct...ão
- ...bali...ndo
- ...bor...ino
- ...brar...ar
- ...bista...ão
- ...cre...imo
- ...de...lho
- ...dole...ência
- ...l...e
- ...lina...o
- ...m...idade
- ...n...bido
- ...n...bom
- ...ela
- ...rta...ar
- ...rt...onal
- ...sso...ão
- ...tanta...ar
- ...trem...agem
- ...tra...o
- ...síl...a
- ...r...inho
- ...b...ero
- ...o...el
- ...re...iro
- ...urg...ia
- ...ca...a
- ...ca...o
- ...ca...mba
- ...cabe...alho
- ...cabel...o
- ...caban...o
- ...cimp...o
- ...cat...o

- capit...aba
- capitali...ação
- carangue...o
- ce...ão
- Cê...ar
- co...ão
- co...eiro
- co...lar
- co...ilo
- coali...ão
- comi...ão
- compen...ção
- compreen...ivo
- con...erlo
- con...iência
- conce...ão
- conce...ão
- ct...ação
- cran...ofacial
- cl...ama
- cl...st...aria
- dan...arina
- debu...o
- deci...ão
- decre...to
- dele...a
- derca...onário
- descan...o
- di...ornir
- dign...ário
- dimin...ão
- discu...ões
- ...légia
- ...mpedido
- ...ch...ivo
- ...ch...o
- ...olente
- ...ênico
- ...essivo
- ...itar
- ...lho
- ...pan...ão
- ...pocativa
- ...pen...ia
- ...plendor
- ...poutar...ado
- ...pout...o
- ...pou...o
- ...tender
- ...tensão

- ...orno
- eficiênci...a
- El...a
- El...a
- emp...arial
- en...arcado
- en...eitar
- en...ergar
- en...ertar
- en...ugar
- en...o
- endo...ar
- en...ar
- envie...ar
- esbo...o
- exco...ão
- excursionista
- extra...ar
- fa...ino
- ferro...inoso
- ficc...ão
- flu...o
- fu...ente
- fegge...ia
- fi...il
- ha...lar
- h...abel
- inc...o
- interven...ão
- in...quieto
- ta...enso
- lagart...a
- lapl...eira
- lu...ação
- in...do...o
- ma...caráter
- ma...stoso
- ma...mequer
- ma...querer
- mant...gu...ra
- mar...lissimo
- mi...elânea
- m...o
- mon...e
- mori...dola
- ne...essidade
- ob...ecado
- ob...eno
- obse...ão
- pa...oca

- pequene...
- pesqui...amos
- pl...icultura
- pi...ina
- pi...ia
- Pira...ununga
- po...pança
- po...pudo
- pont...agudo
- praz...osa
- pro...ado
- pro...eito
- preton...ão
- preton...oso
- proce...ual
- ...ilômetro
- re...en...eador
- ro...urrei...ão
- reco...oso
- reco...er
- rela...amento
- reme...o
- repre...ão
- repre...ão
- requ...sito
- s...ar (cooar)
- se...ão (repartição)
- se...ão (reunião)
- sem...cional
- so...ego
- su...ana
- su...o
- su...eira
- su...eitar
- suvi...ante
- súper...o
- súper...o
- suspen...ão
- tab...eta
- te...oura
- tra...eiro
- tra...etória
- tran...ão
- ultra...om
- va...ar
- va...o
- vora...
- ...ilipe
- ...ampu

Data: / /

Orações Subordinadas Adverbiais.

CLASSIFIQUE AS ORAÇÕES A CLASSIFICAÇÃO DELAS
A= ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL

A= CAUSAL B= CONSECUTIVA C= CONDICIONAL D= CONCESSIVA
E= CONFORMATIVA F= COMPARATIVA G= FINAL H= TEMPORAL
I= PROPORCIONAL

- () A SESSÃO FOI SUSPensa PORQUE FALTOU ENERGIA ELÉTRICA
- () FALARAM TÃO MAL DO FILME QUE ELE NEM ENTROU EM CARTAZ
- () DEIXE UM RECADO SE VOCÊ NÃO ME ENCONTRAR EM CASA
- () VENDEMOS O INIMIGO EMBORA ELE FOSSE MAIS FORTE
- () TUDO OCORREU COMO ESTAVA PREVISTO
- () RECEBERAM A TODOS COMO UM ANFITRIÃO (RECEBERIA)
- () OS ÍNDIOS TOMARAM DAS ARMAS PARA QUE NÃO INVADISSEM SUAS RESERVAS
- () TODOS FUGIRAM PARA O ABRIGO QUANDO OUVIRAM O TOQUE DA CAMPAINHA
- () O ALUNO TREMIA TANTO QUE MAL PODIA LER
- () O POVO NÃO GOSTA DE ASSASSINOS EMBORA INVEJE OS VALENTES
- () A PROFESSORA ENTREGOU AOS ALUNOS AS CONJUNÇÕES PARA QUE ELAS ESTUDASSEM
- () SE QUERES A PAZ LUTE POR ELA
- () QUANTO EU MAIS GRITAVA MAIS EU FICAVA ROUGO
- () QUANDO CHEGOU O DOMINGO CHEGOU TAMBÉM A PREGUIÇA
- () EU TE AMO PORQUE NÃO AMO BASTANTE A MIM MESMO
- () COMO A REUNIÃO FOI ADIADA VOLTAMOS PARA CASA
- () JÁ QUE NÃO RESOLVEM OS NOSSOS PROBLEMAS VAMOS NOS MESMOS RESOLVÊ-LOS
- () É FEIO QUE DOI (É TÃO FEIO EM CONSEQUÊNCIA CAUSA DOR)
- () TRABALHOU TANTO QUE ADORCEU
- () NÃO CONSIGO VER TELEVISÃO SEM QUE BOCEJE
- () ESTAVA TÃO CANSADA QUE ADORMECI RAPIDAMENTE
- () " SE TODOS NA VIDA FOSSEM IGUAIS A VOCÊ QUE MARAVILHA SERIA VIVER"
- () SE NÃO PRESTAR ATENÇÃO NÃO RESOLVERA O EXERCÍCIO CORRETAMENTE
- () MESMO QUE OBSERVEMOS NOSSOS ATOS FAZEMOS COISAS QUE NOS ARREPENDEMOS
- () APESAR DE PERMANECERMOS ATENTOS MUITAS COISAS NOS ESCAPAM
- () MEU CORAÇÃO NÃO É MAIOR QUE O MUNDO
- () CONFORME É O PASSARO ASSIM É O NINHO
- () VAMOS NOS UNIR A FIM DE QUE NOSSA FORÇA SEJA MAIOR
- () ORREIS PARA QUE NÃO CAIA EM TENTAÇÃO
- () À MEDIDA QUE O TEMPO PASSA TUDO FICA MAIS CLARO
- () QUANDO VOCÊ FOI EMPORA FEZ SE NOITE EM MEU VIVER
- () SEMPRE QUE ELE VEM OCORREM PROBLEMAS
- () ANTES QUE VOCE PARTA AVISE ME
- () ASSIM QUE CHEGAR AO COLÉGIO PROCURE SUA SALA
- () DESDE QUE FOI FEITA A PARTILHA OS HERDEIROS SEGUIRAM SEUS CAMINHOS
- () VIREI AQUI QUANDO FOR NECESSÁRIO
- () AGIU RAPIDAMENTE A FIM DE QUE PROBLEMAS MAIORES NÃO SUGISSEM
- () COMO NÃO SOUBESSEMOS O ENDEREÇO PROCURAMOS A CASA A MANHÃ TODA
- () A PROPORÇÃO QUE O TEMPO PASSA AUMENTA NOSSO NERVOSISMO PARA FAZER A PRO
- () TERMINAREI O TRABALHO AMANHÃ SE DER TUDO CERTO

XIII= CLASSIFIQUE AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS

A= CAUSAL

B= CONDICIONAL

C= CONCESSIVA

D= COMPARATIVA

E= CONFORMATIVA

F= FINAL

G= PROPORCIONAL

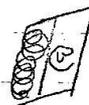
H= TEMPORAL

- () MUITAS VEZES AGIMOS MAL PORQUE NAO REFLETIMOS
- () ESTE ANOS ESTUDAREI TAL COMO NO ANO PASSADO
- () SO SEREMOS PORTES SE PERMANECERMOS UNIDOS
- () A CIDADE DRESCE DE TAL MODO QUE NAO A RECONHECEMOS MAIS
- () DIGA SEMPRE A VERDADE MESMO QUE CUSTE
- () AS COISAS NEM SEMPRE ACONTECEM CONFORME DESEJAMOS
- () A PROPORÇÃO QUE SE VIVE MAIS COISA SE APRENDE
- () DAMOS MAIS VALOR A VIDA QUANDO ALGUM PERIGO A ANEAÇA
- () ESTUDAMOS A FIM DE QUE POSSAMOS CONSTRUIR UMA NOVA SOCIEDADE
- () NAO VIAJAMOS PORQUE ESTAVA CHOVENDO
- () CHOVEU COMO CHOVE NA REGIAO SUL
- () CHOVEU TANTO QUE O HOGO FOIS SUSPENSO
- () CHOVEU EMBORA A METEOROLOGIA PREVISSE BOM TEMPO
- () TIROU BOA NOTA APESAR DE NAO TER ESTUDADO
- () TIROU BOA NOTA SE BEM QUE NAO TIVESSE ESTUDADO
- () TERMINAREI O TRABALHO AMANHA SE TUDO DER CERTO
- () CHOVEU CONFORME ERA PREVISTO
- () OS LAVRADORES ESPERAVAM A CHUVA A FIM DE QUE NAO PERDESSEM A COLHEITA
- () A CHUVA AUMENTAVA A PROPORÇÃO QUE CAMINHAVAMOS
- () CHOVEU QUANDO ERAM DEZ HORAS
- () A MEDIDA QUE CAMINHAVAMOS MAIS LONGE FICAVAMOS DA BASR
- () CONFORME ERA PREVISTO ELE NAO COMPARECEU
- () EMBORA FOSSE RICO VIVIA NA MAIS EXTREMA PENURIA
- () PERGUNTEI A ELE QUANDO CHEGARIAM AS ENCOMENDAS
- () EXPLICAREI NOVAMENTE SE MDEREM ATENÇÃO
- () EXPLICAREI NOVAMENTE CASO ME DÈEM ATENÇÃO

Período Simples e Período Composto: Transforme-os:
ORACÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA

- a) Sabia / (de) meu segredo. OD
- b) Você vir bem-vestido à escola / é necessário. SUBJET.
- c) Sinto / um acontecimento estranho esta noite. OD
- d) Esqueci-me / (de) seu aniversário (hoje). OI
- * e) Nosso time mereceu a derrota / é verdade. PRED.
- f) Tenho certeza / da sua vinda a minha casa. C. NOM.
- g) Não sei / da correção dos meus cálculos. OD.
- h) Convém / sua chegada na reunião no horário certo. (S)
- i) Não se sabe / de seu temperamento. OD
- j) Sempre tive dúvidas / da sua honestidade. C. NOM.
- k) Tenho a impressão / da inverdade dos fatos. C. NOM.
- l) Sua opinião / é útil. SUBJ.
- m) Quero saber apenas ^{de} uma coisa: sua sinceridade. APOSI
- n) Mentira era / (o) seu problema. PREDICATIVA
- o) Logo notei / seu nervosismo. OD
- p) Autorizei / sua entrada. OD
- q) Sua colaboração na campanha de apoio aos
aidéticos / é importante. SUBJETIVA
- r) Autorizei / sua saída. OD
- s) Notei / seu envelhecimento. OD
- t) Percebi / a aproximação do rapaz. ~~em~~ OD
- u) Sua tranquilidade / parece... SUBJETIVA
- v) Sua aprovação / é certa. SUBJ.
- w) Via / a aproximação do amanhecer. OD
- x) Observava o afastamento do barco à beira mar. OD
- y) Gostaria da obtenção do seu apoio. OI
- z) Sua compreensão do assunto é importante. SUBJ.

Obs.: Respostas no caderno.



Inclua a palavra (que); conjunção integrante.

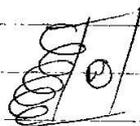
As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes que e se. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo.

Não sei _____ vendeu sua motocicleta seminova.

TIUA * Que conjunção você usaria no texto abaixo:
a) O assunto é longo _____, é relevante.

** Preserve o texto seguinte, tornando-o claro, coeso e enxuto. Para isso, elimine as repetições, empregando orações adptivas, pronomes e outros elementos que julgar adequados.

"Eu conheci um garoto e uma garota ¹. O garoto e a garota mudaram-se para nossa cidade recentemente ². Eles estão na minha classe ³. No começo, ninguém deu muita atenção para o garoto e a garota ⁴. O garoto e a garota são tímidos, magrelos, e meio desajeitados ⁵. Hoje, na aula de computação, o garoto e a garota deram um show ⁶. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que eu seja correspondido!



* Junte as orações ^{por meio de} com conjunções coordenativas.

- a) Choveu. O chão está molhado.
b) A criança está decepcionada. Você deve confortá-la.
c) Você deixa os sanduíches semiprontos. Só dá o acabamento na hora de servir.
d) Fale baixo. Cale-se.
e) O presidente do grêmio estudantil fez muitas promessas durante a campanha eleitoral. Depois de eleito, não cumpriu nenhuma delas.
* f) Era uma criatura agourenta. Só sabia aborrecer as pessoas.
g) Prefiro pessoas alegres. Elas vêem o lado positivo da vida.
h) Comprei alguns livros. Eles serão lidos nas férias.
i) Ela olhou meu nariz. Ele já estava ficando afilado.
j) Recebi muitas visitas. Eles me deixaram feliz.
l) Ganhei presentes. Eles chegaram pelo correio.
m) O filme era favorito. Todos votaram nele.
n) A missa foi comovente. Os fiéis assistiram @ ela.
o) A confiança deve ser incentivada. Todos precisamos @ ela.
p) O jogo foi muito disputado. Assistimos a ele pela TV.
q) O livro era interessantíssimo. Utilizei-me @ do livro na pesquisa.
r) O afeto deve ser cultivado. Todos precisamos @ de afeto.

* Os porquês... *

- a) _____ você me perguntou tudo aquilo?
b) Sopa _____ eles não vieram. (s)
c) Você não fez a lição de casa, _____?
d) Não fiz a lição de casa _____ não entendi.
e) Gostaria de saber o _____ de tua insistência.
f) _____ você não comprou tudo no supermercado?
g) Não comprei _____ o dinheiro acabou.
h) Eles não vieram _____?
2) i) Não sei o _____ de sua recusa.

* Oração Coordenada { Assindética e
 Sindética → aditiva (1)
 → adversativa (2)
 → alternativa (3)
 → explicativa (4)
 → conclusiva (5)

- a) Adoro você - - - - sempre vou adorar. (1)
- b) Quere comprar uma jaqueta, - - - não posso, - - - não tenho dinheiro suficiente. (2 - 4)
- c) Faça sua lição - - - assista à TV. (3)
- d) Não tenho preparo físico; não posso - - - participar do campeonato de futebol de salão. (5)
- e) Não volte muito tarde, - - - seu pai precisa de você amanhã cedo. (4)
- f) A chuva foi violenta, - - - muitas árvores foram derrubadas. (4)
- g) Não corte os galhos dessa roseira - - - ela pode morrer. (4)
- h) Deus te ajude, - - - és um bom aluno! (4)
- i) Deve ter amanhecido, - - - o galo está cantando. (4)
- * j) Podemos passar na praça - - - fazia sol. (causal)
- * l) O telhado caiu - - - não foi bem planejado. (")
- m) Ninguém respeita a Constituição, - - - * todos * acreditam* no futuro da nação. (2)
- n) Pretendíamos ajudá-lo, - - - não há * recursos* ^{para isso}. (2)
- o) Sempre gostei de esportes, - - - não o tenho * praticado*. (2)
- * p) Não vou ao cinema - - - não (vou) ao teatro hoje. (2)
- q) Não vou ao cinema - - - ao teatro hoje. (1)
- r) Chegamos tarde demais, - - - é melhor ir embora. (5)
- s) Chegamos tarde demais, é melhor, - - - ir embora. (5)
- t) Quero estar contigo sempre, - - - eu te amo. (4)
- u) Quero estar sempre contigo, amo te, - - - (5)
- * v) Eu não arrumei meu quarto - - - estava com febre. (caus)
- x) Eu não arrumei meu quarto, - - - arrumei a sala. (2)

EEFM

Aluno (a): _____ Nº _____

Série: 8^a Turma: 01 Turno: _____ Data ____/____/____

1) O primeiro período abaixo está dividido em orações. Leia-o e responda o proposto

a) Seu coração batia excitado

b) Quando o pai lhe dizia

c) Que as alegações constitucionalistas dos paulistas eram um simples pretexto para sublevação

d) Pois ele nomeará uma comissão

e) Para que elaborasse o projeto da nossa constituição

2) Marque V ou F, conforme sejam verdadeira ou falsas as afirmações acerca do período

() A oração 1 é a oração principal do período

() O período é composto por coordenação e subordinação

() A oração 2 é subordinada adverbial temporal.

() A oração 3 é Objeto direto transformado em oração, pois completa o sentido do verbo dizer (o quê?)

() A Oração 4 é coordenada explicativa

() A oração 5 é subordinada adverbial final

2) Reescreva o período que se segue, de modo a transformá-lo em único período composto por coordenação

a) Ana Paula estuda. Ana Paula trabalha

3) Chamando de:

I – Período composto por coordenação sindética

II – Período composto por coordenação assindética;

Assinalar a alternativa correta:

a) Colhemos frutos, / jogamos bola (I)

b) Bem depressa chegou o trem; / despedimo – nos sem demorar (I)

c) Os dois anos de serviço acabaram em 1855/ e o escravo ficou livre, / mas continuou o ofício (I)

d) Dormi tarde, / mais acordei cedo (II)

e) Fui bem em Português/ mas não acertei nada em inglês (II)

Homônimos e Parônimos

Complete com a palavra adequada, flexionada convenientemente: / Grife:

1. O frade, após as orações, recolheu-se à (cela — sela)
2. Deviam a maçaneta há muitos dias. (concertar — consertar)
3. Com o atraso, o gerente quis a compra. (destratar — distratar)
4. Os aplaudiram a atriz. (espectador — expectador)
5. Sempre se esforçou para na empresa. (acender — ascender)
6. Sem emprego, a situação ficou para olo. (ruça — russa)
7. O peso era muito, a carga (arroar — arriar)
8. Aproveitou a para expandir a loja. (conjetura — conjuntura)
9. Todos o julgam homem do bom (conso — senso)
10. As medidas não o efeito pretendido. (sortir — surtir)
11. Suas ações no portão os diretores. (degradar — degradar)
12. O oftalmologista examina o nervo (ótico — óptico)
13. Isto não é importante, é somente (acessório — assessório)
14. O destaque foi (vultoso — vultuoso)
15. Sabo os bons dos maus. (discriminar — discriminar)
16. Assistiu às do Congresso Nacional. (cessão — seção — sessão)
17. Mal começou o caso, o irá longe. (pleito — preito)
18. Foi pego em quando alterou as notas. (flagrante — fragrante)
19. Deu-lhe os pela nota. (comprimento — cumprimento)
20. O juiz expediu o de prisão. (mandado — mandato)
21. O banco ainda não enviou o da conta. (estrato — extrato)
22. A escritura foi e após (ratificar — relificar)
23. O reitor deu o do prazo. (deferimento — diferimento)

7ª

8ª

2ª

e

3ª

EXERCÍCIO

24. O fiscal a firma por desrespeito à lei. (atuar - atuar)
25. Os veredores querem que lhe os direitos políticos. (caçar - causar)
26. As maiúsculas também recobrem (acentar - ressonar)
27. Reservada como é, procedeu com (descrição - descrição)
28. O sino enquanto o sineiro (soar - soar)
29. Calculou a que será pavimentada. (área - área)
30. O perigo de falência tira-lhe o sono. (eminente - iminente)
31. Cometeu erros que agora amargamente. (espiar - expiar)
32. O Brasil deve muito do progresso ao (emigrante - imigrante)
33. A luz apagou. Veja como está o (fuzil - fuzível)
34. Pagou com atraso a de conservação. (tacha - taxa)
35. Para acalmá-lo, nada como um de Beethoven. (concerto - concerto)
36. Correu para salvar o ferido do acidente automobilístico. (incontinentemente - incontinentemente)
37. O advogado os argumentos da promotoria. (elidir - elidir)
38. Não é desejável de estranhos. (emissão - imissão - imissão)
39. Na festa, vai a roupa nova. (estrear - estriar)
40. Não veio, estava de dinheiro. (desapercobido - despercebido)
41. A no hotel foi de três noites. (estada - estadia)
42. Agora não podem o necessário para ela. (prover - provir)
43. Procure os compromissos dentro do prazo. (salciar - saudar)
44. O delinqüente a lei e foi preso. (infringir - infringir)
45. Fez um xarope com de limão. (cauda - cauda)
46. Não foi uma atitude foi contra ... moral. (decente - decente, o - a)
47. Hoje o está intenso na estrada. (tráfago - tráfico)
48. O juiz o processo até nova perícia. (sobstar - sobrestar)
49. O garoto bem o seu perseguidor até cansá-lo. (eludir - eludir)
50. Ela está na de ser despedida. (eminência - iminência)

Classificação das orações subordinadas adverbiais

Da mesma maneira que os adjuntos adverbiais, as orações subordinadas adverbiais exprimem determinadas *circunstâncias* e são classificadas em função de seu *sentido* no texto. Veja o quadro:

Oração subordinada adverbial	Principais conjunções	Função que estabelece com a oração principal	Exemplo
Causal	como, uma vez que, porque	indica a causa que provoca o fato expresso na oração principal	Não fui ao jogo <i>porque choveu muito</i> . ("chover" é a <i>causa</i> de "não ir ao jogo")
Condicional	se, a menos que, desde que, contanto que	exprime a condição necessária para a ocorrência do fato referido na oração principal	Ela virá, <i>contanto que tu peças</i> . ("pedir" é a <i>condição</i> para ela "vir")
Consecutiva	tão / tanto / tamanho ... que	indica a conseqüência do fato expresso na oração principal	Choveu tanto, <i>que não fui ao jogo</i> . ("não ir" é a <i>conseqüência</i> de "chover tanto")
Conformativa	como, conforme, segundo	estabelece o modelo (ou a forma) de acordo com o qual ocorre o fato expresso na oração principal	Ele agiu <i>como manda o regulamento</i> . (ele não agiu de qualquer jeito, ele agiu "da forma que manda o regulamento")
Concessiva	embora, mesmo que, ainda que	exprime um fato que poderia impedir o fato da oração principal, mas não o impede	<i>Mesmo que chova</i> , irei ao jogo. ("chover" poderia /impedi-lo de "ir ao jogo", mas não impedirá)
Comparativa	como, mais / menos ... que	estabelece uma comparação com o fato expresso na oração principal	O rapaz chorava <i>como uma criança</i> . (ele chorava "igual" a uma criança [chora])
Final	para que, a fim de que, que	exprime a finalidade (o objetivo) do fato da oração principal	<i>Para que você me ouça bem</i> , gritarei. (há uma <i>finalidade</i> em "guitar": "você ouvir bem")
Proporcional	à proporção que, à medida que, quanto mais ... mais	indica um fato que ocorre proporcionalmente ao fato expresso na oração principal	<i>Quanto mais fala</i> , mais ele se confunde. ("falar" e "confundir-se" são fatos <i>proporcionais</i>)
Temporal	quando, enquanto, logo que, desde que	expressa o tempo de ocorrência do fato da oração principal	Ele a odeia, <i>desde que ela o traiu</i> . (a segunda oração indica quanto <i>tempo</i> faz que "ele a odeia")

Exercícios

1. Nos itens a seguir, reescreva a frase relativa a cada período, completando-a com uma das palavras do quadro, de modo a indicar adequadamente a relação de sentido entre a oração principal e a subordinada adverbial.

comparação tempo finalidade proporção concessão
causa condição conformidade conseqüência

EEEFM

Aluno(a): _____

Serie: _____ Turma: _____ Turno: _____

Castanhal, ___ de dezembro de 2007.

Avaliação de Língua Portuguesa
Sobre Orações Coordenadas e Subordinadas

1. Ainda causa certo espanto/
2. Quando alguém se anuncia,/ (o quê?)
3. Que pertence ao grupo de relacionamento/
4. Mas a situação não é tão rara/
5. Como se imagina. "Internet"

Ponha V ou F às afirmações

- a.() A oração 1 é uma oração principal
- b.() A oração 2 é um subordinada adversativa final
- c.() A oração 2 é oração subordinada adverbial temporal
- d.() A oração 3 é oração subordinada substantiva objetiva direta
- e.() A oração 4 é oração coordenada assindética
- f.() A oração 5 é oração subordinada adverbial conformativa

Sobre oração coordenada I- Sindético,

II- Assindética.

- a.() Vou lavar a roupa / e limpar o quintal
- b.() Queremos reformar a casa, / mas estamos sem dinheiro
- c.() Telefone-me / ou mande – me uma carta
- d.() Você não pratica esporte, / logo terá de fazer um regimezinho
- e.() Estou suado, / porque estava correndo
- f.() Está chovendo, / Leve, pois o guarda-chuva
- h.() Cheguei à escola, / estudei, / passei
- i.() Falar em relações interpessoais / é falar em respeito e liderança
- j.() Na verdade todos erramos, / no entanto também acertamos

EEEFM

Aluno(a): _____

Serie: _____ Turma: _____ Turno: _____

Castanhal, ___ de dezembro de 2007.

Assinale a única resposta de acordo com a classificação da oração subordinada adverbial.

a. Final

- () Quero / que você me faça um favor
- () Sairemos cedo, / já que nos atrasamos
- () Você corre / como um leão
- () Sairemos, / embora esteja chovendo
- () Estudaremos, / para que tenhamos um futuro melhor

b. Temporal

- () Sairei, / se não estiver chovendo
- () Falamos tanto / que perdemos a voz
- () Fico feliz / sempre que vou a sua casa
- () Fico mais sábio / a medida que o tempo passa
- () Preparamos o bolo / conforme a receita

c. Comparativa

- () Ela agia / como uma líder
- () Ainda que se esforce, / não vai ter sucesso
- () Tudo farei / para que tu voltes
- () À medida que estudava / ele aprendia
- () Adoeceu / porque andava descalço

d. Causal

- () Mal chegou / começou a escrever
- () Elaine agia / como devia
- () Lêem / como analfabetos
- () Se me telefonarem, / avise-me, por favor
- () Sobrevivi, / porque socorreram-me a tempo

e. C

- () Suspenderam a votação / Porque faltamos
- () Só terminará trabalho / se tiver força
- () A malária mata mais / do que a AIDS
- () Mesmo que não o queira / não o despreze
- () cheguei atrasada / embora tivesse corrido

f. Conformativa

- () Reagiu / conforme a ação dos medicamentos
- () Lute / para que tenha liberdade
- () O delegado renunciou / depois que o denunciaram
- () Envelhecemos / à medida que o tempo passa
- () Avise-me / quando vocês chegarem aqui

g. Concessiva

- () Mudaria de idéia, / se o tivesse ouvido
- () Depois que choveu, / saiu apressado
- () Logo que o vi, / fiquei emocionado
- () Assim que sair, / feche a porta
- () Embora fosse alienado, / aprovaram – no ao concurso

h. consecutiva

- () Choveu tanto / que inundou a cidade
- () Chorou tanto, / e foi embora
- () Lute / para que seja livre
- () Venha / a fim de que possamos viajar
- () Estudou bastante o assunto / e aprendeu

Anexo 3 – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da 8ª URE

8ª URI
DIRETRIZES CURRICULARES
ENSINO FUNDAMENTAL
8ª série – Ano 2007

OBJETIVO GERAL: inserir a disciplina língua portuguesa no contexto escolar e interagir com os alunos mediante o respeito, a solidariedade e a confiança, fornecendo-lhe os meios necessários para um bom desempenho no seu cotidiano e em suas atividades de ouvir, falar e ler, incentivando-os a desvendar o desconhecido, encarando o erro como parte de um processo construtivo, mobilizando-os para o trabalho individual e em grupos, levando-os ao aprimoramento das diferentes formas de pensar, produzir e redigir da língua.

I UNIDADE

1. História da língua portuguesa
 - Particularidades
 - Língua coloquial (falada) e culta (escrita)
 - Variação lingüística.
2. Morfossintaxe (revisão textual)
3. Texto literário e não-literário:
 - Narração
 - Texto jornalístico
 - Verso e prosa
4. Literária reflexão, interpretação, produção e contextualização.

II UNIDADE

1. Estrutura das palavras
2. Processo de formação de palavras:
 - Derivação/ composição
3. Semântica
 - Denotação/ conotação
 - Sinônimos/ antônimos/ homônimos/ parônimos
4. Texto literário e não-literário
 - Conto e crônica

5. Literário reflexão, interpretação, produção e contextualização

III UNIDADE

1. Crase (revisão)

2. Regência verbal

3. Concordância nominal

4. Concordância verbal

5. Período composto por coordenação e subordinação

6. Orações subordinadas:

- substantivo adjetivo adverbiais.

7. Texto literário e não-literário.

- Romance

8. Literário reflexão, interpretação, produção e contextualização.

IV UNIDADE

1. Colocação pronominal:

- Próclise, ênclise, mesóclise

2. Figuras de linguagem:

- metáfora, comparação, metonímia, hipérbole, eufemismo, prosopopéia e antítese.

3. Vícios de linguagem

- Ambigüidade/ pleonasma

4. Texto literário e não-literário

- Noções de versificação

5. Literatura paraense

6. Leitura, reflexão, interpretação, produção e contextualização.

COMPETÊNCIAS

1. Analisar, compreender e interpretar textos em todas as dimensões: morfológica, sintáticas, semantical, lexical e sonora.
2. Produzir textos jornalísticos, narrativos, dissertativos, de caráter formativo ou informativo.

HABILIDADE

1. Compreender a origem e a forma da língua portuguesa e a sua importância para a comunidade.
2. Empregar adequadamente as palavras quanto ao nível de formalidade e informalidade do texto.
3. Compreender o papel da língua e toda a sua dinâmica no processo de expansão cultural entre os diversos indivíduos.
4. Analisar e classificar e empregar as palavras, tendo em vista a sua estrutura e seu valor morfológico, sintático e semântico no contexto.
5. Analisar e diferenciar os períodos compostos por coordenação e subordinação.
6. Reconhecer as estruturas das palavras segundo suas formações.
7. Construir enunciados estabelecendo a sintaxe de regência verbal (crase), de concordância nominal e verbal e de colocação pronominal, segundo a norma culta.
8. Distinguir e empregar os recursos estilísticos explicitando os sentidos de cada um no contexto.
9. Desenvolver o pensamento lógico e a interpretação em textos diversos.
10. Realizar pesquisas de textos, cartazes, manchetes, out-door em que a temática esteja veiculada a linguagem denotativa e conotativa.
11. Produzir texto narrativo e dissertativo que abordem temas atuais como: violência, trabalho infantil, meio ambiente, sexualidade, prostituição e outros.