



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)**

RUTH HELENA BARROS DA SILVA

**PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA
INTERACIONAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
MATERNA NO SISTEMA ESCOLAR**

**Belém – Pará
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)**

RUTH HELENA BARROS DA SILVA

**PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA
INTERACIONAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
MATERNA NO SISTEMA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

**Belém – Pará
2004**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Ruth Helena Barros

Para o desenvolvimento de uma competência interacional no ensino-aprendizagem de língua materna no sistema escolar / Ruth Helena Barros Silva. - 2004.
107 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - 1, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

Orientação: Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha

1. Ensino-aprendizagem. Competência interacional. Transposição didática. . I. Cunha, José Carlos Chaves da, *orient.* II. Título

CDD 410

RUTH HELENA BARROS DA SILVA

**PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA INTERACIONAL NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NO SISTEMA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof^o. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Aprovada em: 18/06/2004

Banca examinadora:

_____ Presidente (Orientador)
Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II).
Universidade Federal do Pará.

_____ Membro Examinador Externo
Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____ Membro Examinador Interno
Prof. Dr. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II).
Universidade Federal do Pará.

Belém – Pará

2004

DEDICATÓRIA

À minha mãe Ylci (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus que, através dos seus mensageiros, me oportuniza dar cumprimento a minha programação de vida.

Ao Prof. Dr. José Carlos Cunha, pela orientação competente, pela amizade, incansável paciência e, principalmente, por não ter me deixado desistir.

Ao Rai, cúmplice, parceiro, marido e amigo, pelo apoio irrestrito, pelo incentivo e pelo amor.

À Ana Alice Castro Costa, que além da amizade e revisão do texto, ainda disponibilizou sua biblioteca.

À Emília Pimenta, que sempre surgia com uma inspiração, um livro, uma fita, uma sugestão.

À Isabelle e Juliana, filhas amadas, que muitas vezes renunciaram a minha companhia “por causa desse trabalho”.

Aos meus pais, pela oportunidade da vida.

Às minhas amigas professoras do NPI, pela torcida.

A Tiago Sousa Santos, pela revisão final.

EPIGRAFE

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade

Tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português... porque no ensino de língua portuguesa ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes não condizentes com as mais recentes concepções de língua e com os objetivos mais amplos que se pode pretender para seu ensino.

Irané Antunes

RESUMO

Propomos, neste trabalho, uma análise e redefinição das atividades realizadas no ensino-aprendizagem de língua materna, visando contribuir para o desenvolvimento de uma competência interacional nos alunos. Nesse sentido, propomos um modelo de cadeia de transposição didática suscetível de levá-los a um maior domínio de competências languageiras em Português.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Competência Interacional. Transposição Didática.

RÉSUMÉ

Nous proposons dans ce travail une analyse et une redéfinition des activités réalisées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle visant à contribuer au d'une compétence interactionnelle chez les apprenants. Nous proposons un modèle de chaîne de transposition didactique susceptible de les emmener à une plus grande maîtrise de compétences langagières em Pottugais.

Mots-clés: Enseignement-apprentissage. Compétence interactionnelle.
Transposition didactique

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A cadeia clássica de transposição didática	43
Figura 2 – Transposição didática a partir de práticas	44
Figura 3 – Cadeia de transposição didática de uma competência interacional	45
Figura 4 – Linha do tempo das aulas observadas na turma 1	55
Figura 5 – Linha do tempo das aulas observadas na turma 2	64
Figura 6 – Linha do tempo das aulas observadas na turma 3.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário de aulas da turma 1	51
Quadro 2 – Resumo das práticas observadas na turma 1	58
Quadro 3 – Análise das atividades da turma 1	58
Quadro 4 – Horário de aulas da turma 2 (1º semestre).....	59
Quadro 5 – Horário de aulas da turma 2 (2º semestre).....	60
Quadro 6 – Resumo das práticas observadas na turma 2	67
Quadro 7 – Análise das atividades da turma 2	68
Quadro 8 – Horário de aulas da turma 3	69
Quadro 9 – Resumo das práticas observadas na turma 3	77
Quadro 10 – Análise das atividades da turma 3	78
Quadro 11 – Síntese geral.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	15
1.1 A gênese da noção de competência	15
1.2 O conceito de competência segundo Perrenoud	18
1.3 Competências e intercâmbios sociais	27
2 COMPETÊNCIA INTERACIONAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	33
2.1 Componentes de uma competência interacional	34
2.2 Competência interacional e atividades de sala de aula	36
2.3 A competência interacional nos percursos pedagógicos.....	39
3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO SISTEMA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA	48
3.1 Descrição da realidade na escola 1 (rede estadual)	51
3.1.1 Descrição das atividades da turma 1	52
3.1.2 Interpretação da turma 1	55
3.2 Descrição da realidade na escola 2 (rede particular)	59
3.2.1 Descrição das atividades da turma 2	60
3.2.2 Interpretação da turma 2	65
3.3 Descrição da realidade na escola 3 (rede federal)	68
3.3.1 Descrição das atividades da turma 3	69
3.3.2 Interpretação da turma 3	74
3.4 Síntese da realidade observada	78
4 A CADEIA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE UMA COMPETÊNCIA INTERACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	83
4.1 1ª etapa: observação das práticas sociais envolvidas.....	83
4.2 2ª etapa: identificação das competências utilizadas.....	85
4.3 3ª etapa: análise dos recursos cognitivos mobilizados.....	87
4.4 4ª etapa: situações de aprendizagem que favoreçam vivências linguageiras.....	88
4.5 5ª etapa: experiência subjetiva dos alunos	99
4.6 6ª etapa: aprendizagens efetivadas	99
CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o discurso mais frequente no meio educacional brasileiro é a necessidade de se desenvolver competências (BRASIL, 1996; MEC, 1997). Como consequência desta nova orientação, os programas escolares, atualmente, estão voltados para o cumprimento dessa meta, tanto no ensino fundamental, como no médio (SEDUC, 2001) (PERRENOUD, 2002b). Mesmo passados alguns anos, muitas são as dúvidas, e por isso, é enorme a distância entre o que determina a lei e a sua aplicação em sala de aula.

Há uma resistência muito grande por parte de muitos professores, sobretudo na academia, em relação à palavra competência, porque esse termo estaria associado a adestramento: o conceito de competência seria uma espécie de imposição norte-americana voltada apenas para o mercado de trabalho. É importante estabelecer os limites entre o conceito de competência que a escola quer desenvolver e a aplicação desse conceito pelas empresas. O mercado de trabalho ultimamente valoriza a importância do indivíduo, de sua inteligência, de sua criatividade, porém, muitas vezes, usa o conceito de competência como forma de gestão de recursos humanos e, com isso, individualiza o tratamento das pessoas e cria desigualdades, em prejuízo do trabalhador. É uma contradição a ser discutida. Por isso, é o foco deste trabalho refletir sobre o conceito de competência do ponto de vista político, ideológico, social e, principalmente, didático.

A primeira reflexão é acerca da explicitação dos benefícios que a noção de competência traria para um país com sérios problemas educacionais como o Brasil. Precisamos, para isso, descortinar as características gerais dessa noção para que

possamos fazer uma análise crítica e justa das consequências da implantação desta noção no sistema escolar brasileiro.

A abordagem educativa por competências se preocupa com o lugar dos conhecimentos na vida das pessoas. A pedra angular da noção de competência diz respeito ao fato de que a escola deve preparar os indivíduos para a vida em sociedade, e não apenas transmitir conteúdos, sem se preocupar com a transferência desses conhecimentos às situações da vida.

Hoje, a vida em sociedade exige do indivíduo um nível de formação que lhe proporcione competências cada vez mais complexas, para que possa atuar na vida moderna, especialmente nos centros urbanos, onde um novo modelo de cidadão precisa lidar com os avanços da informática e da tecnologia, de uma forma geral, em todas as áreas da vida. São exigidas, pois, novas competências para um novo cidadão.

Na verdade, houve uma época, no século XIX, em que a simples transmissão de conteúdos atendia às expectativas da sociedade. Hoje, no entanto, as informações circulam em uma velocidade espantosa, e o grande desafio da educação atual não é tanto em transmitir um conhecimento, mas mostrar o que fazer com ele.

Se o acúmulo de conteúdos transmitidos pela escola é insuficiente a quem consegue ter acesso ao ensino superior, o que dizer daqueles que frequentam os bancos escolares somente por dois ou três anos, e que saem da escola sem saber utilizar as coisas que aprenderam? Talvez essa seja a maior contribuição que a noção de competência traga para um país como o Brasil, que enfrenta o problema da evasão e da repetência em larga escala: a possibilidade de garantir aos

indivíduos um ensino-aprendizagem que faça sentido, que atenda às suas necessidades e que lhes possibilite um melhor exercício da cidadania. Exercer a cidadania passa pela possibilidade de ter acesso às informações, aos bens de consumo, de poder defender pontos de vista, e, uma vez que tudo isso é intermediado pelo uso da língua, é essencial desenvolver, nas aulas de Português, uma competência de leitura e escrita, para uma efetiva participação na sociedade.

Em função desse contexto, pareceu-nos pertinente refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua materna a partir da noção de competência. Sabemos do grande salto que as pesquisas linguísticas – desenvolvidas principalmente a partir dos anos 80 – deram ao ensino de línguas, mas acreditamos que a noção de competência tem muito a dialogar com as ciências da linguagem.

Apropriamo-nos, assim, da noção de competência para investigar em que medida as atividades desenvolvidas em sala de aula de língua portuguesa estão contribuindo para que as competências interacionais sejam construídas. Propomos, a partir dessa análise, um modelo de Cadeia de Transposição Didática suscetível de favorecer o desenvolvimento do que denominamos de competência interacional nos alunos da Educação Básica.

Essa dissertação está estruturada em quatro seções. A primeira – **A noção de competência** – mostra uma visão panorâmica da gênese dessa noção, situando-a dentro de três correntes: a Psicopedagogia, a Linguística e a Psicolinguística Cognitiva. Depois, apresenta o conceito de competência tal como apresentada por Phillipe Perrenoud (2003, 2002b, 2002a, 20001, 2000a, 2000b, 1999a, 1999b) e, por último, reflete sobre a importância das relações sociais no desenvolvimento de uma competência interacional. A opção pelo termo **uma competência interacional** – ou

a capacidade de usar a língua oral e escrita nos mais variados contextos interacionais e agir com eficácia – deve-se ao fato de entendermos que as interações são muito diversas e específicas, logo o desenvolvimento não seria “**da**”, mas de “**uma**” competência interacional.

A segunda seção – **Competência interacional e ensino-aprendizagem de língua materna** – aborda o conceito de competência interacional, bem como o que é necessário para que o ensino-aprendizagem de língua materna possa desenvolvê-la em sala de aula. No final, apresenta um modelo de cadeia de transposição didática de uma competência interacional.

A terceira seção – **O ensino-aprendizagem do português no sistema escolar** – analisa a incidência de determinadas práticas, nas aulas de língua portuguesa, assim como se o encaminhamento dado a essas atividades é suscetível de tornar os alunos capazes de mobilizar os conhecimentos, saberes e habilidades em situações reais de uso da língua. Para isso, relatamos as aulas de Língua Portuguesa, observadas em três escolas em Belém, uma na rede privada e duas nas redes públicas, sendo uma estadual e a outra federal.

A quarta seção – **A cadeia de transposição didática de uma competência interacional** – ilustra, a partir da sugestão de uma unidade didática, as etapas da cadeia de transposição didática de uma competência interacional, a partir de atividades de compreensão e produção oral e escrita suscetíveis de responder às necessidades linguístico-comunicativa dos alunos, no sistema escolar.

1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Nesta primeira seção, tratamos da noção de competência. Iniciamos fazendo um breve percurso histórico em torno desse conceito na Psicopedagogia, na Linguística e na Psicologia Cognitiva. Em seguida, conceituamos competência de acordo com Perrenoud (2003, 2002a, 20002b, 2001, 2000a, 2000b, 1999a, 1999b). Finalizamos a seção relacionando a referida noção com os intercâmbios sociais, situando a discussão à luz de Vygotsky (1993) e de Rego (1994).

1.1 A gênese da noção de competência

Na Europa, países como a França, Inglaterra, Bélgica, Portugal, Quebec, bem como Argentina, Chile e Brasil na América Latina, e México, na América Central, introduziram, desde o ensino fundamental, programas orientados para as bases de competência. Desde que foi introduzida na educação, esta noção foi vem sendo alvo de inúmeras interpretações. Várias são as publicações a respeito, tanto no Brasil quanto em outros países, em cujos sistemas escolares a abordagem por competência já é uma realidade. Muitas são as definições e múltiplos são os significados atribuídos a esse conceito. Antes, porém, de analisarmos mais detalhadamente esse conceito, convém fazermos uma breve retrospectiva, a fim de percebermos que a noção de competência há anos vem sendo alvo de reflexões e longe está de ser “o assunto do momento” no meio educacional.

Poderíamos perguntar como essa noção foi introduzida nas escolas. Buscando encontrar a gênese da noção de competência, a partir do ensino do francês¹, Ropé (1997) apoia-se na **Psicopedagogia**, na **Linguística**, e na **Psicolinguística Cognitiva**. Nossa intenção não é fazer uma análise exaustiva

¹ A escolha do francês deve-se ao fato de que o uso da língua se faz indispensável ao acompanhamento das demais matérias.

dessas três correntes, mas, antes, apresentar o percurso seguido pela noção de competência, cujo início se deu bem antes da atual ênfase dada a essa abordagem.

A primeira corrente, de origem americana, teve início no fim dos anos 60 e início dos anos 70, também conhecida como a **pedagogia por objetivos**, preconizava, no domínio da aprendizagem, a otimização do currículo através da formulação de objetivos, ou seja, tratava da elaboração de sequências de aprendizagem que se inscrevessem em uma progressão anual, assim como da explicitação de objetivos gerais e específicos. Essa tendência deixaria de “herança”, para a noção de competência, a necessidade de se definir os objetivos de ensino em termos de condutas e de práticas observáveis.

A segunda corrente, a **linguística**, se constituiu como disciplina por excelência por cerca de duas décadas a partir dos anos 60. Essa trajetória, no entanto, teve início bem antes, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.

Até então o objeto de investigação da linguística era a língua em si mesma e por si mesma. Os teóricos dessa fase procuravam investigar detalhadamente as estruturas das línguas, buscando classificar as unidades – nos diferentes níveis de análise (fonético, morfológico, sintático) – e proceder à descrição das línguas. “O campo de ensino/aprendizagem de línguas se estruturava como importador das teorias oriundas da descrição linguística, recebendo então o nome de linguística aplicada” (CUNHA, M., 2000, p. 720).

Sobre essa fase, esclarece-nos Ropé:

Com efeito, as noções linguísticas [...] são desconhecidas pelos pedagogos: estágio de “atualização dos conhecimentos” são realizados, e rapidamente, sublinham Chonaux e Segré, o linguístico se apropria do pedagógico. [...] As inovações se concentram nos conteúdos do ensino gramatical (ROPÉ, 1997, p. 76).

É nesse contexto que entram em cena as ideias de Chomsky (1977 apud PERRENOUD, 1999a, p. 20) e sua gramática gerativa transformacional. Nesse momento, o termo competência se reveste do sentido que este autor lhe atribuiu, qual seja, a capacidade de construir um número infinito de enunciados linguísticos a partir de um número finito de regras. Essa capacidade de construir esses modelos abstratos seria, portanto, uma potencialidade de qualquer mente humana.

A terceira corrente, hoje dominante na área, é a **psicolinguística cognitiva**. A psicolinguística se constituiu questionando os processos de aprendizagem, isto é, a maneira pela qual os falantes mobilizam, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, diversos sistemas de conhecimentos que têm na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento textual. Essa concepção prioriza as atividades de autorregulação da ação e da reflexão sobre a ação, bem como das estratégias envolvidas. Esta corrente foi adotada por muitos, inclusive por Perrenoud (1999a), ao tratar da natureza dos processos de mobilização de nossos recursos cognitivos necessários ao desenvolvimento das competências.

Quanto às duas primeiras correntes, Perrenoud (1999a, p. 19) se posiciona de maneira crítica. Na pedagogia por objetivos, ele afirma que se pode “ensinar e avaliar por objetivos sem preocupar-se com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas”. Em relação às potencialidades linguísticas preconizadas por Chomsky, Perrenoud esclarece-nos que essas potencialidades só poderiam ser transformadas em competências efetivas por meio de aprendizagens que não nasceriam espontaneamente.

Os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de

aprendizagens que não intervêm **espontaneamente**, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve **aprender** a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências [...] são aquisições e não virtualidades da espécie (PERRENOUD, 1999a, p. 20, grifos do autor).

Importa, agora, deixar evidente o sentido de competência que será adotado neste trabalho, de modo a não ser alvo de interpretações variadas.

1.2 O conceito de competência segundo Perrenoud

O conceito de competência será aqui adotado segundo definiu Perrenoud – sem dúvida uma referência hoje, sobretudo no Brasil – como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*” (PERRENOUD, 2000a, p.19, grifos nossos).

A primeira reflexão é no sentido de equacionar questões do tipo: competências e habilidades são sinônimos? Qual o papel dos conhecimentos adquiridos na escola ao longo dos anos?

Uma competência, segundo o autor, não é uma habilidade específica, mas a capacidade de transferir, integrar e mobilizar tais saberes, conhecimentos e habilidades para agir com eficiência nas situações.

Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos de topografia ou referências geográficas (*ibid*).

São necessários conhecimentos bastante complexos para argumentar com a finalidade de convencer alguém, para analisar um texto e reconstruir as intenções do autor. Saber consultar um dicionário mobiliza as capacidades de conhecer a ordem alfabética, os significados das abreviaturas, transpor a palavra a ser utilizada para a

forma como consta no dicionário, escolher entre as várias definições aquela que convém ao contexto etc. Ter a competência de utilizar um dicionário significa utilizar, mobilizar e integrar tais conhecimentos, colocando-os em relação.

Um médico dispõe de vasto conhecimento (em biologia, anatomia, fisiologia, patologia, farmacologia etc.) precisa identificar e mobilizar tais conhecimentos no momento oportuno. As competências clínicas deste profissional vão muito além de uma simples memorização das informações pertinentes.

Por outro lado, competência não é o contrário do saber, é ser capaz de usá-lo para tomar decisões. É o que Perrenoud chama de pôr os conhecimentos em **sinergia** com o problema e só depois ser capaz de agir.

Quem aprendeu uma língua estrangeira na escola, por exemplo, tem a experiência da distância entre os conhecimentos linguísticos acumulados em sala de aula e sua capacidade de mobilizá-los em uma situação de comunicação escrita ou oral. [...] O que resta desses esforços, quando um turista perdido nos interpela ou quando estamos em outro país? E não será por falta de sofrimento com listas de vocabulários de versões e de traduções (PERRENOUD, 1999a, p. 21).

Ainda segundo o mesmo autor, a competência, no exemplo apresentado,

Constrói-se com a prática de uma língua estrangeira, na qual se multiplicam as **situações de interação** em uma conjugação feliz, portanto aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender (Perrenoud, 1999a, p. 21).

Aí reside o equívoco quanto ao lugar dos conhecimentos adquiridos. A escola, mesmo antes de adotar o discurso das competências, esteve mais preocupada com os ingredientes da receita do que ocupada em executá-la, isto é, ela ainda prioriza a assimilação de conhecimentos disciplinares e bem menos em colocá-los em funcionamento nas situações. Por isso, os alunos, ao longo do ensino básico, acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar

grande parte daquilo que aprenderam em situações reais fora da escola, na família, no trabalho ou no lazer. Como resultado, a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça necessariamente de pertinência, mas porque os alunos não foram treinados para utilizá-los em situações concretas.

Para que isso ocorra, há duas condições a cumprir.

Primeiro, dispor de recursos cognitivos pertinentes: saberes, capacidades, informações, atitudes, valores. De alguma forma, essa tem sido a principal meta da escola ao priorizar os conhecimentos disciplinares. A segunda condição é conseguir fazer com esses conhecimentos sejam mobilizados e colocados em funcionamento, no momento oportuno, de maneira inteligente e eficaz.

Percebemos isso, por exemplo, em uma prática bastante comum nas aulas de língua materna. Um aluno que domina a classificação das conjunções coordenadas mostra-se incapaz de perceber a diferença de sentido nas ideias expressas por elas, usando-as de forma inadequada em suas produções escritas. Para isso, o ensino deveria propor situações nas quais esses conhecimentos serão recursos necessários para o sucesso da tarefa.

Neste momento, chegamos à questão da natureza dos processos de mobilização dos recursos cognitivos necessários ao desenvolvimento das competências visadas.

De acordo com Perrenoud:

Uma competência não é um saber procedimental codificado que pode ser aplicado literalmente. Ela mobiliza saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentais (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que dizem em que momento deve se realizar determinada ação). Entretanto, o exercício da competência é mais do que uma simples aplicação de saberes [...] ela põe em

andamento nosso **habitus** e, sobretudo, nossos **esquemas** de percepção, de pensamento e de mobilização (PERRENOUD, 2002a, p. 180, grifos do autor).

Nossas ações possuem “memória” que não existem sob forma de representações nem de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que nos permitem tratar um conjunto de objetos, de situações ou de problemas.

Por conta disso, não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas os **esquemas** de ação e pensamento, os quais formam o **habitus** do sujeito.

Utilizado por Perrenoud (a partir de Bourdieu), o conceito de *habitus* – a “gramática geradora” de nossas ações – corresponde ao conjunto de esquemas constituídos em dado momento de nossas vidas, definido pelo sociólogo Bourdieu (1972 apud PERRENOUD, 1999a, p. 24) como “pequeno lote de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas [...]” ou, ainda, um:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma (*ibid*).

Durante uma aula, um professor gerencia o tempo que resta, particularmente quando sabe que é insuficiente para chegar ao fim da atividade programada. Não há saberes referentes a essa questão, mas cada professor desenvolve esquemas supostamente eficazes, que não são procedimentos explícitos, mas mecanismos interiorizados e, utilizados muitas vezes, de forma inconsciente.

Não devemos, no entanto, pensar que uma competência seria um simples esquema. Um esquema é uma ação ou operação única – e já constituída em função

da experiência – que é ajustada marginalmente à situação, enquanto uma competência envolve, “orquestra” um conjunto de esquemas.

No futebol, a competência do centroavante que inicia um contra-ataque vai muito além de desmarcar-se, pedir que lhe passem a bola, antecipar os movimentos de defesa, ter cuidado com o impedimento etc. Outros esquemas como esses podem ter sido trabalhados separadamente no treinamento, porém um ataque eficaz dependerá necessariamente da orquestração desses constituídos no momento exato, assim como dirigir um carro ou nadar.

Ora, se afirmamos que as competências não são formadas apenas por saberes, mas também por esquemas que permitem a sua mobilização, assim como por esquemas de ação que não utilizam nenhum saber, perguntaríamos então como a mente mobiliza os recursos internos ou os esquemas, dos quais dependem a aplicação dos saberes em uma situação complexa.

Mais uma vez, é Perrenoud quem responde:

A formação de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. [...] Os esquemas constroem-se ao sabor de um **treinamento**, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma **postura reflexiva** (PERRENOUD, 1999a, p. 10, grifos do autor).

A transferência e a mobilização dos conhecimentos não são automáticas. Para agir com competência, é preciso que os alunos sejam **trabalhados e treinados**, uma vez que esta é uma das condições essenciais de construção de reais competências.

Do ponto de vista do ensino, o professor funcionaria mais como um treinador, cuja habilidade consistiria não mais em expor conhecimentos de maneira discursiva e exaustiva, mas sim de sugerir as ligações entre os conhecimentos e as situações concretas.

Aponta-se, dessa forma, para uma mudança de paradigma na forma de ensinar, a fim de que o professor transforme a sua prática de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (*coaching*). Meirieu (1990 apud PERRENOUD, 1999a, p. 17), considera que estamos a caminho de um “ofício novo”, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar².

Lembremos ainda, que a questão da transferência não é nova. Há muito que a problemática da transposição didática (CHEVALLARD, 1985, p. 39) isto é, o “trabalho” que transforma um objeto de saber a ser ensinado em objeto de aprendizagem, questiona a relação entre os conteúdos científicos e a transposição para sala de aula ou sobre os fenômenos que ocorrem na passagem dos saberes.

Mendelsohn (1996 apud PERRENOUD, 2000a) define a transferência de conhecimentos como o mecanismo que permite a um sujeito utilizar em um novo contexto conhecimentos adquiridos anteriormente. Tardif e Meirieu afirmam que este não é um processo espontâneo e a capacidade de transferência jamais é dada desde o início e que “um conhecimento destaca-se tanto melhor de seu contexto de aquisição por que se integra a um conjunto estruturado” (TARDIF; MEIRIEU, 1996 apud PERRENOUD, 2000b).

Para Yves Chevallard (1991 apud PERRENOUD, 2002a), a transposição

² Este é um dos **lutos** pedidos pelas pedagogias diferenciadas de que nos fala Perrenoud acerca da renúncia que precisará fazer o professor que escolheu a carreira de docente, sonhando com uma posição de destaque, já que “um treinador fica à beira do campo [...] e ele não pode substituir de maneira constante o aprendiz, sob pena de impedir que este aprenda” (PERRENOUD, 1999a, p. 61).

didática refere-se “ao conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sala de aula”. Essa definição é criticada por Perrenoud (2002a) por entender, entre outras coisas, que ela se limita a isolar os saberes e transmiti-los, mas sem se perguntar o que é que permite a sua mobilização em uma situação.

Perrenoud distingue uma **transferência banal**, enquanto mecanismo de assimilação/acomodação piagetiana, ou seja, de variações menores, de uma **transferência problemática**, que

Exige esforço e trabalho cognitivo, porque mobiliza aquisições constituídas em situações nitidamente diferentes daquelas que se enfrenta, não somente porque pertencem a um outro momento, a um outro lugar ou a um outro contexto, mas porque a analogia não é nem total, nem imediata sob as diferenças de superfície (Perrenoud, 2000b, p. 56).

Este autor propõe, então, a transposição didática a partir de práticas através das quais o processo de construção de competências possa efetivar-se em decorrência de um treinamento, segundo afirma, quase reflexivo. Em um sentido restrito, esse processo reflexivo é compreendido como uma tomada de consciência de processos cognitivos localizados, em vista de sua regulação.

Resta representar, com mais precisão, a maneira pela qual uma pedagogia de situações-problemas favoreceria ao desenvolvimento de competências de alto nível cognitivo.

Em língua materna, por exemplo, ao compreender o caráter interacional da atividade de linguagem, a pedagogia das situações-problemas/atividades languageiras leva a dar especial atenção à noção de situação, já que a atividade de linguagem realizada na comunicação é eminentemente interativa.

Antes, porém, convém diferenciar problemas ditos escolares, do trabalho com situações-problemas. O primeiro se refere àqueles tradicionais exercícios em que a escola propõe situações artificiais e completamente descontextualizadas como em física ou matemática nas atividades de cálculos de distâncias percorridas ou tempo gasto.

No segundo caso, a noção de situação não remete a uma atividade didática qualquer, pelo contrário, as situações-problemas sugeridas pelo professor devem colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar de fato um objetivo. Perrenoud (1999b) alerta para o fato de que para ser realista, um problema deve estar de alguma maneira incluído em uma situação que lhe dê sentido. Atividades significativas, relacionadas com a vivência do aluno em um contexto autêntico cuja representação correta os aprendizes podem mais facilmente construir (CUNHA, M., 2000).

Como identificar então as situações a partir das quais poderiam ser detectadas as competências? Ora, se as competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência, a escola deve partir das diversas práticas sociais nas quais o público alvo estiver engajado, a fim de que os recursos cognitivos possam ser mobilizados.

Em outras palavras, antes de se definir as competências a serem desenvolvidas, é preciso ter em mente as reais necessidades dos alunos. Em quais contextos sociais eles estão inseridos levando em conta a idade, a maturidade ou o tempo disponível e em quais situações eles irão confrontar-se realmente na sociedade que os espera.

Perrenoud afirma que, para formar em competências à altura das situações

da vida, o mais sábio é não fazer como se as conhecêssemos, e que melhor seria adotar uma “postura de investigação” para ter uma ideia das situações com as quais as pessoas confrontam-se ou irão ou irão confrontar-se em sua vida.

Por muito tempo, e ainda hoje, a escola tem sido concebida por intelectuais que tinham a impressão de “conhecer a vida”. No séc. XIX, as classes dominantes afirmavam um verdadeiro projeto de socialização e moralização das classes chamadas “perigosas” (Perrenoud apud Chevalier, 1978). Talvez, naquela época, fosse possível dar-se ao luxo de definir os programas escolares a partir da experiência de vida das classes instruídas, pois a instrução era concebida como um meio de os indivíduos apoderarem-se dos valores e dos conhecimentos requeridos por uma sociedade industrial em via de desenvolvimento [...]. O programa transpunha para a educação escolar não a cultura e os valores burgueses, mas sim uma versão simplificada e normativa para o uso das classes burguesas (PERRENOUD, 1999a, p. 73).

O papel do aprendiz em uma pedagogia das situações-problemas é diferente da pedagogia centrada nos conhecimentos. Nesta, o aluno é passivo, escuta, tenta entender e fazer os exercícios, na maioria das vezes individuais e escritos. Naquela, pelo contrário, ele precisa implicar-se no processo e participar do esforço coletivo para elaborar e construir competências.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos é bastante interessante, na medida em que possibilita a integração de atividades didáticas no âmbito de uma sequência didática capaz de mobilizar professores e alunos numa prática de relevância social.

Os parâmetros curriculares nacionais corroboram essa prática, ao afirmarem que

Os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno na tarefa como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor. (MEC, 1997, p. 72).

Outra vantagem do trabalho com projetos recai no fato de que a motivação, suscitada pelo desejo de ver o projeto dar certo, é que estimula a busca de soluções para os problemas encontrados. Para resolvê-los, não se pode recorrer à simples repetição de soluções conhecidas ou a conhecimentos, muitas vezes já adquiridos: é preciso formular novas hipóteses e construir novas competências. (CUNHA, M., 2000).

Antes de concluir, uma palavra sobre a avaliação. Poderíamos remeter a excelentes trabalhos publicados a respeito não só no Brasil, como no mundo. Todavia, é ainda Perrenoud quem nos mostra o quanto a avaliação formativa³ (LUCKESI, 1994; CUNHA, M. 1998) se integra quase que “naturalmente” à gestão das situações-problema:

O engajamento em um projeto leva inevitavelmente a trabalhar com objetivos-obstáculos, de preferência de modo diferenciado, pois nem todos os alunos confrontam-se com as mesmas tarefas, já que nem todos encontram os mesmos obstáculos (PERRENOUD, 1999a, p. 65).

1.3 Competências e intercâmbios sociais

É bem conhecido o conceito de competência comunicativa. Esse conceito, elaborado por Hymes (1966 apud OLIVEIRA, 1996, p.29), “pode ser definido como um conhecimento prático do código linguístico e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o seu emprego apropriado em situações”.

Desde o seu aparecimento, o conceito de competência comunicativa, bastante utilizado em Didática das Línguas Estrangeiras, passou a ser complementado por outros autores.

³ A avaliação “torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20).

Sophie Moirand (1989 apud OLIVEIRA, 1996) observa que as diferenças de ordem psico-sócio-culturais entre os falantes de uma mesma língua, bem como a existência de vários subcódigos ligados a diferentes formas de comunicação levam a considerar a existência de diversos tipos de competência de comunicação em língua materna, competências essas dominadas apenas de forma relativa pelos falantes.

O Conselho da Europa apresentou uma proposta de descrição da competência de comunicação que combina **competências gerais** com **competências comunicativas languageiras**. As gerais não dizem respeito apenas à língua, elas também compreendem habilidades gerais, saberes, saber-fazer e saber-aprender. As competências comunicativas, por sua vez, incluem uma **competência linguística** relativa ao aspecto linguístico da competência sociocultural compreendida nos saberes gerais, e uma **competência pragmática** que

Trata do conhecimento que o usuário/aprendiz tem dos princípios segundo os quais as mensagens são:
a) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva);
b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional);
c) segmentadas segundo os esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção esquemática) (CONSELHO DA EUROPA, [2000] apud CUNHA, M., 2000, p. 37).

Nessa perspectiva, com a finalidade de não caracterizar apenas a competência do sujeito solitário no uso da fala, prefere-se, atualmente, falar em **competência interacional**. A língua, entendida como interação, se estabelece entre os sujeitos, uma vez que, sendo uma produção humana, não é dada e acabada, mas produzida historicamente.

Buscaremos refletir sobre a importância das relações sociais no desenvolvimento de uma competência interacional, a partir de alguns pressupostos

da teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica), também conhecida como sócio-interacionista, elaborada por Vygotsky (1993).

Segundo essa abordagem, o processo de desenvolvimento humano é socialmente constituído. Algumas características individuais não são transmitidas hereditariamente (portanto não estão presentes desde o nascimento), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do meio ambiente, elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação constante e ininterrupta do homem com o meio físico e social que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

Coerente com esse ponto de vista, Vygotsky (1993) procurou examinar a origem do complexo psiquismo humano nas condições sociais de vida historicamente formadas. Essas origens, segundo ele, estão relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos⁴ e ao surgimento da linguagem. Essa é a principal razão do seu interesse no estudo da infância: a tentativa de explicar como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído e como o surgimento da linguagem media esse processo.

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas, de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1994, p. 62).

O comportamento da criança recebe influência, por exemplo, dos costumes e dos objetos de sua cultura urbana ocidental. Inicialmente, a relação dela com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos. Com eles, as crianças assimilam

⁴ “Na caça, o uso da flecha como instrumento, permite o alcance de um animal distante, ou para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos” (REGO, 1994, p. 51).

ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Vygotsky (1993) distingue três fases importantes do estágio de desenvolvimento da fala. A primeira consiste na fase mais primitiva da criança. Nos primeiros meses de vida do bebê, o choro, o balbucio, o riso, as expressões faciais cumprem a função de alívio emocional, assim como também são meios de contato com os membros de seu grupo. Devido ao fato de esses sons, gestos e expressões não indicarem significados específicos, esta fase é chamada de **pré-intelectual**.

Quando a criança demonstra sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, inclusive com auxílio de instrumentos (por exemplo subir num banco para alcançar um objeto) mas sem a mediação da linguagem, temos a fase do estágio **pré-linguístico** do desenvolvimento do pensamento.

Na medida em que a criança interage com os membros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como forma de pensamento (VYGOTSKY, 1993) e como meio de comunicação. Todavia, esse processo “dinâmico e não linear” passa primeiramente pelo chamado **discurso socializado** e somente depois vai para o **discurso interior**.

No discurso socializado, a fala é global, tem múltiplas funções, mas não serve como **planejamento** de sequências a serem realizadas. Querendo um brinquedo que não consegue alcançar a criança faz apelos verbais a um adulto. Por isso, nessa fase, a fala ainda não é utilizada como forma de pensamento.

Quando a fala se torna mais internalizada, em vez de a criança se dirigir a um adulto, como na fase anterior, ela estabelece um diálogo com ela mesma, mas

sem vocalizar, para solucionar uma questão, é o chamado **discurso interior**. É como se ela falasse com ela mesma. “Quero aquele brinquedo lá em cima. Posso usar um banco”. Nesse momento, a fala adquire a característica do planejamento, isto é, funciona como “auxílio de um plano já concebido, mas ainda não executado”.

A aquisição da linguagem falada possibilita, assim, que o indivíduo adquira formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. Sem dúvida é um marco no desenvolvimento humano.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1994, p.63-64).

Poderemos, a partir de que foi esboçado, ratificar a necessidade dos intercâmbios sociais no desenvolvimento de uma competência interacional, uma vez que, para se desenvolver plenamente, o homem precisa estar mergulhado no meio social, interagindo através de intercâmbios estabelecidos com o outro e mediados pela linguagem, num processo dinâmico e progressivo, iniciado efetivamente quando ele adquiriu a fala, ainda no período da infância.

Nesta seção, tratamos da noção de competência. Iniciamos abordando a origem da noção e a situamos no domínio de três ciências (Psicopedagogia, Linguística e Psicologia Cognitiva). Depois, abordamos o significado de competência segundo Perrenoud (2003, 2002a, 2002b, 2001, 2000a, 2000b, 1999a, 1999b), concepção teórica em que nossa análise está embasada. Terminamos relacionando o referido conceito com os intercâmbios sociais. Teorizada a noção de

competência, passamos a tratar, na seção seguinte, da competência interacional e o ensino/aprendizagem do português como língua materna.

2 COMPETÊNCIA INTERACIONAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Foi evidenciado, na seção 1., que o desenvolvimento mental do indivíduo resulta da interação do homem com o meio social, e que a língua funciona como mediadora, por permitir a comunicação interpessoal (VYGOTSKY, 1993; REGO, 1994). A língua permite o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante (VYGOTSKY, 1993).

Um outro fato tão importante quanto o surgimento da linguagem na vida do indivíduo acontece quando ele ingressa na escola. Ao chegar lá, a criança já vivenciou e continua vivenciando diferentes situações de linguagem que lhe permitem interagir e se comunicar eficazmente em uma série de contextos. É nesse momento que ela desenvolverá novas atividades de linguagem e terá acesso a um novo domínio de signos: **a escrita**.

A aprendizagem da escrita,

Favorece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações), propicia diferentes formas de organizar a ação, permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos) promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com pessoas e com o conhecimento (REGO, 1994, p. 68).

A partir das evidências apresentadas sobre a importância da linguagem (oral e escrita) para o pleno desenvolvimento do indivíduo, compreendemos melhor o porquê de o **principal objetivo do ensino-aprendizagem de língua materna ser o desenvolvimento de uma competência interacional**.

Ter uma competência interacional significa, retomando o conceito de competência adotado em 1., ser capaz de mobilizar uma série de recursos para agir

com eficácia⁵, nas mais variadas situações comunicativas, isto é, ser capaz de transitar pelas mais diversas situações de interação oral e/ou escrita, fazendo uso competente da língua. Usar a língua com competência requer, assim, que acionemos, no momento de interação, todos os recursos necessários a agir eficazmente em uma situação de linguagem. Para tratar desse tipo de competência, a que denominamos de **competência interacional**, resolvemos dividir essa seção em três menores, a serem abordadas nessa respectiva ordem: 2.1) componentes de uma competência interacional, 2.2) competência interacional e atividades de sala de aula e 3) a competência interacional nos percursos pedagógicos.

2.1 Componentes de uma competência interacional

Precisamos desdobrar o conceito apresentado em 1. para o compreendermos em toda a sua complexidade. A que recursos estamos nos referindo quando objetivamos construir uma competência interacional? Referimo-nos aos conhecimentos, aos saberes e às habilidades que, em língua materna, perpassam por diversas dimensões do sistema da língua.

Adotamos a divisão proposta pelo Conselho da Europa, que dividiu a competência comunicativa/interacional em **“competência linguística, sociolinguística e pragmática”** (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, p. 17-18). Esse conjunto forma a competência interacional dos usuários da língua. Usamos a língua de forma competente sempre que conseguimos acionar os conhecimentos sócio-linguísticos e pragmáticos de forma eficaz nos diversos contextos interacionais em que estivermos envolvidos, nos momentos em que precisarmos ler, falar ou escrever. Vejamos o que envolve cada uma delas.

⁵ Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries), “agir com eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende” (MEC, 1997, p. 22).

As competências linguísticas incluem os conhecimentos lexicais, fonológicos, sintáticos e outras dimensões da língua como sistema, independentemente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas realizações.

As competências sociolinguísticas se referem às condições socioculturais de uso da língua, ou seja, “ao conhecimento e ao reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor” (BAGNO, 2002, p. 18).

Para a apropriação de uma competência sociolinguística, o professor de língua deve apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, discutindo a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Isso incidirá decisivamente nas escolhas dos recursos linguísticos, de acordo com os propósitos comunicativos em cada situação e contexto de interação.

As competências pragmáticas têm a ver com o uso funcional dos recursos linguísticos, isto é, estão ligadas ao funcionamento da língua em contexto, à maneira pela qual os interlocutores interagem através da linguagem em situações concretas do dia a dia. Dizem respeito não apenas “pelas formas linguísticas, pelas estruturas, pelo sentido literal, mas também ao que está nas entrelinhas, pelos implícitos (pressupostos, subentendidos) que são parte integrante da interação humana através da linguagem” (CUNHA J.; CUNHA M. et al., 2000, p. 15).

As dimensões linguística, sociolinguística e pragmática são os componentes da competência interacional colocados em funcionamento na realização das

atividades de compreensão e produção oral e escrita da língua. Isso ocorre quando o usuário da língua está diante de um texto escrito e precisa retirar dele uma informação que lhe diz respeito, ou quando quer escrever uma carta a um órgão público reivindicando um direito ou mesmo nos momentos em que deve se dirigir a alguém para pedir ou dar uma informação.

Em todas essas situações de linguagem, o usuário da língua terá de levar em consideração os interlocutores, as intenções e o contexto situacional em que se encontra para que o seu texto seja adequado. É justamente quando se pretende atingir um objetivo comunicativo concreto que surge a necessidade de um domínio maior das competências de leitura, escrita, escuta e fala.

Explicitados os componentes de uma competência interacional, abordamos, em seguida, a relação entre competência interacional e atividades de sala de aula.

2.2 Competência interacional e atividades de sala de aula

Desenvolver uma competência interacional no aluno implica desenvolver não só a competência linguística, mas também uma competência de natureza sócio-pragmática.

É muito importante não desprezar os aspectos textuais e pragmáticos indispensáveis à apropriação de uma competência da estrutura linguística, pois não há evidência de que o conhecimento somente dos aspectos mais estruturais da língua tenha levado ao desenvolvimento da competência comunicativa, no que serve como mais um recurso auxiliar (TRAVAGLIA, 1995 p. 143).

Já afirmamos que desenvolver uma competência interacional é responsabilidade, prioritariamente, das aulas de língua portuguesa, “não somente porque é o lugar de práticas de atividades languageiras diversas, mas também porque é o lugar de objetivação dessas atividades” (CUNHA M., 2000, p. 32).

Nessas aulas, o aprendiz tem a oportunidade de vivenciar atividades languageiras e, a partir dessa prática, de refletir sobre as possibilidades de mobilização dos recursos a serem utilizados. Por exemplo, se a produção de uma carta fizer parte do percurso de aprendizagem, todos os aspectos discursivos e textuais deverão ser explicitados. Ela será escrita com um objetivo, para um interlocutor, com intenções específicas.

A mesma autora mostra, nas aulas de língua estrangeira que adotam uma abordagem interacional, como essas trocas favorecem uma reflexão metalinguística sobre o funcionamento languageiro e, através da **tomada de consciência** que a reflexão exige, como as trocas tornam-se condições necessárias para a melhor regulação dos aspectos envolvidos na interação. O aluno, assim, será levado a construir suas competências a partir desse treinamento e de uma postura reflexiva sobre os processos de interação languageira necessários à sistematização das experiências de aprendizagem.

Os PCN assim se pronunciam sobre a necessidade de uma prática reflexiva no ensino-aprendizagem de língua portuguesa:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem centrar-se na reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (MEC, 1997, p. 39).

Todavia, Perrenoud (2001) esclarece que essa tomada de consciência *ipso facto* não modifica a ação se não for mobilizada no momento adequado. Suponhamos que um aluno tome consciência da estrutura de determinado gênero textual, mas apenas como um saber descontextualizado de uma prática concreta. Esse conhecimento não será jamais um recurso a ser mobilizado. A tomada de consciência “muda o *habitus* porque o combate em **tempo real e na situação**.”

Quando o combate se repete, o controle se automatiza, e por sua vez, assume a forma daquilo que se poderia chamar de um contra-esquema” (ibid, p. 173, grifos nossos).

Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de situar o professor como um dos atores responsáveis por esse processo. Cabe a ele uma intervenção enquanto mediador entre as práticas didáticas interacionais e a sua objetivação. Perrenoud fala na figura do professor como treinador (*coaching*, em inglês) “cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim, em sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas” (PERRENOUD, 1999a, p. 56). O professor não é mais aquele que transmite o conhecimento, mas quem planeja situações de aprendizagem que permitem aos alunos vivenciarem atividades languageiras que os qualificarão a usar a língua com mais eficácia e adequação em situações reais, em contextos orais ou escritos.

Diante do exposto, parece razoável admitir que a pedagogia de projetos favorece a vivência das práticas languageiras em tempo real. Projetar “é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista ao atingimento de um ou mais fins” (BURNIER, 2003, p. 5).

Segundo Burnier (2003), os projetos implicam pelo menos quatro etapas: a **problematização** é quando se define o problema a ser investigado ou o empreendimento a ser realizado. Desse ponto, passamos ao **desenvolvimento do projeto**, quando se fará o planejamento do caminho a ser percorrido, definindo-se as fontes a serem investigadas, os recursos necessários, o cronograma de trabalho e, se for o caso, a atividade de culminância do projeto. Depois, chegamos à **sistematização** ou **síntese**. Essa fase é sem dúvida, uma ótima oportunidade de

treinar os recursos envolvidos no desenvolvimento da competência de sintetizar: registro, seleção, classificação, hierarquização de dados etc., além, é claro, dos aspectos pragmáticos envolvidos. Não foi esquecido a **avaliação**, que deve acontecer entremeada com as demais etapas e, ainda, ao final de toda tarefa.

O ensino-aprendizagem de língua que visa o desenvolvimento de uma competência interacional deve priorizar, portanto, atividades que favoreçam práticas em sala de aula que oportunizem vivências languageiras, pois são elas as responsáveis por melhorar e diversificar a compreensão e produção de textos. Mas em que consiste trabalhar atividades languageiras no ensino de português? Respostas a essa pergunta podem ser encontradas a seguir.

2.3 A competência interacional nos percursos pedagógicos

Os **percursos pedagógicos** são situações didáticas que possibilitam aos alunos participarem de atividades contextualizadas e que lhes permitam treinar a língua de forma efetiva, já que capacidades como compreender, comparar, analisar, inferir precisam de tempo para serem apreendidas. Assim, é necessário que as atividades propostas tenham, entre elas, uma relação que se pode chamar de lógico-cognitiva. Cada etapa didática deve concorrer para essa progressão, indo da compreensão à produção de maneira contínua, sem esquecer que as dimensões linguística, sociolinguística e pragmática estão imbricadas e, por isso, necessitam ser trabalhadas de forma interligada, progressiva e sistemática, ao longo do percurso de aprendizagem.

Esse tipo de decisão pedagógica, por outro lado, nos coloca diante de uma questão importante a ser encaminhada no ensino de língua materna, que é a diversidade de possibilidade de uso significativo da linguagem e dos objetos

linguageiros e não apenas metalinguísticos disponíveis na língua. Qual será, então, o princípio de identificação dessas práticas, a partir das quais poderiam ser detectadas as competências interacionais a serem desenvolvidas?

A diversidade das práticas sociais, dos objetivos comunicativos e das realizações possíveis (oral e escrita) são infinitas. Há, pois, a necessidade de proporcionar um ensino de língua que leve em consideração as necessidades interacionais dos alunos, isto é, as situações de linguagem associadas às vivências dos aprendizes enfrentadas com maior frequência. Caso contrário, serão rapidamente esquecidas e não consideradas competências a serem assimiladas. Perrenoud (1999a) usa a expressão “**competências desencarnadas**” (Perrenoud, 1999a, p. 47) ao se referir às competências sem nenhuma alusão às situações da vida. São, nas aulas de português, aquelas atividades puramente “escolares”, que não têm um objetivo funcional. Nesse momento, a língua é vista como algo abstrato e fora da realidade social dos alunos.

Por isso, a necessidade de observar as práticas sociais para, somente depois, depreender as competências. Para que isso ocorra, é imprescindível o conhecimento das necessidades interacionais dos alunos. Por exemplo, um aluno de 5ª série do ensino fundamental, com 10-11 anos, já usa a língua naturalmente em contextos variados mas, se se pretende que ele leia, que ele tenha vontade de escrever, que ele queira usar a língua com proficiência em contextos outros em que ele não saiba fazê-lo, deve-se estimulá-lo a adquirir as competências necessárias. Desse modo, as atividades devem ter uma relação autêntica com a realidade social que cerca esse aluno. É a adequação do discurso ao contexto e aos interlocutores que determina as escolhas linguísticas, em situações autênticas.

Vygostky (apud REGO, 1994, p. 720) chamou esses dois momentos, no processo de desenvolvimento do aprendizado, de **níveis** ou **zonas**. O chamado **Nível de Desenvolvimento Real** se refere às conquistas que a criança já consegue fazer sozinha, sem a assistência de alguém mais experiente. O **Nível ou Zona de Desenvolvimento Potencial** se refere também aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com a colaboração de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygostsky (1993) nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

O conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** é útil porque permite o delineamento das competências necessárias a serem desenvolvidas a partir da análise das reais necessidades dos alunos. Quando se for analisar cada uma dessas competências, poderá se perceber não apenas o que ele já domina do ponto de vista linguístico, mas também o que ele ainda precisa dominar. Só partindo dessa compreensão, é que virá a derivação dos conhecimentos pertinentes, isto é, os recursos a serem mobilizados, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Esse conceito, infelizmente, não está presente na maioria dos programas concebidos em termos de competências, atualmente (PERRENOUD, 2002b). Eles ainda não conseguiram transformar o ensino pelo fato de terem se contentado em acrescentar o verbo saber antes de uma ação. Não basta dizer “saber isto ou aquilo”, é necessário explicitar “saber isto para resolver o quê?” “Quando?” “Em que circunstâncias?”. Por exemplo: Nas aulas de português é comum a atividade com

resumo. Ensinar o aluno a resumir um texto fora de qualquer referência a situação de uso desse texto ficará limitado a uma atividade meramente escolar. Pode-se resumir para dar uma visão geral sobre determinado assunto, para incitar a ler, para dispensar de ler, para apoiar um argumento crítico, para facilitar as pesquisas em uma base de dados. Todas essas práticas distintas remetem, geralmente, a competências diferenciadas, mesmo que haja sempre algumas operações textuais comuns. Poderíamos dizer o mesmo sobre argumentar, analisar, raciocinar, calcular etc.

Os programas escritos em termos de competência, conforme mencionado anteriormente, não estabelecem de que forma as competências podem ser desenvolvidas em sala de aula (PERRENOUD, 2002b). Para Perrenoud, esse problema ocorre porque

tais programas infelizmente não resolvem a questão da transposição didática. Se as competências serão formadas pela **prática**, isso deve ocorrer, necessariamente em situações concretas, com conteúdos e riscos identificados. Quando o programa não propõe nenhum contexto, entrega aos professores a responsabilidade, isto é, o poder e o risco de determiná-lo (PERRENOUD, 1999a, p. 39).

A transposição didática é o mecanismo que permite a um sujeito utilizar, em um novo contexto, conhecimentos adquiridos anteriormente. A transferência e mobilização desses conhecimentos para agir nas situações, porém, só se efetiva se o indivíduo for preparado para tal. Isso se deve ao fato de que

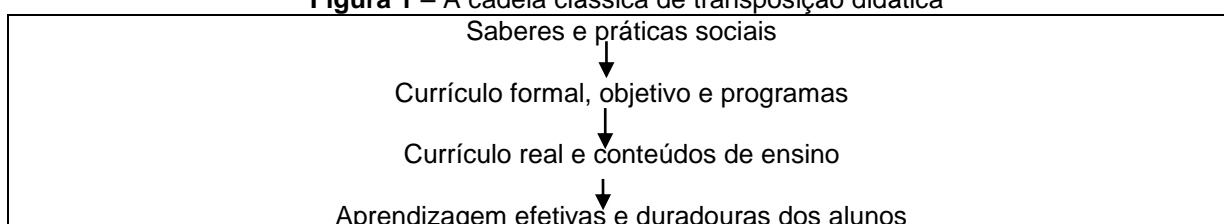
A transferência não é evidente, por que mobiliza esquemas de inferência, de generalizações, de resolução de problemas, de raciocínio por analogia, esquemas estes que constituem aquisições e são construídos muito desigualmente, conforme os sujeitos. Não se adquire uma competência universal da transferência, mas desenvolve-se, ao sabor da experiência e da reflexão da experiência, instrumentos, esquemas ou posturas mentais que podem facilitá-la (PERRENOUD, 2000b, p. 59).

Perrenoud (2002a, p. 79), partindo do pressuposto de que uma melhor transposição didática será efetivada através de uma prática reflexiva, propôs uma ampliação da cadeia de transposição didática elaborada por Chevallard (1991 apud PERRRENOUD, 2002a, p. 74-75) acrescentando etapas intermediárias. Antes de apresentarmos a cadeia de Perrenoud (2002a), convém fazemos uma breve retrospectiva da noção de transposição didática e da cadeia na qual o genebrino teve inspiração.

Chevallard (1985), discutindo a tese do sociólogo Michel Verret (1975), define a transposição didática como o trabalho pelo qual um “objeto a ensinar”, “um elemento de saber”, transforma-se em um “objeto de ensino”. Ela ocorre, portanto, quando há uma reconstrução nas condições ecológicas do saber, isto é, quando há um conjunto de transformações adaptativas em um conteúdo de um “saber sábio” se transforma em “saber a ensinar”.

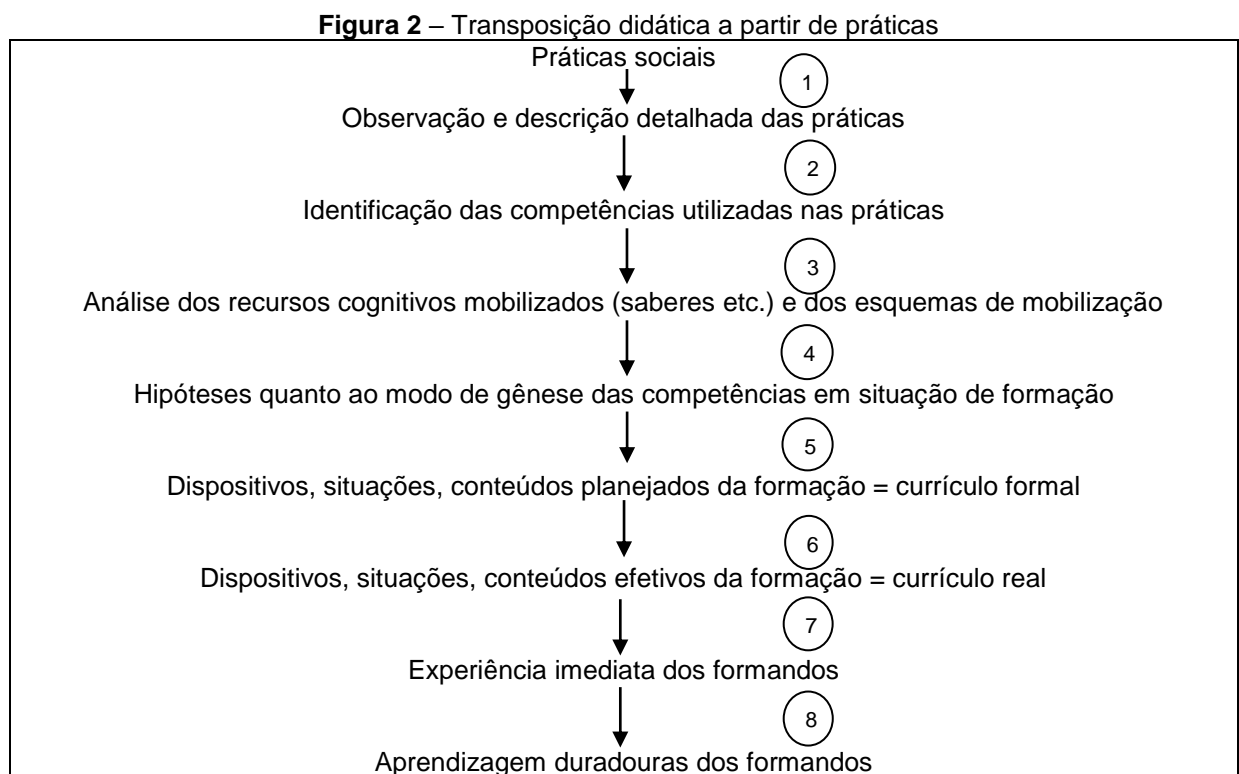
Perrenoud (2002a), ao teorizar a noção de transposição de Chevallard (1985), explica que a transformação dos saberes não ocorre por má-fé, mas porque isso é uma atitude essencial na passagem da prática social para as aprendizagens ativas. Essa mudança envolve diversas operações de corte, estilo, simplificação e codificação dos saberes e práticas de referências. Com base nessa releitura de Chevallard (1985), Perrenoud (2000a) apresenta a cadeia clássica de transposição didática, que trazemos na figura 1:

Figura 1 – A cadeia clássica de transposição didática



Fonte: Chevallard (1991 apud PERRENOUD, 2002a, p. 74).

Composta por quatro elementos, a cadeia clássica de Chevallard (1985) é criticada por autores como Perrenoud (2002a) e Develay porque é válida apenas para a escolarização de saberes acadêmicos (matemática, história, geografia, biologia etc.). No caso de certas disciplinas, como o português, por exemplo, há uma certa complicação, uma vez que os saberes do ensino de língua “não são a transposição dos saberes acadêmicos, mas normas e práticas sociais da língua, materializadas, sobretudo, no corpus dos escritos sociais e práticas orais” (PERRENOUD, 2002a, p. 75). Perrenoud (2002a), com base em críticas como essa, propõe uma nova cadeia, considerando o conceito de competência (cf. seção 1.2). Encontramos, na figura 2, a transposição didática a partir de práticas de Perrenoud (2002a):



Fonte: Perrenoud (2002a, p. 78).

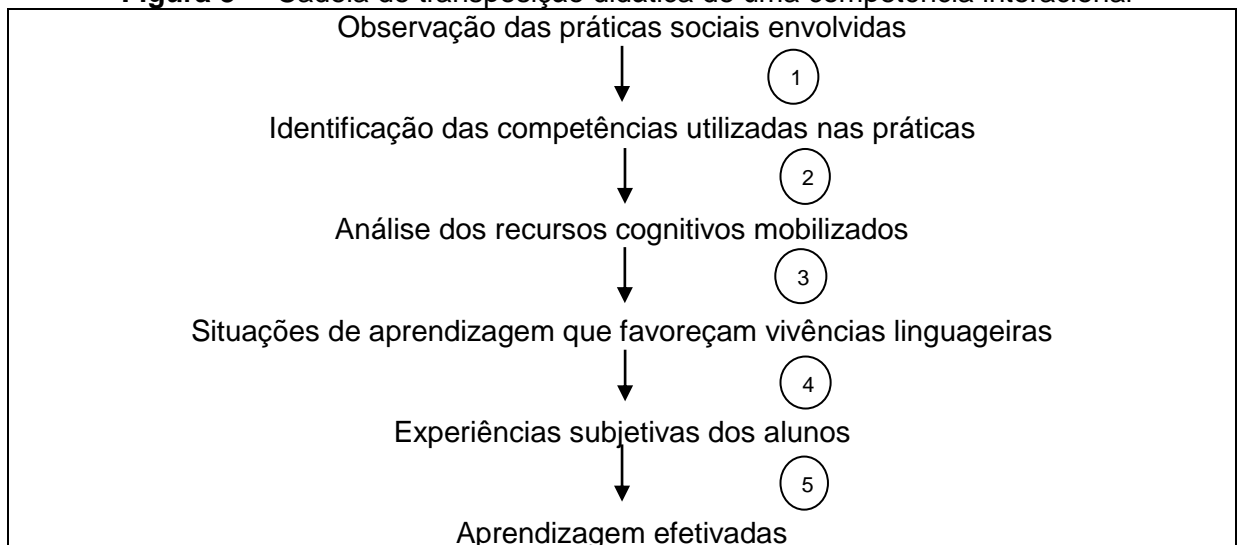
Em relação à cadeia da figura 1, Perrenoud (2002a) argumenta que a sua

tem etapas intermediárias que são multiplicadas, explicadas na citação a seguir:

Passamos das práticas à sua descrição detalhada (**Etapa 1**); desse ponto à identificação das competências subjacentes (**Etapa 2**); depois à análise dos recursos cognitivos mobilizados (**Etapa 3**). Insere-se, então, uma fase que, muitas vezes, fica apenas implícita: a criação de um modelo de gênero dos saberes e das competências, isto é, os tipos de dispositivos que poderiam orientá-la de forma voluntária (**Etapa 4**). Passamos depois à concretização desses dispositivos, sob a forma de um currículo formal subentendido por estruturas de formação (**Etapa 5**). A seguinte transformação é mais clássica: trata-se da passagem do currículo formal ao real como funcionamento efetivo da formação (**Etapa 6**). O currículo real gera experiências subjetivas (**Etapa 7**) e algumas delas provocam aprendizagens (**Etapa 8**) (PERRENOUD, 2002a, p. 79, grifos nossos).

Buscamos inspiração na reformulação da figura 2 e na descrição das etapas da citação acima para apresentarmos o que seria, a nosso ver, um modelo de **cadeia de transposição didática**, em que estivessem presentes todas as etapas necessárias ao desenvolvimento de uma competência interacional. Chegamos, assim, à seguinte proposta, que explicamos logo após da figura 3:

Figura 3 – Cadeia de transposição didática de uma competência interacional



Fonte: Silva (2004).

A primeira etapa – **observação das práticas sociais envolvidas** – diz respeito à necessidade de se investigar quais as vivências sociais dos alunos, quais

são suas práticas de leitura, escritura, fala e escuta, nas relações estabelecidas no meio social no qual está inserido, quais as situações de produção de textos orais e escritos em que ele sente maior dificuldade de se expressar por escrito ou oralmente.

No segundo momento, partir-se-á para a **identificação das competências utilizadas nessas práticas**, isto é, que tipos de conhecimentos, saberes e habilidades são mobilizados para o exercício das práticas sociais em questão.

A etapa seguinte, ligada à anterior, precisa dar conta dos **recursos cognitivos mobilizados**. Por exemplo, para desenvolver a competência de escrever uma carta argumentativa, são necessários recursos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos que deverão ser mobilizados para que o aluno consiga se expressar de forma competente por meio da modalidade escrita.

A partir dessa análise, passa-se ao planejamento de **situações de aprendizagem que favoreçam vivências languageiras**. Estas deverão proporcionar a cada aluno **experiências subjetivas** de tal ordem que permitam a **construção das aprendizagens almejadas**.

Por fim, parafraseando Bagno (2002, p. 82) quando aborda a respeito de **educação linguística**, diríamos que a competência interacional não é um produto final, mas um processo ininterrupto que se projeta para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa, por isso deve ser sistematizada na escola, para que possa ser melhor praticada ao longo de toda a sua vida.

Na presente seção, tratamos da competência interacional e do ensino/aprendizagem do português como língua materna. Primeiramente,

conceituamos os componentes de uma competência interacional. Depois, abordamos a importância de as atividades em sala de aula priorizarem essa competência. Terminamos a seção discutindo a importância da referida competência dentro dos percursos pedagógicos. Teorizada a seção em que situamos a noção de competência dentro do ensino/aprendizagem do português, passamos para 3.

3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO SISTEMA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA

Hoje, ainda é muito comum ouvirmos que o ensino vai mal e que boa parte da responsabilidade por esse fracasso é da escola pública. Porém, é preciso verificar que tipos de práticas estão realmente acontecendo nas escolas públicas e privadas para que se possa ter maior clareza quanto aos reais motivos desse fracasso escolar, bem como qual o diferencial que possivelmente daria aos alunos oriundos das escolas privadas maiores possibilidades de usar a língua com competência. Seria, de fato, somente o tipo de ensino praticado nas escolas dos alunos mais favorecidos socialmente? Temos o direito de duvidar. Porém, precisamos de dados concretos que evidenciem as suposições, daí a necessidade de observarmos a realidade dessas escolas, cujas descrições reunimos nesta seção.

Partimos, então, nesta seção, para a observação de aulas de português e, para a análise das práticas observadas. Começamos com a **descrição da realidade** de cada uma das três turmas e em cada escola observadas, em 3.1, 3.2, 3.3. Em seguida, relatamos as atividades observadas em cada aula e em cada turma, em 3.1.1, 3.2.1 e 3.3.1. Juntamente com a descrição, apresentamos os instrumentos utilizados em cada atividade, na medida do que nos foi possível fazer. Terminamos a descrição apresentando, em forma de linha do tempo, todas as atividades realizadas na turma.

Logo após a descrição, passamos para a **interpretação da realidade** observada de cada turma observada, em 3.1.2, 3.2.2 e 3.3.2, respectivamente. Nesta etapa, buscamos analisar a descrição supracitada com o objetivo de verificar em que medida as práticas observadas contribuem para que uma competência

interacional seja desenvolvida nos alunos, qual seja, torná-los capazes de mobilizar as competências de compreensão e de produção oral e escrita em situações reais de uso da língua. Para isso, utilizamos alguns critérios que nortearam essa interpretação⁶.

O primeiro parâmetro diz respeito à finalidade das atividades propostas. Verificamos se elas visavam a um objetivo de cunho social, isto é, se estariam voltadas ao uso da língua em situações autênticas ou eram apenas atividades meramente escolares, com um fim em si mesmas.

O parâmetro seguinte é referente aos recursos interacionais mobilizados. As atividades propostas buscavam instrumentalizar os alunos com as dimensões linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas da língua? De que forma elas eram tratadas? Havia predomínio de alguma?

Insera-se, assim, para efeito de observação, a materialização dos recursos que são colocados em funcionamento, isto é, que atividades de língua serão realizadas: atividades de compreensão e produção oral, atividades de compreensão e produção escrita, atividades metalinguística e outras⁷.

Passamos depois à aferição do **tipo de modalidade utilizada**. As atividades eram predominantemente escritas? Havia preocupação com um trabalho sistemático com a língua oral ou as práticas se resumiam à oralização, isto é, os momentos em que, por exemplo, a leitura em voz alta ganha espaço?

Nesse momento, buscar-se-á saber se houve equilíbrio entre as atividades de leitura, escrita, escuta e fala nas atividades programadas ou se a atividade de

⁶ Para a criação dos parâmetros de elaboração de atividades, nos inspiramos em Pereira (2001).

⁷ O critério para classificação dessas atividades tem em vista os objetivos que elas buscam alcançar. Por exemplo, em um exercício escrito de interpretação de texto, entendemos que se trate de uma atividade de compreensão, e não de produção escrita, uma vez que essa proposta visa a avaliar a compreensão de um determinado texto.

escrita constitui uma prática privilegiada.

É necessário esclarecer que não há uma hierarquia entre esses parâmetros, pois entendemos que eles estão interligados, tornando-se difícil isolá-los.

De posse da análise das atividades, apresentamos um **quadro analítico parcial**, com o resumo dos tipos de atividades mais frequentes em cada turma, ao final de cada interpretação realizada em cada escola, em 3.1.2, 3.2.2 e 3.3.2. Depois, em 3.4, confrontamos esse “retrato” entre as turmas para chegarmos a um **quadro analítico geral**. Esse quadro geral mostra a incidência de determinada prática nas escolas observadas, a partir dos parâmetros adotados na análise.

Finalmente, apresentamos as principais conclusões depreendidas a partir da análise do quadro analítico geral. Verificamos, por exemplo, quais os tipos de atividades mais privilegiadas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no sistema escolar, assim como se o encaminhamento dado a estas atividades é suscetível de tornar os alunos capazes de mobilizar os conhecimentos, saberes e habilidades em situações reais de uso da língua e, principalmente, até que ponto as atividades propostas são apropriadas, de fato, para a construção de competências interacionais.

Para essa pesquisa, escolhemos duas escolas públicas e uma particular. O principal critério que orientou a escolha das três escolas foi a representatividade das redes de ensino. A intenção foi verificar em que medida o tratamento dado ao ensino de língua materna era ou não parecido nessas três redes de ensino distintas (estadual, particular e federal), apesar de suas características próprias, como estrutura física, recursos didáticos disponíveis etc.

A pesquisa, nas três escolas, foi feita em turmas de 5ª série, no ano letivo de

2002. Todos os alunos estavam na faixa etária de 10 a 11 anos. As turmas variavam em número de alunos, de 30, nas escolas públicas, a 40, na privada. Era um alunado bem heterogêneo, no aspecto físico-econômico.

A construção de dados foi realizada com a presença da pesquisadora nas escolas. As aulas foram observadas e a pesquisadora realizou o registro das aulas (procedimentos de intervenção metodológica, tipo de atividade de língua escolhida, bem como a maior ou menor eficácia de determinadas escolhas didáticas) por meio de anotações em um diário. Reunimos, a seguir, a descrição da realidade para, em seguida, descrevermos cada aula observada, na seguinte ordem: escola pública estadual (turma 1 – escola 1), uma escola privada (turma 2 – escola 2) e uma escola pública federal (turma 3 – escola 3).

3.1 Descrição da realidade na escola 1 (rede estadual)

A turma 1 pertencia a uma escola da rede pública estadual de ensino básico. Havia, nessa turma, um aluno da 6ª série que fazia dependência. Os alunos pertenciam às classes média e média-baixa. Foram observadas 16 h/a. A professora tinha 49 anos, formara-se em 1980, e possuía habilitação em Língua Portuguesa. No quadro 1, apresentamos o horário de aulas que observamos na turma 1 da escola 1.

Quadro 1– Horário de aulas da turma 1

Hora/Dia	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
07:15				Turma 1	
08:00				Turma 1	
08:45		Turma 1			
09:45		Turma 1			
10:30	Turma 1				
11:00	Turma 1				

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Desses dias da semana, realizamos a observação participante nas seguintes datas do ano de 2002: 26/08, 27/08, 29/08, 02/09, 03/09, 05/09 e de 09/09 à 19/09.

Desses dias, não construímos dados nos seguintes: i) em 29/08, já que a professora regente estava doente e não compareceu à aula; ii) em 05/09, pois a escola estava em feriado; e iii) de 09 a 19/09, por causa da semana de provas. Retiramos, por esse motivo, essas datas da descrição que fazemos a seguir. Do total de dias observados, portanto, pudemos construir dados em duas segundas-feiras (26/08 e 02/09) em duas terças-feiras (27/08 e 03/09), cujas aulas observadas são descritas a seguir, em ordem cronológica.

3.1.1 Descrição das atividades da turma 1

- Aula da segunda-feira do dia 26/08/2002

Nas duas semanas que antecederam ao início das observações de aulas, a professora havia solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa em jornais e revistas, para que eles recortassem exemplos de palavras que pertencessem à classe dos substantivos e colassem no caderno. Nesse primeiro dia de observação, a professora novamente cobrou a feitura dessa atividade, logo no início da aula. Chamava cada aluno, por vez, à sua mesa, para verificar quem havia concluído a tarefa.

A atividade seguinte foi a cópia de um pequeno texto do livro didático (PRATES, 1998, p. 21) para que, novamente, retirassem todos os substantivos presentes e fizessem sua classificação. Ao longo do cumprimento da tarefa, os alunos iam até a mesa da professora para tirar dúvidas, e em nenhum momento, ela falou para todo a turma, só individualmente.

Quando uma parte da turma já havia concluído a atividade, a professora repetiu a tarefa, dessa vez, com a cópia de uma correspondência no caderno, para depois destacarem os substantivos presentes na carta e classificá-los. Esse

segundo exercício não foi concluído, até o encerramento da aula.

Narrado o primeiro dia de observação na turma 1, passamos para o segundo.

- Aula da terça-feira do dia 27/08/2002

A aula foi iniciada com uma chamada individual, para verificar quem havia finalizado a tarefa com os substantivos do dia anterior. Cada aluno era chamado à mesa da professora para que fosse passado o visto nos cadernos. Eventualmente, a professora fazia algum comentário do tipo: “Quem não fez a tarefa, vai fazer cinco cópias do texto que eu passei”. Quando chegou a vez do aluno da 6ª série que fazia dependência nessa turma, a chamada foi: “O menino dependente. Cadê o trabalho?”. Durante a correção do caderno: “Não, esse aqui é comum de dois, tu estás na 6ª série”, como a dizer: já deverias saber isso.

Após essa verificação, outra vez o comando conhecido: Copiar no caderno outra correspondência da página 23 do livro didático (PRATES, 1998), destacarem os substantivos presentes e classificá-los.

Aula encerrada. Correção na aula do dia 02/09/2002, descrita na sequência.

- Aula da segunda-feira do dia 02/09/2002

A professora antecipou o primeiro horário de aula⁸, e nesse dia só nos foi possível observar o 2º momento da atividade em curso. Os alunos já haviam lido um poema chamado **Quim** (PRATES, 1998, p. 28). Na ocasião em que se procedeu a observação, os alunos estavam copiando no caderno as questões propostas no livro de interpretação, para em seguida, começarem a respondê-las.

⁸ As aulas de segunda-feira deveriam ocupar o 5º e o 6º horários, mas como nesta turma o 3º horário estava livre, a professora antecipava um tempo de aula, e com isso só conseguimos observar um tempo.

A professora só fazia comentários de carteira em carteira. Não foi observado nenhum momento de interação dela com a turma. Também não era permitido que a turma conversasse, nem sobre questões relacionadas à tarefa, nem assuntos de qualquer espécie. Havia silêncio durante a maior parte da aula.

O 2º horário, de 45 minutos, foi todo tomado com a atividade de efetivação desse exercício, encerrando-se a aula dessa forma.

Relatada a terceira aula observada, damos prosseguimento à narração da quarta aula.

- Aula da terça-feira do dia 03/09/2002

A professora mandou que os alunos lessem um texto, em prosa, do livro didático, chamado **Chico** (PRATES, 1998, p. 28). Posteriormente, ela selecionou algumas questões de interpretação, para que fossem copiadas e resolvidas no caderno.

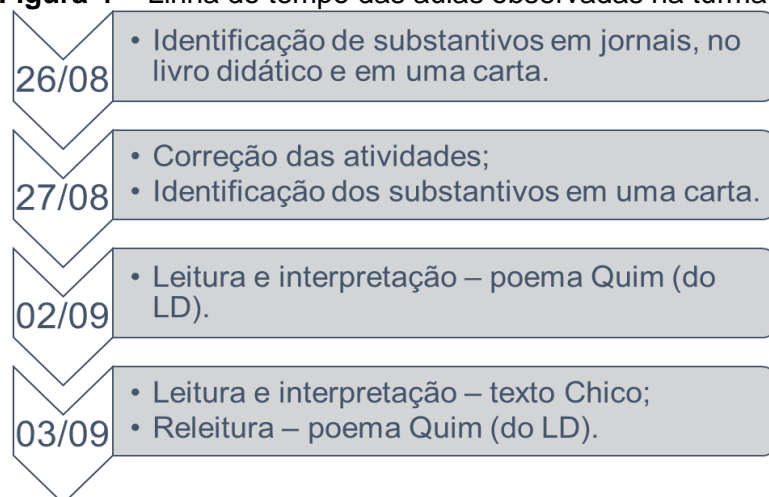
Depois de algum tempo, ela falou que eles deveriam reler o poema da aula anterior porque havia no exercício uma pergunta sobre o jeito de ser do personagem **Quim** e do personagem Chico. Assim se pronunciou a professora: “Vocês vão ter que reler o outro texto (Quim) porque tem uma questão de comparação entre eles”.

Em determinado momento, um aluno perguntou o que significava a palavra misturada, encontrada em um dos textos, e a professora mandou que ele fosse olhar no dicionário. Uma das tarefas desse exercício, relacionado ao vocabulário, pedia aos alunos que colocassem algumas palavras em ordem alfabética. Pelo menos este aluno em questão demonstrou que esse era um saber que ele ainda não dominava, aumentando assim a sua dificuldade de encontrar o que quer que fosse no dicionário.

Na terça-feira, esses dois tempos de aula eram interrompidos pelo intervalo do recreio. Assim, ao retornarem desse intervalo, com atraso, não houve tempo para que a tarefa fosse finalizada. Encerrou-se a aula sem a conclusão da tarefa.

Descritas todas as aulas observadas, sintetizamos, na linha do tempo apresentada na figura 4, as atividades implementadas pela docente em nossas 16 h/a de observação:

Figura 4 - Linha do tempo das aulas observadas na turma 1



Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Descritas e sumarizadas todas as aulas, fazemos a interpretação da turma 1 na sequência.

3.1.2 Interpretação da turma 1

Das três escolas visitadas, essa é a que tem maior carga horária para a disciplina língua portuguesa, com um total de 6 h/a semanais. Ainda assim, infelizmente, essa foi a que menos tivemos oportunidade de acompanhar, devido ao calendário escolar de provas (duas semanas) ter coincidido com o planejamento de dias previstos para a realização da pesquisa. Em todo caso, 16h/a de observação de aulas foram muito significativas, considerando-se a amostragem dos dados coletados.

O primeiro aspecto observado é que o turno pertencia quase que exclusivamente à professora. O tom ameaçador com que ela se dirigia aos alunos não dava margens nem mesmo às conversas paralelas, comuns nessa fase. Todas as tarefas realizadas tinham literalmente um fim em si mesmas. Afirmar que as atividades propostas tinham um objetivo de aprendizagem nos lembra que dificilmente elas levariam a tal, por vários motivos.

Os exercícios não eram corrigidos coletivamente. A professora andava entre as carteiras para verificar quem realizava a tarefa, mas quase nunca intervinha no sentido de promover a aprendizagem. Alguns alunos procediam à colagem das palavras no caderno, porém, no momento de classificar, erravam bastante. A reflexão conjunta nesses momentos tiraria as várias dúvidas que talvez os tivessem impedindo de concluir a tarefa de identificar e classificar os substantivos – além da falta de motivação, é claro. Era patente que aquela tarefa rotineira pecava pela falta de sentido, autenticidade, objetivo etc.

De um modo geral, o que foi observado nos mostrou que as atividades desenvolvidas nesse período dificilmente contribuirão para formar usuários competentes em língua, principalmente porque ali não acontecia aula de língua, mas sim uma “tentativa de ensino” de metatermos gramaticais, na forma de exercícios repetitivos, tarefas voltadas para a gramática normativa de modo mecânico, sem que estejam a serviço de uma reflexão sobre o uso desses recursos na produção de textos.

Nenhuma exploração das competências sociolinguísticas ou pragmáticas foi realizada. Da maneira como as atividades com a língua foram encaminhadas, podemos afirmar que nem linguística também. Entendemos que a competência

linguística é importante e mesmo necessária no processo de construção de uma competência interacional, porém, há de se diferenciar desenvolvimento de uma competência linguística “voltada para a reflexão linguística, consciente e sistematizada, que aborda a língua como objeto merecedor de teorização e investigação” (BAGNO, 2002, p. 58), do ensino da gramática normativa, baseado apenas no estudo da metalinguagem dos fatos da chamada língua padrão. Essa gramática “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita” (TRAVAGLIA, 1997, p. 30).

Fácil concluir, portanto, que, nessa turma, a modalidade predominante era a escrita. Não havia espaço para a oralização, nem mesmo do texto escrito, ou para respostas/frases curtas, monossilábicas, resultantes de questionamento da professora, quando mais para um trabalho sistemático com a língua oral, que prevê atividades que possam levar ao reconhecimento da imensa riqueza e variedades de usos da língua. Todas as atividades observadas estavam voltadas para a “produção” escrita, compreendendo “produção” como registro escrito, não tendo nada a ver com expressão criativa e autônoma.

As atividades propostas de leitura e interpretação dos textos só seriam atividades de língua, que visariam o desenvolvimento de uma competência interacional, se elas levassem a uma reflexão de natureza sócio-pragmática. Porém, como elas foram encaminhadas, se resumiram a uma atividade de decodificação de um conteúdo inscrito no texto, a uma atividade de cópia.

Construir competências exige tempo para que saberes, conhecimentos e habilidades possam ser treinados. Esse processo demanda tempo, **sábria utilização**

de tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, por isso foi duro constatar que, com uma carga horária tão grande, havia tanto desperdício de tempo, de oportunidades, de potencialidades e de energias (dos alunos).

A seguir, apresentamos, no quadro 2, o resumo dos tipos de atividades mais frequentes nesta turma. Enquanto que, no quadro 3, analisamos as atividades realizadas.

Quadro 2 – Resumo das práticas observadas na turma 1

Práticas Observadas	Atividades de língua realizadas					
	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Atividades Metalinguística	Outras
Cópia de texto						3
Exercício escrito de gramática					3	
Leitura de texto		2				
Exercício de interpretação de texto		2				

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Quadro⁹ 3 – Análise das atividades da turma 1

Parâmetros de elaboração das atividades	Tipos de atividades	Turma 1
Finalidade das atividades	- com um fim em si mesma	10
	- de interação social	---
Recursos interacionais mobilizados	- linguísticos	10
	- sociolinguísticos	---
	- pragmáticos	---
Atividades de língua realizadas	- compreensão oral	---
	- compreensão escrita	4
	- produção oral	---
	- produção escrita	---
	- metalinguística	3
	- outras	3
Modalidade predominante das atividades	- oral	---
	- escrita	10
	- oralizada	---

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

⁹ Para a elaboração do quadro de análise 3, 5 e 7, nos inspiramos na pesquisa de Pereira (2001).

Interpretadas as aulas da turma 1, descrevemos, em 3.2, a realidade da turma 2, cuja escola fazia parte de uma rede particular de ensino.

3.2 Descrição da realidade na escola 2 (rede particular)

A turma 2 pertencia à escola privada. Situada no centro da cidade, era uma escola de ensino fundamental e médio. A grande maioria dos alunos pertencia às classes média e média-alta. A disciplina língua portuguesa era dividida em aulas de língua e redação, com cargas horárias e professoras específicas. Devido ao horário no período em que estivemos nessa escola, só nos foi possível observar as aulas de língua. Foram observadas um total de 26 h/a. A professora da turma tinha 38 anos, era graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, estava planejando fazer uma especialização ainda naquele ano. No quadro 4, apresentamos o horário de aulas da turma 2 no primeiro semestre.

Quadro 4 – Horário de aulas da turma 2 (1º semestre)

Hora/Dia	Dias da Semana				
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
07:15	Turma 2		Turma 2		
08:00	Turma 2		Turma 2		
08:45			Turma 2		
09:45					
10:30					
11:00					

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Desses dias da semana, realizamos a observação participante nas seguintes datas do ano de 2002: 05/06, 10/06, 12/06. Construimos dados em todos esses dias. Do total de dias observados, pudemos construir dados em duas quartas-feiras (05/06 e 12/06) e uma segunda-feira (10/06).

No segundo semestre, houve uma alteração no horário de aulas, que consta no quadro 5, como podemos observar:

Quadro 5 – Horário de aulas da turma 2 (2º semestre)

Hora/Dia	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
07:15				Turma 2	Turma 2
08:00				Turma 2	Turma 2
08:45					Turma 2
09:45					
10:30					
11:00					

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Desses dias da semana, observamos uma aula realizada no dia 06/09, em uma sexta-feira, e outra no dia 12/09, quinta-feira. Em todos esses dias, tal como no primeiro semestre, construímos dados, cuja descrição fazemos na sequência, em ordem cronológica.

3.2.1 Descrição das atividades da turma 2

- Aula da quarta-feira do dia 05/06/2002

Na aula anterior à observada, a professora havia trabalhado uma história em quadrinhos, retirada do **cadernão**¹⁰. Em seguida, havia passado algumas questões de interpretação. Essa atividade não havia sido corrigida e, neste primeiro dia de observação, essa tarefa estava em andamento. Assim, a aula foi iniciada com a oralização dos quadrinhos pelos alunos. Um grupo de três alunos participou da leitura dos balões e os colegas acompanharam. Depois, a professora releu as perguntas, e as respostas dos alunos foram, na sequência, ouvidas e comentadas.

À propósito da temática dos quadrinhos, em seguida foi iniciado um debate

¹⁰ Esta escola não adota livro didático, mas produz bimestralmente um “cadernão” com os conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina. A cada novo número, um grupo de professores se encarregava de enviar à coordenação pedagógica o material a ser reproduzido para que os alunos possam adquiri-lo no momento do pagamento da mensalidade. Em função desse rodízio de produtores, o professor da 5ª série pode ser encarregado de produzir material para 6ª e ter o seu próprio material produzido por outro professor de outra série. Todas as turmas por série utilizam o mesmo material. O mesmo acontece com as provas.

Como língua e redação constituem duas disciplinas distintas, há um “cadernão” para Português e outro para Redação. Esse último contém os textos selecionados para o bimestre, e os escolhidos para a 5ª série são textos narrativos e descritivos. Há também, acompanhando o texto, questões de interpretação e propostas de produção de textos.

sobre amizade: o que significa ser amigo, o que é um inimigo, o que é um líder, etc. Os alunos se mostraram bastante motivados em participar. Várias opiniões foram dadas, a professora resgatou alguns pontos mais polêmicos e, em dado momento, encerrou o debate pedindo que eles amadurecessem mais o assunto, pois retornaria com a discussão em outra oportunidade.

A aula prosseguiu com outra atividade envolvendo leitura de texto. Dessa vez, o tema em questão era o medo. O texto lido pela professora tinha como título **A bruxa**. Houve, posteriormente, um questionamento feito à turma sobre o que lhes causava medo. Ela pediu que fossem narradas oralmente algumas situações de medo vividas por eles. Depois de alguns exemplos, a professora encerrou a atividade dizendo que não haveria tempo para que todos falassem, pedindo que eles então fizessem a narração por escrito, em casa, para que, posteriormente, o texto fosse lido em sala. Nesse instante, ouviu-se um murmúrio de contrariedade. Eles pareciam querer continuar falando, mas a professora insistiu na continuação da tarefa por escrito, alertando que essa atividade valeria dois pontos.

Dando andamento à aula, a atividade proposta a seguir foi a interpretação oral do texto a partir de algumas questões destinadas a avaliar a sua compreensão. Posteriormente, a professora perguntou aos alunos quais eram as principais características dos personagens do texto. A partir das respostas dadas, ela copiou no quadro: **a bruxa é boa e a mulher é uma bruxa**. Com esse procedimento, ela realizou uma revisão de duas classes de palavras, substantivo e adjetivo. Pouco depois, a aula foi encerrada.

Relatada a primeira aula na turma 2, podemos passar para a segunda.

- Aula da segunda-feira do dia 10/06/2002

No início da aula, a professora copiou no quadro um exercício de revisão das classes de palavras. Essa atividade consistia de oito questões de conteúdo metalinguístico, sendo que seis delas faziam referência à temática do texto **A bruxa**, e as duas outras com exemplos de fora do texto. Os dois tempos dessa aula foram usados com essa atividade. Os alunos copiaram nos cadernos o exercício, foi dado um tempo para resolução, e, em seguida, a professora corrigiu a atividade. Ao longo da correção, ela foi retirando as dúvidas até que a aula fosse encerrada.

Narrada a segunda aula observada, relatamos, na sequência, a terceira.

- Aula da quarta-feira do dia 12/06/2002

A professora pediu que os alunos escrevessem um pequeno texto, narrando o momento de compra do lanche na cantina da escola. Eles deveriam identificar, no texto, que tipo de lanche compravam e quanto custava cada item.

Depois de concluída essa etapa, ela pediu para que cada aluno grifasse em seu texto os valores do lanche comprado. Durante essa releitura, eles também deveriam fazer a verificação ortográfica das palavras.

Em seguida, a professora registrou no quadro os lanches, bem como os valores monetários gastos. A partir daí, houve a reflexão sobre a classe gramatical à qual pertencia cada um dos itens listados (substantivos e numerais). Como essa atividade objetivava sistematizar a classe dos numerais, a professora fez uma exposição sobre ela.

Descrita a terceira aula e a última do primeiro semestre, passamos a seguir para a quarta.

- Aula da sexta-feira do dia 06/09/2002

Na aula anterior, a professora havia trabalhado com a música do compositor

Cartola, intitulada **As rosas não falam**, e havia copiado no quadro as questões abaixo:

- “1) Observe que, no texto, tem alguém que lamenta a perda do seu amor, mas ele não se mostra. Entretanto, existem palavras que se relacionam a esse, que termos são esses?
- 2) Retire do texto palavras que dão nome às coisas. Diga a que classe elas pertencem.
- 3) Na frase: o perfume que roubam de ti. A que classe pertence o **o**?
- 4) Retire do texto todos os pronomes e classifique-os.
- 5) A palavra ‘tristonho’ está qualificando qual termo do texto?
- 6) Por que o poeta está triste?” [Fonte: caderno de anotações de Silva (2004)].

Essa aula iniciou com correção oral dessas questões que objetivavam avaliar a compreensão da música.

Depois, outra atividade foi encaminhada. Havia sido pedido aos alunos que pesquisassem figuras de práticas esportivas em jornais e revistas de suas casas. Essas figuras deveriam ser coladas nos cadernos. A professora pediu também que eles fizessem uma lista com todos os verbos que tivessem relação com as figuras em questão, identificando, dessa forma, as ações possíveis de ocorrerem com a prática do esporte escolhido.

Ela, em seguida, passou o visto nos cadernos para verificar quem havia realizado a tarefa a contento. Depois, solicitou para que eles produzissem um pequeno texto, contando a “história da figura”, isto é, deveria ser imaginado o contexto relacionado a cada cena. Com certa relutância, os alunos começaram a escrever o pequeno texto.

Relata a quarta aula, narramos, na sequência, a quinta.

- Aula da quinta-feira do dia 12/09/2002

A professora iniciou a aula com a leitura de um texto que falava sobre as belezas do Brasil. Primeiro, os alunos fizeram uma leitura silenciosa. Depois, foi

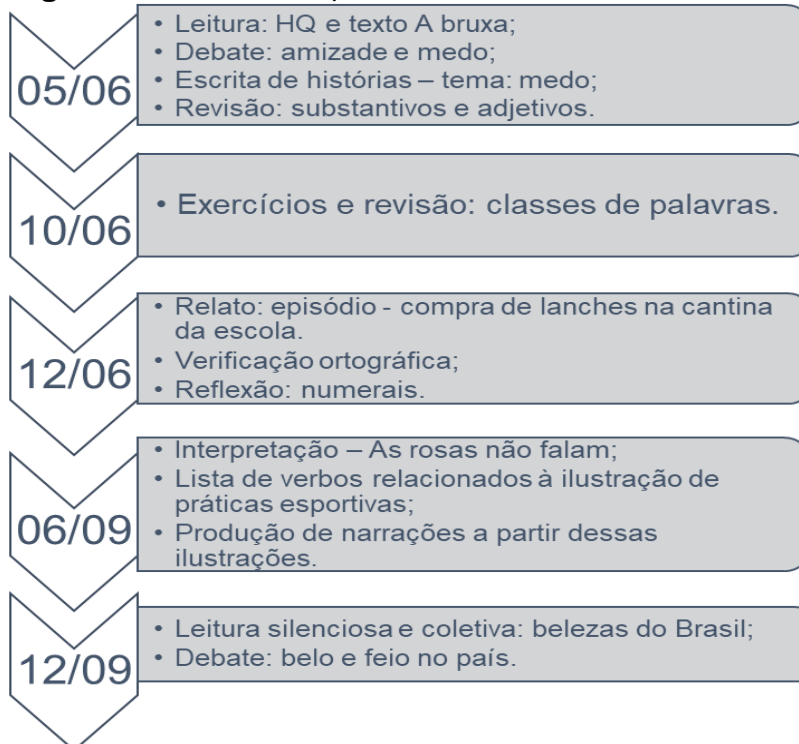
realizada uma segunda leitura em “mutirão”. Cada parágrafo foi lido por um aluno e os demais ouviam acompanhando no próprio material.

A partir daí, a professora conversou com a turma objetivando refletir sobre o que era bonito no país e o que existe de feio e ruim nele. O debate se prorrogou animado, com todos querendo falar ao mesmo tempo.

Posteriormente, a professora fez a entrega dos boletins escolares e a aula foi encerrada.

Descritas todas as aulas observadas, sintetizamos, na linha do tempo apresentada na figura 5, as atividades implementadas pela docente em nossas 26 h/a de observação:

Figura 5- Linha do tempo das aulas observadas na turma 2



Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Apresentada uma síntese das aulas, fazemos a interpretação da turma 2 na sequência.

3.2.2 Interpretação da turma 2

Apesar de ainda muito presa a uma prática de ensino-aprendizagem de língua, centrada em finalidades meramente escolares, sem objetivo explícito de interação social, as atividades propostas já ensaiavam práticas interacionais. Foi possível constatar momentos de interação entre a professora e os alunos, que sinalizaram uma distribuição de turnos bem maior do que o observado na turma 1.

Outrossim, os textos trabalhados eram completamente dissociados uns dos outros, não havia uma prática intertextual e eles quase sempre eram utilizados como pretexto para fixação de conteúdos gramaticais. Nas ocasiões em que se iniciava um debate acerca da temática lida, verificava-se que essa atividade servia mais como um momento de descontração, pois elas eram abruptamente interrompidas. Geralmente, os debates estavam atrelados a alguma atividade escrita proposta em seguida. Foi o que se constatou com os textos que abordavam o tema da amizade e do medo. Não estavam relacionados entre si, e o texto sobre a bruxa ainda serviu de pretexto para a atividade de revisão das classes gramaticais.

Quanto à produção de texto solicitada, ela aconteceu mais como uma estratégia para solucionar a questão da falta de tempo para que todos narrassem suas histórias de medo, do que como uma atividade prevista, com objetivos claros e definidos.

O mesmo aconteceu com a produção de texto, pedida a partir da ilustração de uma prática esportiva. A escola estava em período de jogos internos, mas em nenhum instante houve qualquer alusão a essa programação do calendário escolar. Nessa ocasião, diversos recursos interacionais poderiam ter sido trabalhados. As competências não só linguísticas, mas sociolinguísticas e pragmáticas teriam lugar

durante todo um percurso de aprendizagem, pois esse evento escolar seria uma excelente oportunidade para que os alunos participassem de atividades em que poderiam realmente interagir usando a língua oral e escrita em situações autênticas. Todavia, as atividades tiveram como objetivo a identificação de todos os verbos presentes e os textos escritos pelos alunos tiveram o interlocutor de sempre, a professora.

A modalidade predominante das atividades era a escrita, embora se tenham constatado práticas de oralização dos textos pelos alunos e debates oriundos das temáticas dos textos trabalhados. A professora assimilou a expressão oral à oralização de texto escrito. Isto mostra que um trabalho com a língua oral ainda não é objeto de um tratamento sistemático nas aulas de português, e não sendo percebido como necessário, não é previsto como prática de sala de aula.

Todos os aspectos relacionados às exigências de natureza sócio-pragmática poderiam ter sido tratados com a língua oral, e se sobreposto às exigências de ordem morfosintática. É importante, pois, dar ao aluno a oportunidade de utilizar plenamente a língua, em toda a sua gama de recursos.

Ensinar o português oral na escola não significa ensinar aquilo que os alunos já sabem e muito menos ensinar-lhes uma língua “correta” que deverá substituir o falar “incorreto” e “feio” que já praticam, mas levá-los a observar, a descobrir o funcionamento de sua língua materna e facilitar-lhes o acesso a um repertório verbal mais rico e diversificado, em função das novas situações de interação verbal que poderão vir a vivenciar, nas quais os recursos adquiridos em sua atividade linguística anterior poderão revelar-se insuficientes (ALVES, 2000 apud CUNHA, J.; CUNHA, M., 2000, p. 78).

Quanto às atividades de língua realizadas, constatamos um certo equilíbrio entre as práticas de compreensão e produção escrita. Mesmo sem conexão entre as atividades de leitura e produção de texto, as entradas partiam sempre do texto em direção à sistematização metalinguística. Como foi dito acerca da modalidade

privilegiada, não havia nenhuma proposta de trabalho com a língua oral, conseqüentemente, a “produção oral” se resumia aos momentos em que os debates aconteciam em sala de aula, porém, sem que lhe fosse dado tratamento adequado no sentido de instrumentalizar os alunos quanto à adequação do discurso a possíveis objetivos interacionais. No quadro 6, consta um breve resumo das práticas observadas e, no quadro 7, há um quadro analítico dos parâmetros de elaboração das atividades.

Quadro 6 – Resumo das práticas observadas na turma 2

Práticas Observadas	Atividades de língua realizadas					
	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Atividades Metalinguística	Outras
Oralização do texto		2				1
Correção do exercício de interpretação		3				
Debate			2			
Leitura de texto		2				
Relato			1			
Interpretação oral de texto		1				
Exposição de conteúdo metalinguístico					2	
Exercício escrito de gramática					3	
Produção de texto narrativo				1		

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Quadro 7 – Análise das atividades da turma 2

Parâmetros de elaboração das atividades	Tipos de atividades	Turma 2
Finalidade das atividades	- com um fim em si mesma	18
	- de interação social	---
Recursos interacionais mobilizados	- linguísticos	18
	- sociolinguísticos	--
	- pragmáticos	---
Atividades de língua realizadas	- compreensão oral	--
	- compreensão escrita	8
	- produção oral	3
	- produção escrita	1
	- metalinguística	5
	- outras	1
Modalidade predominante das atividades	- oral	3
	- escrita	14
	-oralizada	1

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Interpretadas as aulas da turma 2, descrevemos, em 3.3., a realidade da turma 3, cuja escola fazia parte da rede pública federal de ensino.

3.3 Descrição da realidade na escola 3 (rede federal)

A turma 3 pertencia à escola da rede pública federal de ensino. Atende aos níveis de educação infantil, fundamental e médio, bem como à educação de jovens e adultos. Provenientes dos mais variados pontos da cidade de Belém, esses alunos, em sua maioria, cursam todo o ensino básico nessa escola. Os alunos pertenciam às várias classes socioeconômicas. Foram observadas 30 h/a. A professora da turma tinha 43 anos, era graduada com Letras, com habilidade em Língua Portuguesa, e havia feito uma especialização. A seguir, descrevemos detalhadamente as observações que realizamos em cada uma dessas três escolas. No quadro 8, reunimos os horários de aulas da turma 3.

Quadro 8 – Horário de aulas da turma 3

HORA/DIA	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
13:30	Turma 3	Turma 3	Turma 3		
14:20	Turma 3				
15:10					
16:20					
17:10					

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Desses dias da semana, realizamos a observação participante nas seguintes datas do ano de 2002: 26/08, 28/08, 02/09, 09/09, 10/09, 11/09, 16/09, 17/09, 18/09 e 24/09. Desses dias, não construímos dados nos dias 17/09 e 18/09 porque a pesquisadora não pode ir. Retiramos, por esse motivo, essas datas da descrição. Do total de dias observados, portanto, pudemos construir dados em cinco segundas-feiras (26/08, 02/09, 09/09, 16/09 e 24/09), uma terça-feira (10/09) e duas quartas-feiras (28/08 e 11/09), cujas observações são descritas em ordem cronológica.

3.3.1 Descrição das atividades da turma 3

- Aula da segunda-feira do dia 26/08/2002

Nessa aula, a professora distribuiu aos alunos uma folha mimeografada contendo um texto e algumas questões de interpretação. Tratava-se de uma fábula chamada **Os pés do pavão**. Antes da leitura, ela perguntou se eles sabiam o que era uma fábula. Alguns se manifestaram dizendo que era uma história; outros, que tinha que ter bichos. Depois de ouvir mais algumas opiniões, a professora concluiu que se tratava de uma história, portanto, uma narração em que os personagens eram geralmente animais e cuja característica principal era que sempre havia uma moral no final. Perguntado se eles sabiam o que era uma moral, apenas um aluno se manifestou. Ela, então, esclareceu a respeito do ensinamento contido na moral das fábulas. Depois, leu o texto para a turma, que acompanhou com atenção. É interessante notar que havia no cabeçalho do texto uma pequena introdução com as

informações a respeito do que fora questionado pela professora.

Em seguida, ela pediu que eles resolvessem no caderno quatorze questões de interpretação. Passados uns trinta minutos, ela pediu que eles interrompessem o exercício e o concluíssem em casa. Começou, logo mais, um pequeno debate sobre o significado da moral: “Não há beleza sem senão”. Ela perguntou aos alunos, a que tipo de pessoa a moral se dirigia. E assim a discussão prosseguiu até que eles foram levados a concluir que não devemos nos envaidecer demais como fez o pavão da fábula, pois todos nós temos qualidades, mas também muitos defeitos.

Depois do debate, ela iniciou a correção das questões concluídas, mas logo o sinal anunciou o fim da aula. Na sequência, relatamos a seguinte, a do dia 28/08.

- Aula da quarta-feira do dia 28/08/2002

A partir da fábula lida na aula anterior, a professora começou uma explicação sobre os elementos presentes em uma narrativa, falando então sobre o narrador, os personagens, o tempo, o espaço e a ação, enfatizando a questão do foco narrativo.

Depois de distribuir uma folha mimeografada contendo mais duas fábulas, foram lidas respectivamente **Vênus e a gata** e **O burro na pele de leão**. Em seguida, a professora pediu que os alunos identificassem oralmente os personagens das fábulas, bem como o tipo de narrador. Partiu, em seguida, para um diálogo com os alunos, objetivando desvendar a moral presente nas duas fábulas: “A aparência pode ser mudada, a natureza não”.

Narrada a aula do dia 28/08, descrevemos a do dia 02/09, a seguir.

- Aula da segunda-feira do dia 02/09/2002

A aula iniciou com a seguinte atividade: os alunos deveriam reescrever o

primeiro parágrafo das fábulas estudadas na aula anterior, **Vênus e a gata** e **O burro na pele de leão**, mudando o foco narrativo. Após um tempo, a correção dessa atividade foi feita através da oralização do parágrafo transformado pelos alunos.

Em seguida, a professora retomou o questionamento sobre a moral das fábulas, “Não há beleza sem senão”, interrompido na aula anterior. Chegou-se à conclusão de que ambos os personagens dessas fábulas estavam infelizes com suas aparências. A discussão foi até o encerramento dessa aula.

Relatada a aula do dia 02/09, expomos, sequencialmente, a do dia 09/09.

- Aula da segunda-feira do dia 09/09/2002

Outro material mimeografado foi distribuído aos alunos, contendo outras duas fábulas. Eram duas versões de **A Cigarra e a Formiga**. A primeira era uma adaptação de Esopo, escrita por Ruth Rocha, e a segunda era a versão de La Fontaine. Os dois textos tinham o mesmo conteúdo, com a diferença, segundo a professora, de “extensão dos textos”. Os alunos fizeram apenas a leitura silenciosa dos mesmos, não houve a leitura em voz alta. Em seguida, a professora conversou com eles sobre as diferenças e semelhanças entre as duas versões.

A atividade seguinte pedia que fossem resolvidas algumas questões relacionadas ao vocabulário, à interpretação e à moral da fábula. Notamos que a moral não estava explícita nos textos.

Depois, a professora levantou este questionamento: “Vocês, como alunos, filhos, moradores de uma comunidade, se identificam mais com qual personagem?”. A turma ficou dividida e novamente a aula encerrou-se com um debate suscitado a partir da compreensão da fábula.

Descrita a aula do dia 09/09, passamos, na sequência, para a do dia 10/09.

- Aula da terça-feira do dia 10/09/2002

Os alunos haviam recebido junto com as versões de **A Cigarra e a Formiga** um poema de José Paulo Paes, chamado **Sem barra**. Tratava-se de uma versão bem diferente da fábula da cigarra e da formiga, pois apresentava a cigarra, não como alguém de “boa vida”, porém como aquela que, com seu canto, tornava a jornada de trabalho da formiga menos fatigante.

A primeira atividade foi a leitura do poema pela professora. Depois, ela mostrou aos alunos a diferença na estrutura do texto em prosa e do texto em verso. Houve uma discussão com os alunos sobre a moral diferente nas duas versões. Foi perguntado o que eles acharam desse outro ponto de vista sobre a atividade da cigarra.

No final da aula, ela avisou que as questões escritas ficariam para o outro dia, que relatamos a seguir.

- Aula da quarta-feira do dia 11/09/2002

Os alunos resolveram as questões de interpretação do poema **Sem barra** que havia sido discutido na aula anterior. As perguntas eram:

- “1) Você observou como os textos têm as mesmas personagens? No entanto, elas contam histórias diferentes. Releia-as e responda:
 - a) Quais as diferenças entre as histórias dos textos lidos: **A cigarra e a Formiga** e **Sem Barra**?
 - 2) Reescreva a última estrofe do texto **Sem barra**, substituindo as palavras barra e fadiga por outras de sentido semelhante.
 - 3) Discuta com seus colegas de que forma as pessoas têm comportamento de cigarra e de formiga no mundo atual” [Fonte: caderno de anotações de Silva (2004)].

Encerrada a aula do dia 11/09, expomos, na sequência, a do dia 16/09.

- Aula da segunda-feira do dia 16/09/2002

A atividade desse dia consistia de uma produção de texto. Os alunos

deveriam escolher uma das várias fábulas estudadas e recontá-las, utilizando o discurso indireto, “sem os diálogos”, segundo a orientação recebida. Segundo a professora, eles já tinham conhecimento da diferença de discursos e suas características. Ao longo da atividade, a professora foi bastante solicitada acerca do tempo composto dos verbos e esclarecia as dúvidas individualmente. Os dois tempos de aula foram suficientes e todos conseguiram terminar a tarefa, que foi entregue à professora ao final da atividade.

Narrada a aula do dia 16/09, relatamos, a seguir, a do dia 24/09.

- Aula da segunda-feira do dia 24/09/2002

Nesse último dia de observação, foi realizada uma atividade avaliativa valendo cinco pontos. Tratava-se da leitura e interpretação de uma fábula, chamada **O cão e o lobo** (KUPSTAR, 1993).

Os alunos estavam dispostos em fileira. Cada um tinha uma cópia do texto e das perguntas, num total de onze. A professora leu a fábula e as perguntas, esclarecendo sobre o que estava sendo pedido em cada questão. Também os orientou para que realizassem a atividade na folha de papel almaço, com bastante calma, pois eles dispunham dos dois tempos de aula e não precisariam se apressar. Eventualmente, a professora era solicitada para tirar alguma dúvida e ela o fazia individualmente.

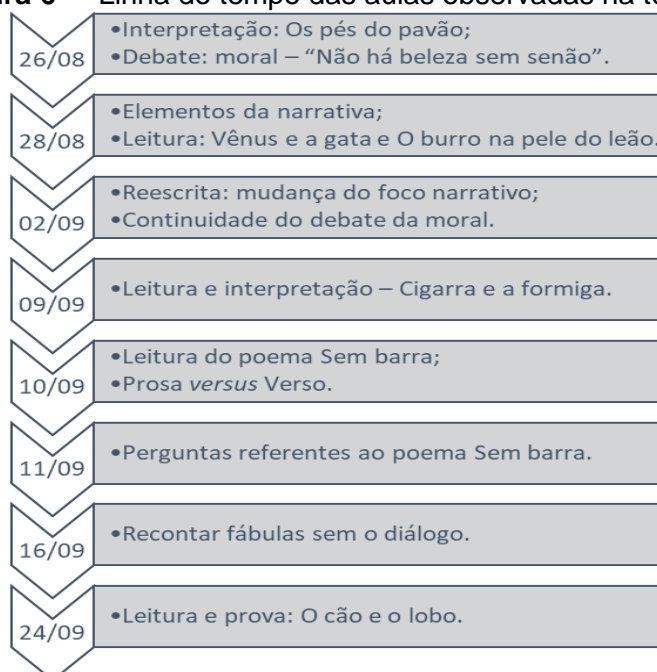
A fábula contava a história de um cão gordo e bem tratado que encontra um lobo magro na floresta e começam a conversar sobre o preço pago pelo cão por ter um dono, casa e comida: a liberdade.

Os alunos pareciam tranquilos ao realizar a tarefa. As perguntas não estavam diferentes do tipo exercitado ao longo das aulas anteriores. Havia questões

sobre a estrutura do texto narrativo, relativas ao vocabulário e, especificamente, sobre o entendimento da moral da fábula: “Mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão”. Havia também duas questões sobre tópicos gramaticais. Pedia-se que a frase “O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo” fosse reescrita e que os substantivos masculinos fossem transformados em substantivos femininos. A outra também era de substituição de um substantivo por outro.

Descritas todas as aulas observadas, sintetizamos, na linha do tempo apresentada na figura 6, as atividades implementadas pela docente em nossas 30 h/a de observação:

Figura 6 - Linha do tempo das aulas observadas na turma 3



Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Apresentada uma síntese das aulas, fazemos a interpretação da turma 3 na sequência.

3.3.2 Interpretação da turma 3

A finalidade das atividades desenvolvidas em sala de aula, mais uma vez,

está completamente dissociada de um objetivo de interação social. Elas continuam com um fim em si mesmas, e todas elas permanecem desconectadas das atividades de linguagem vivenciadas pelos alunos fora da escola.

Uma consequência das atividades sem uma finalidade de interação social é que elas não garantem a progressão necessária às práticas que visam a um objetivo de aprendizagem de uso competente da língua em diferentes contextos. É importante que o aluno se envolva na tarefa solicitada e sinta que a atividade que está sendo realizada tem valor na sua vida, fora da escola.

Nos exercícios propostos, tínhamos a impressão de que não havia um planejamento acerca das etapas de cada atividade. Isso gerava insegurança nos alunos que não tinham clareza daquilo que estava sendo feito nem com que objetivo.

Quanto aos recursos interacionais mobilizados, o que se observou foi que o desenvolvimento das competências de natureza sociolinguísticas e pragmáticas não foi considerado nas atividades textuais. A produção escrita, que poderia levar a esse tipo de reflexão, não foi pensada a partir de objetivos funcionais; o texto foi escrito para a professora, não havia um interlocutor real, impossibilitando reflexões com os alunos no sentido de adequar o discurso às exigências das práticas sociais ou às intenções dos locutores.

Em relação às atividades metalinguísticas, muito presentes nas outras práticas observadas, notamos uma incidência bem menor, no sentido de atividades exclusivamente voltadas a um conteúdo gramatical. O ensino da gramática pela gramática não nos pareceu, nesta turma, objeto de ensino prioritário das atividades propostas.

As atividades de língua predominantes continuam sendo a compreensão e produção escrita. Havia, por sinal, a repetição de uma mesma atividade de leitura e interpretação das fábulas, sem que se encontrasse, no entanto, qualquer relação de intertextualidade na maioria das morais interpretadas.

Mesmo com a intertextualidade das fábulas **A cigarra e a formiga** e o poema **Sem barra**, essa relação foi pouco explorada. A reflexão que os alunos foram convidados a fazer em relação as fábulas lidas não estimulava aprofundamentos. Os exercícios de interpretação limitam-se a questões objetivas ou a questionamentos muito globais, levando em conta o texto como um todo, como, por exemplo, sobre a moral da história ou sobre o título que o texto teria.

As duas produções textuais realizadas não tinham por objetivo uma prática de escritura como representação das práticas sociais da língua escrita. A primeira, na verdade uma reescrita (mudando o foco narrativo) de um parágrafo de uma das fábulas lidas, não caracterizava uma proposta de criação. A segunda atividade de produção escrita objetivava a mudança do discurso direto para o indireto, sem que houvesse uma reflexão sobre o porquê desse recurso oferecido pela língua. Ora, se o objetivo da transformação do discurso visava somente a um treinamento para uma aprendizagem específica, melhor seria que eles fossem convidados a escrever uma fábula.

Se a modalidade oral fosse considerada uma prática importante de ser trabalhada nas aulas de língua materna, essa atividade de mudança do discurso poderia ter sido feita, por exemplo, oralmente, pois desse modo, os alunos perceberiam que o trânsito do discurso direto para o indireto é um recurso apropriado a determinadas situações de uso da língua, considerando-se o fato de

existe uma intenção pragmática na escolha de determinado discurso, seja oral ou escrito. No quadro 9, resumimos as práticas observadas da turma 3, e, no quadro 10, analisamos os seus parâmetros de elaboração.

Quadro 9 – Resumo das práticas observadas na turma 3

Práticas Observadas	Atividades de Língua Realizadas					
	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Atividades Metalingagueiras	Outras
Discussão dirigida			1			
Leitura de texto		3				
Exercício de interpretação de texto		3				
Debate			4			
Correção do exercício de interpretação		1				
Exposição de conteúdo metalinguístico					1	
Interpretação oral de texto		2				
Exercício escrito de reestruturação do parágrafo (mudança de foco narrativo)					1	
Oralização de texto						1
Reescrever texto alterando o discurso				1		

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Quadro 10 – Análise das atividades da turma 3

Parâmetros de elaboração das atividades	Tipos de atividades	Turma 3
Finalidade das atividades	- com um fim em si mesma	18
	- de interação social	---
Recursos interacionais mobilizados	- linguísticos	18
	- sociolinguísticos	---
	- pragmáticos	---
Atividades de língua realizadas	- compreensão oral	---
	- compreensão escrita	9
	- produção oral	5
	- produção escrita	1
	- metalinguística	2
Modalidade predominante das atividades	- outras	1
	- oral	5
	- escrita	12
	-oralizada	1

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Interpretadas e descritas todas as turmas, sintetizamos, a seguir, a realidade observada.

3.4 Síntese da realidade observada

De posse de todos os quadros de análise de atividades, fizemos uma comparação de todas elas em todas as três turmas. Os resultados, obtidos a partir da análise de 46 atividades de 52 horas/aulas, foram reunidos no quadro 11.

Quadro 11 – Síntese geral

Parâmetros de elaboração das atividades	Tipos de atividades	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Sub-total	Percentual
Finalidade das atividades	- com um fim em si mesma	10	18	18	46	100%
	- de interação social	---	---	---	---	0%
Recursos interacionais mobilizados	- linguísticos	10	18	18	46	100%
	- sociolinguísticos	---	---	---	---	0%
	- pragmáticos	---	---	---	---	0%
Atividades de língua realizadas	- compreensão oral	---	---	---	---	0%
	- compreensão escrita	4	8	9	21	45,7%
	- produção oral	---	3	5	8	17,4%
	- produção escrita	---	1	1	2	4,3%
	- metalinguística	3	5	2	10	21,7%
	- outras	3	1	1	5	10,9%
Modalidade predominante das atividades	- oral	---	3	5	8	17,4%
	- escrita	10	14	12	36	78,3%
	-oralizada	---	1	1	2	4,3%

Fonte: dados da pesquisa de Silva (2004).

Uma análise, mesmo que sumária, do resultado apresentado no quadro 11, revela que há um predomínio impressionante de atividades sem uma finalidade de interação social nas turmas observadas: 100% delas são atividades meramente escolares, com um fim em si mesmas e, o que é mais sério, sem que, pelo menos estejam relacionadas entre si. Ainda que a finalidade das etapas didáticas fosse exclusivamente de aprendizagem, também necessárias dentro do processo, as atividades de compreensão e produção oral e escrita deveriam fazer parte de um conjunto de procedimentos interligados que concorressem para a progressão dos conteúdos de aprendizagem objetivados.

Como teorizamos em 2.1, a competência sociolinguística está relacionada às escolhas dos recursos linguísticos, de acordo com os propósitos interacionais em jogo, já que a produção oral e escrita dos usuários da língua sempre está sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. As competências pragmáticas têm a ver com o uso funcional da língua em contexto. Ora, como a finalidade das atividades

observadas não era de interação social, os aspectos sócio-pragmáticos foram ignorados e o linguístico reinou também em 100% das práticas. Entenda-se, aqui, que foram considerados como recursos linguísticos aqueles que diziam respeito à língua como sistema, nos seus aspectos lexicais, fonológicos e morfossintáticos. O predomínio de atividades voltadas para os aspectos da estrutura linguística, em detrimento dos aspectos sócio-pragmáticos, não é suficiente para a apropriação de uma competência interacional.

Em relação ao tipo de atividade de língua mais realizada em sala de aula, constatamos que 45,7% são de compreensão escrita, 21,7% de atividades metalinguística e somente 4,3% de produção escrita. Isso significa que mais de 50% das atividades desenvolvidas em sala de aula envolvem a escrita. Porém, mesmo com esse percentual, pudemos constatar que a maneira como elas são encaminhadas não garante um desempenho competente dos alunos nos momentos em que ele precisa interagir por meio da escrita em contextos fora da escola. Isso se deve a vários fatores. Valorizam-se os saberes sobre a língua em detrimento de práticas interacionais que oportunizem vivenciar a língua em situações autênticas. Em relação à produção escrita, significa dizer que, se escrever é interagir, só interage quem tem o que dizer, a quem dizer e com uma intenção. Enquanto as atividades de escrita forem caracterizadas pela artificialidade do uso da linguagem, os alunos continuarão “escrevendo” muito, mas produzindo pouco.

Para que os exercícios de escrita oportunizem o quanto possível as condições de produção, em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de interação, as propostas de leitura e escritura em sala de aula devem fazer parte de um percurso de aprendizagem que

possibilite aos alunos refletirem sobre os mecanismos de mobilização dos recursos sócio-linguístico-pragmáticos não só no momento dessas práticas mas, principalmente, na vida em sociedade. Essa transferência não é automática. É necessário que os alunos sejam treinados. Esta é uma das condições essenciais de construção de reais competências.

Esse treinamento, porém, não deve ser entendido como um adestramento, uma mera repetição de tarefas, numa espécie de “persistência pedagógica” sem sentido e sem objetivo definido, planejado. Pelo contrário, insistimos que o treinamento deve ser realizado através de estratégias renovadas e que atendam às reais necessidades linguístico-comunicativas dos alunos.

Tal treinamento só será possível se as aulas de língua disponibilizarem tempo para que essas experiências sejam vivenciadas e analisadas. E como se perde tempo nas aulas de português! O tempo institucional usado para tomar conta da língua é desperdiçado com práticas que pouco contribuem para fazer mobilizar conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento de uma competência interacional.

A continuar assim aqueles que estudam separação silábica desde as primeiras séries, separando as palavras em “tijolinhos”, continuarão sem saber fazer a translineação nos textos; aqueles que escrevem cartas para a professora ler, continuarão sem saber adequar seu texto a diferentes interlocutores; aqueles que só desenvolvem habilidades de produções textuais escritas, continuarão sem conseguir defender um ponto de vista em um debate ou mesmo dar uma simples informação a uma pessoa qualquer.

Mais uma vez comprovamos esse fato, quando verificamos que apenas 17,4% das atividades propostas eram voltadas à produção oral. O uso da língua

oral, em sala de aula, restringe-se à oralização dos textos escritos, debates, relatos, discussões, o que não caracteriza um trabalho sistemático com a língua oral, pois em nenhum momento houve, por exemplo, intervenções no sentido de preparar os alunos para a autorregulação dessas práticas.

Pelo exposto, verificamos que as atividades propostas nas turmas observadas pouco contribuíram para o desenvolvimento de competências interacionais, pois o encaminhamento dado a essas práticas não pareceu suscetível de tornar os alunos capazes de mobilizar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita em situações reais de uso da língua, e para isso, as atividades planejadas precisam estar interligadas.

Descritas a realidade e as atividades realizadas durante a nossa observação participante nas três turmas, na seção quatro, representamos como as situações didáticas propostas em língua materna podem favorecer a construção de competências interacionais.

4 A CADEIA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE UMA COMPETÊNCIA INTERACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Representamos, de forma não dogmática, como as aulas de língua materna podem ser pensadas sob uma perspectiva interacional. Para isso, descrevemos, nesta seção, um percurso de aprendizagem suscetível de favorecer um ensino-aprendizagem de português que, de fato, responda às necessidades linguístico-comunicativas dos alunos no meio social em que eles estão inseridos. Esse percurso será apresentado através das etapas constituintes da Cadeia de Transposição Didática de uma Competência Interacional, tal como delimitamos em 2.3. Ressaltamos que as sugestões de atividade não devem ser vistas como receitas a serem seguidas, mas como uma ilustração daquilo que nos foi possível depreender dos pressupostos e das reflexões aqui apresentadas.

4.1 1ª etapa: observação das práticas sociais envolvidas

Para identificarmos as práticas sociais e, a partir delas, depreendermos as necessidades interacionais inerentes a estas práticas, escolhemos o mesmo perfil de alunos que serviu de referencial para a observação das aulas, uma vez que as análises realizadas nos permitiram perceber as necessidades interacionais desse público. Logo, as necessidades foram observadas a partir das vivências sociais de pré-adolescentes na faixa etária de 10-11 anos, todos alunos de 5ª série e oriundos, em sua maioria, de escolas públicas.

O outro motivo deve-se ao fato de termos tido acesso aos resultados de uma pesquisa¹¹, realizada com alunos desta série, que objetivava fazer um levantamento das situações de interação verbal em que os alunos apresentavam maior dificuldade

¹¹ A pesquisa completa encontra-se na pesquisa de Oliveira (1996, p. 60-74).

de se expressar. Nessa pesquisa, cem alunos responderam a um questionário contendo 35 situações¹² de interação com as quais eles já estiveram ou poderiam estar envolvidos. O questionário foi elaborado a partir de três eixos principais: situações que poderiam acontecer em casa, na escola e na rua, nas quais eles se sentiriam inseguros em usar a língua oral com proficiência.

Das práticas sociais vivenciadas pelos alunos e detectadas pela pesquisa, elegemos os resultados obtidos no eixo situações na rua. Essas situações falam sobre as experiências sociais dos alunos enquanto consumidores. Eis o percentual obtido sobre o grau de insegurança dos alunos, nas seguintes:

- Dirigir-me a uma vendedora de uma loja para:
 - pechinchar: 69%;
 - recusar uma sugestão da vendedora: 81%;
 - fazer uma troca: 56%;
 - agradecer e sair sem comprar: 65%.

- Outras situações:
 - na farmácia: 63%;
 - na livraria: 40%;
 - na locadora de vídeo: 35%;
 - na casa dos outros: 35%.

Mesmo sendo uma pesquisa com o objetivo de conhecer as necessidades interacionais dos alunos em relação à língua oral, acreditamos que os resultados

¹² As situações sugeridas aos alunos foram definidas a partir da experiência pessoal da pesquisadora, das observações de aulas realizadas por ela, bem como através de conversas com professoras, pais e amigos das crianças da faixa etária escolhida.

obtidos mostraram também as suas necessidades linguístico-comunicativas em relação à escrita, como bem se manifestou a autora da pesquisa:

É inevitável um comentário a respeito das respostas subjetivas dos alunos. As informações solicitadas por escrito (endereço, profissão dos pais, passatempos preferidos etc.) fazem parte do dia-a-dia dessas crianças, entretanto, elas não foram capazes de se expressar de forma satisfatória do ponto de vista da ortografia, pontuação, regras de concordância verbal e nominal etc (Pimenta, 1996, p.67).

Descrita a primeira etapa, expomos, na sequência, a segunda.

4.2 2ª etapa: identificação das competências utilizadas

Na sociedade de consumo em que vivemos, perguntaríamos que competências são necessárias a um indivíduo (aluno) na hora de defender seus direitos de consumidor. Como resposta, teríamos que as competências a serem utilizadas, nessa prática social, estão ligadas ao uso adequado das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Que competências, nesse contexto, referem-se a cada uma dessas habilidades?

Falar: pedir informações, fazer uma reclamação sobre um produto ou serviço, pechinchar, argumentar sobre o preço, recusar um produto, agradecer convenientemente etc. São alguns exemplos de situações de fala que, como mostrou a pesquisa supramencionada, devem ser trabalhadas nas práticas sociais que lhe dão sentido.

Ouvir: compreender uma informação (pessoalmente ou por telefone), uma palestra, um debate, um relato, um comercial veiculado no rádio ou na televisão. Todos esses textos, em torno da temática em questão, precisam ser compreendidos a partir de

uma unidade temática, e esse reconhecimento é uma competência necessária a ser desenvolvida na escola.

Ler: é indispensável desenvolver a capacidade de ler textos autênticos e diversificados (rótulos, textos publicitários, código do consumidor, embalagem de produtos, páginas amarelas, anúncios classificados, revistas, panfletos etc.), assim como desenvolver uma prática de leitura que evidencie o contexto extralinguístico de produção e circulação desses textos.

Escrever: “A escritura, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47). Neste sentido, para desenvolver a competência de escrever textos, como cartas (comercial, argumentativa, de agradecimento, de solicitação etc.), panfletos, anúncios, textos publicitários etc., numa perspectiva interacionista, é imprescindível que esses escritos tenham um propósito funcional: informar, anunciar, argumentar, registrar, opinar, divulgar, explicar etc.

Embora essas competências tenham sido abordadas de forma isolada, elas interagem dentro da prática social, fator pelo qual defendemos que todas elas possam interagir dentro de uma prática escolar convergente com a nossa proposta. Quantas vezes não lemos ou ouvimos para reagir pela oralidade ou pela escrita?

Identificadas as competências utilizadas, passamos para a análise dos recursos cognitivos mobilizados.

4.3 3ª etapa: análise dos recursos cognitivos mobilizados

Que tipo de saberes, conhecimentos e habilidades serão mobilizados nas práticas sociais referentes ao consumo de produtos e serviços? Que recursos deverão ser mobilizados, quando precisarmos, quer verbalmente quer por escrito, exercer nossos direitos de consumidores?

Estamos falando dos recursos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos que, juntos, formam a competência interacional. Sempre que conseguirmos acionar esses recursos nas práticas interacionais, usamos a língua de forma competente. Relembremos o que envolve cada um deles.

Os linguísticos se referem a todos os recursos metalinguageiros, especialmente aqueles ligados a língua enquanto sistema: lexicais, fonológicos e sintáticos. Nas práticas sociais referentes às perguntas do primeiro parágrafo, os recursos mobilizados no consumo de produtos e de serviços e quando exercemos o direito de consumidores são diferentes, pois, no primeiro caso, podemos, por exemplo, valer de verbos apelativos, enquanto, no segundo, nos valem da injunção.

Os sociolinguísticos têm a ver com a escolha adequada dos recursos linguísticos na produção oral ou escrita dos alunos, de acordo com os propósitos em cada situação ou contexto, uma vez que a escolha a variedade linguística está sempre sujeita aos valores sociais que lhe são atribuídos. Tanto na prática de consumos de bens e serviços quanto na prática de exercer nossos direitos de consumidores, há também diferenças: enquanto, na primeira, o vendedor, por exemplo, pode utilizar uma linguagem menos formal e mais próxima para vender o produto; na segunda, tendemos, ao escrever uma carta para uma empresa

reclamando de um produto, a usar uma linguagem mais formal e fria para entrar em contato com um funcionário do Serviço de Atendimento ao Cliente.

Finalmente, os recursos pragmáticos são referentes ao uso funcional dos recursos linguísticos. A partir do uso da língua em contexto, será importante considerar, na produção oral e escrita: quem fala, a quem, para fazer o quê, com que objetivo, para produzir que efeito de sentido etc. Há, mais uma vez, diferenças significativas quando falamos com um vendedor antes de comprar um bem ou serviço ou quando solicitamos, por telefone, a troca de um produto defeituoso a um funcionário do serviço de atendimento ao cliente.

Analisados os recursos cognitivos mobilizados, tratamos, na sequência, da quarta etapa.

4.4 4ª etapa: situações de aprendizagem que favoreçam vivências languageiras

As situações de aprendizagem aqui sugeridas procuram evidenciar de que maneira as vivências languageiras em sala de aula funcionam como mediadoras entre as necessidades linguístico-comunicativa dos alunos e o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral e escrita.

A partir das competências identificadas como necessárias ao exercício da “prática social de consumir”, apresentamos, a título de ilustração, algumas atividades languageiras, que, em sala de aula, seriam suscetíveis de favorecer o desenvolvimento de competências interacionais em língua portuguesa e que poderiam fazer parte de um trabalho pautado em projetos. Assim, procuramos favorecer o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral e escrita no seguinte percurso de aprendizagem.

Este percurso poderia começar com um encontro promovido pela escola,

dos alunos com o Promotor da Infância e Juventude¹³, para uma palestra sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a importância de conhecermos os nossos direitos e deveres.

Em sala de aula, como **atividade de compreensão oral**, seria interessante promover um debate que possibilitasse a retomada das principais ideias apresentadas na palestra. Todo texto se desenvolve dentro de um tema específico, e levar os alunos a reconhecer essa unidade temática constitui uma competência que esse tipo de atividade propicia. Seria de muita relevância identificar as palavras-chave do texto oral percebidas pelos alunos, ou seja, aquelas que correspondem semanticamente ao tópico central em torno do qual a palestra se desenvolveu. Poderia ser explorada, também, os processos de criação de novas palavras e que elas pudessem ser identificadas nos diferentes contextos sociais.

Sensibilizados para a questão da importância de conhecer os direitos e deveres, a atividade seguinte, de **compreensão escrita** seria a leitura de uma cartilha, editada pelo governo do Estado, especialmente para as crianças, contendo os principais direitos dos consumidores.

A atividade de leitura numa perspectiva interacional precisa levar em conta alguns pontos importantes relativos ao trabalho com o texto em sala de aula. Primeiramente, é preciso que esteja claro não só para os professores como também para os alunos, qual o objetivo da atividade, do tipo: Por que esse texto vai ser lido? Para ampliar o repertório de informações, para uma experiência de valor estético ou para entender as particularidades da escrita (cf. ANTUNES, 2003, p. 70-76)?

Nessa atividade, e em um primeiro plano, a atividade pretende ampliar o

¹³ Na impossibilidade da presença do próprio Promotor, pode ser pensado em outra pessoa. O importante é que esse alguém possa falar sobre o ECA, com o conhecimento de causa.

repertório de informações dos alunos acerca da temática desenvolvida na palestra. Todavia, o trabalho com esse tipo de informativo pode servir para atividades interessantes, a começar por uma atividade de pré-leitura desenvolvida com a ilustração que está na capa da cartilha. Nela aparece o desenho do personagem, logo abaixo do título: Aprendendo com o Proconildo (PROCON, 1999-2001). Na base da cartilha, há uma ilustração em que aparecem diversos tipos de produtos comercializados, e que têm a ver com o universo de consumo dos alunos, juntamente com o nome do estabelecimento correspondente, como lanchonete, sorveteria, sapataria, lojas e supermercados. Muitas possibilidades de exploração e de leitura e de interação entre professor-turma, professor-aluno ou aluno-aluno, a começar pelo nome Proconildo. Poderíamos explorar a intertextualidade e recuperar a clara alusão que se faz ao Procon (grupo executivo de proteção ao consumidor). Nessa mesma linha de leitura, poderíamos ainda recuperar outros órgãos que remetem aos direitos do consumidor como o Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial). Útil também poderia ser a exploração da associação entre o título e os nomes dos estabelecimentos comerciais, para que as primeiras hipóteses acerca do conteúdo da cartilha pudessem ser levantadas, e quem sabe, depois, modificadas ou confirmadas.

Muitas outras possibilidades de atividades que explorariam a compreensão do texto podem ser realizadas. Evidentemente, todo esse trabalho deve ser posterior à leitura e releitura do texto, e somente depois, as atividades de compreensão escrita poderiam ser bem-vindas. Na 5ª série, as crianças se sentem bastante motivadas em participar de atividades, orais ou escritas, em que elas possam expressar sua opinião livremente, porém, partindo de uma interação oral que se

justifique independente da atividade escrita, nos parece viável realizar atividades escritas que objetivem verificar a compreensão do texto. Para isso, porém, as perguntas precisam favorecer a releitura do texto com objetivos não só linguísticos, mas também de natureza sócio-pragmática. Por exemplo, há um diálogo entre o Proconildo e outro personagem chamado Pedrinho. Proconildo havia lhe falado que consegue comprar muitos produtos e gastar pouco dinheiro. Então o menino pede: “Queria tanto economizar o dinheiro da mamãe. Vai ensinar-me! Quero alegrá-la!”. Nesse momento, seria útil um comentário sobre as regras de colocação em relação ao português do Brasil e de Portugal. No Brasil dificilmente optamos pela ênclise, principalmente na fala. Já, em Portugal, de fato ela ocorre, não só na fala como na escrita.

As questões de interpretação de texto poderiam ser usadas, desde que não se resumam a uma atividade de decodificação do conteúdo objetivamente expresso na cartilha. Marcuschi (2001, p. 56) sugere que uma alternativa de trabalhar o que ele chama de compreensão textual é “montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, exigiriam vários passos”.

Logo, poderíamos explorar a questão do objetivo do governo do Estado ao distribuir gratuitamente essas cartilhas às escolas, uma vez que já haviam refletido na atividade de pré-leitura, sobre a finalidade de uma cartilha. Uma retomada ao período em que eles cursaram a alfabetização, quando alguns deles possam (ainda) ter sido alfabetizados por este método, poderia ser útil. Também se poderia mostrar a equivalência entre o objetivo de uma cartilha (ensinar algo) e o título, que remete a um aprendizado.

Há uma grande variedade de atividades que podem ser desenvolvidas a partir dos direitos do consumidor. Cada uma delas remete a um universo de possibilidades de trabalho com outros gêneros textuais. Vários gêneros tratando de um mesmo tema permitiria um rico trabalho de intertextualidade. A reprodução do conteúdo da cartilha, um outro gênero textual, também seria uma atividade produtiva para tratar integralmente a produção e compreensão do texto. Por exemplo, transmitir na forma de uma carta o que leram em forma de quadrinhos ou transmitir oralmente o que tomaram conhecimento por escrito, como é comum acontecer quando narramos algo que ouvimos através dos meios de comunicação ou mesmo passar da prosa para a poesia. Há um bom exemplo dessa mudança de gênero na parte final da cartilha. O tema serviu de inspiração para a criação de quadrinhas ou versos, que poderiam inspirar os alunos a fazerem também este exercício poético.

Seria oportuno, também, que os alunos fossem incentivados a resumir os direitos básicos do consumidor expressos na cartilha: educação, escolha, informação, publicidade, igualdade e o item referente ao preço. Esse entendimento pode ser construído de várias formas. Ainda como atividade escrita, seria oportuno que os eles se manifestassem sobre o significado de cada direito. Isso poderia ser feito através de situações-problemas, isto é, exemplos de situações de consumo em que eles deveriam identificar qual dos direitos estaria ou não sendo respeitado em cada caso e por quê.

Esse trabalho com as situações-problemas os prepararia para a **atividade de produção oral**, seguinte. Realizada a identificação dos direitos através dos “problemas de consumo”, a turma poderia ser dividida em equipes, e cada uma ficaria encarregada de apresentar para a turma uma simulação de situações reais

vivenciadas por eles mesmos (na escola ou fora dela), por seus pais ou mesmo de exemplos retirados de reportagem em jornais, revistas ou televisão, com o objetivo de apresentar uma espécie de perfil do consumidor. Poderia partir de uma pergunta, do tipo: Será que ele está consciente de seus direitos?

Ao longo das “apresentações” das equipes, poder-se-ia propiciar um momento de descontração (por que não?) em que os alunos seriam convidados a oralizar os “versinhos do consumidor”. Para isso, eles poderiam escolher um ritmo (hap, rock, brega etc.) e musicalizar os versinhos presentes na cartilha ou, quem sabe, outros criados por eles. As equipes poderiam criar versinhos com a temática do direito, que lhes coube simular nas situações-problemas. Assim, teríamos versos do tipo:

Bombons grudados,
Biscoitos amassados,
Cuidado amiguinho,
Estás sendo enganado.

Latas amassadas
Produtos sem prazo de validade
Preste atenção consumidores
O supermercado é infrator!

Proteção aos consumidores,
É o Procon do meu Pará
Trabalhando e resolvendo

Os problemas sem parar!

Depois dessa série de atividades de sensibilização para a necessidade de conhecer seus direitos, os alunos poderiam, então, partir para outro bloco de atividades, ainda sobre o mesmo eixo temático.

Para isso, seria pedido que eles trouxessem de casa embalagens de produtos vendidos em supermercados. A partir daí, poderia ser realizada uma investigação para saber se elas estavam de acordo com as recomendações acerca de itens importantes que devem conter uma embalagem. Muitas vezes, por negligência dos fornecedores em omitir informações importantes ou devido à nossa ignorância, consumimos produtos que trazem prejuízos à nossa saúde. E os adolescentes, ávidos consumidores de produtos industrializados, são “vítimas” constantes dessa invigilância. Uma atividade com um objetivo funcional então, seria que eles reunissem o maior número possível dessas embalagens para que fossem analisadas. Nessa análise, eles poderiam aprender a reconhecer o nome do produtor, se o produto é registrado pelos órgãos oficiais, data de fabricação/validade, instruções de conservação etc. Em caso de alguma irregularidade, poderiam decidir sobre o que fazer.

Lembramos de uma embalagem de milho para canjica, comercializada pelas indústrias HIKARI, famosa nos supermercados do Brasil, que apresentava uma falha nas instruções de uma receita sugerida no verso. O nome da receita era “bolo de canjica com coco”, mas, curiosamente, o modo de fazer não pedia que a canjica fosse usada – justamente o produto deles, apesar de ele estar presente na lista dos ingredientes. O consumidor que seguisse à risca essas instruções, no máximo,

conseguiria preparar um “bolo de coco”. A título de exemplo, vale a pena transcrever a receita, para melhor visualização da falha.

BOLO DE CANJICA COM CÔCO (com acento e tudo)

Ingredientes: 2 xícaras (chá) de açúcar, 1 xícara (chá) de margarina, 6 gemas, 2 xícaras (chá) de CANJICA HIKARI cozida, 2 garrafas pequenas de leite de côco, 2 xícaras (chá) de farinha de trigo, 100g de côco ralado, 1 colher de fermento em pó, 6 claras em neve.

Modo de Preparo: Bata o açúcar, a margarina e as gemas até obter um creme fofo. Bater no liquidificador (mal batido) com o leite de côco. Junte ao creme. Adicionar a farinha, o côco ralado, o fermento, no fim, as claras em neve, mexendo sem bater. Assar em forma untada, forno moderado, por 45 minutos aproximadamente.

Um texto desse tipo possibilita explorar o gênero receita e levar os alunos a ler o texto como um todo, não só a estrutura do texto e os aspectos metalinguísticos, mas também a perceber a função instrucional desse tipo de texto, ou seja, indicar como fazer algo, como bula, manual de uso, regra de jogo e outros. Nesse sentido, uma opção de **atividade de compreensão escrita** seria fazer com que eles descobrissem quais as marcas linguísticas o texto apresenta, e que são responsáveis pela “quebra de expectativa no horizonte do leitor”, e, a partir daí, sugerir que eles reescrevam o modo de fazer, com objetivo de fazer com que o texto possa garantir o sucesso da receita. Esse exercício permitirá várias possibilidades

de reescrita. Refletir com os alunos sobre os objetivos do produtor sugerir uma receita contendo o seu produto, e levá-los a inferir sobre a necessidade de a receita dar certo para que as pessoas continuem comprando o produto em questão, pode ajudá-los nas escolhas do encadeamento lógico dos enunciados.

Se o objetivo principal do ensino-aprendizagem de língua materna é capacitar o aluno para que ele possa usar a língua, oral e escrita, com competência em situação real de interação, o que fazer então, com a “descoberta”? Como mobilizar os recursos disponíveis da língua para resolver esta situação-problema? Se a finalidade da atividade for simplesmente de aprendizagem, a identificação da falha em si, é o bastante. Todavia, pretendendo que ela possa ter uma finalidade de interação social, o trabalho estará apenas começando. A decisão acerca do próximo passo deve ser fruto dessas reflexões. Espera-se que os alunos, até o momento, já tenham adquirido um certo grau de conscientização sobre o que o consumidor deveria fazer em uma situação como essa, mas não podemos esquecer o papel de mediador do professor, especialmente com alunos pré-adolescentes.

Toda essa reflexão pode resultar, por exemplo, em uma **atividade de produção escrita** socialmente relevante, como a produção de uma carta ao fabricante do produto solicitando a retificação das embalagens.

Um roteiro construído junto com os alunos pode ser de grande utilidade. Eles deverão refletir no momento do planejamento sobre várias questões: a situação (quem fala? A quem? Para fazer o quê?), o tipo de escrita (carta formal, informal), o efeito almejado (informar, convencer, denunciar, solicitar etc.). Partindo-se do princípio de que os alunos já dominam os conhecimentos referentes à estrutura geral do gênero carta (data, vocativo, texto, saudação etc.), pode-se adotar um

roteiro básico:

- Identifique-se e fale sobre como você tomou conhecimento da embalagem do produto milho para canjica;
- Fale sobre o que foi descoberto pela turma ao analisarem as instruções da receita “Bolo de canjica com coco”;
- Solicite retificação das próximas embalagens, mostrando os prejuízos causados aos consumidores, e que mesmo não trazendo danos à saúde não deixa de ser desagradável.

Com certeza, sabendo que a carta será enviada (isso é primordial) e que não vai apenas ser lida pela professora, os alunos ficarão motivados, mesmo sabendo que nem todas as cartas serão escolhidas para envio¹⁴. Contudo, essa avaliação (escolha) deverá ser feita por todos e não apenas pelo professor, que poderiam discutir em grupo e argumentar qual é o melhor o conteúdo, organização hierarquização dos tópicos para a carta. Esses critérios precisam ficar claros desde o início.

Nesta fase, caberia uma **atividade metalinguística**, para que aconteçam as reflexões de natureza sócio-linguística-pragmática, acerca do processo de escrita, revisão e reescrita da carta. Todas essas fases devem ser garantidas, para evitar o drama vivido por muitos alunos nas aulas de português, que recebem a missão de escrever um texto no melhor estilo “pule na água e nade” (PERRENOUD, 2002b, p. 83). O professor precisa ajudar os alunos em todas essas importantes fases do

¹⁴ O número de cartas enviadas vai depender dos critérios que foram estabelecidos pela turma, bem como do número de alunos e de turmas envolvidas nesta atividade.

processo de escritura de um texto. São esses recursos que precisam ser treinados, para que os alunos possam mobilizá-los nos momentos fora da escola em que eles precisem usar a língua escrita com competência.

Independentemente das cartas selecionadas, todos deverão participar do processo de revisão e reescrita. Na fase de revisão, algumas cartas poderiam ser reproduzidas e todos poderiam analisá-las a partir dos critérios definidos no planejamento, com isso vários aspectos metalinguageiros podem ser regulados, o que vai permitir que essas reflexões possam ser mobilizadas, não só no momento da reescritura da carta, como também na produção de novos textos¹⁵. Muitas outras vivências languageiras poderiam surgir em decorrência dessa proposta temática, mas, em determinado momento, um produto desse projeto deveria materializar os resultados obtidos. Várias propostas podem surgir, inclusive dos próprios alunos, como a publicação, em um jornal (da escola, do bairro, da cidade), da resposta do fabricante aos alunos acerca da solicitação de retificação das embalagens o produto, que apresentava defeito de comercialização. Poderia, também, acontecer na escola, uma espécie de “dia do consumidor”, em que os alunos apresentariam através de mural, cartazes, cartilhas, versos, etc. um pouco do que eles vivenciaram e aprenderam nesse período. Os pais poderiam ser convidados, as possibilidades de situações de interação seriam muitas. O importante é que os alunos envolvidos tenham oportunidade de participar de uma atividade socialmente relevante, que sirva para manejarem melhor os recursos de sua língua, aprendendo a exercitar a cidadania.

Descritas as situações de aprendizagem, na quinta etapa, abordamos a

¹⁵ Cf. classificação dos lugares de intervenção didática na pesquisa de Pereira (2001, p. 63).

experiência subjetiva dos alunos.

4.5 5ª etapa: experiência subjetiva dos alunos

As situações languageiras descritas no item anterior proporcionariam um conjunto de aprendizagens de ordem subjetiva porque particulares ao grau de interesse, motivação e necessidade de cada aluno. Por se tratar de individualidades com conhecimento de mundo e experiência de vida em contextos variados, a natureza das aprendizagens realizadas tende a ser de ordem subjetiva. Porém, de acordo com os pressupostos apresentados nos capítulos anteriores, podemos deduzir que práticas interacionais serão suscetíveis de favorecer o desenvolvimento de competências interacionais, se houver um planejamento, poder-se-á prever aprendizagem de competências específicas a serem desenvolvidas. De outra forma, como se poderia, por exemplo, avaliar a aprendizagem?

Tratada da penúltima etapa, a seguir, abordamos a última.

4.6 6ª etapa: aprendizagens efetivadas

Para ilustrarmos as aprendizagens efetivadas, escolhemos uma atividade de produção escrita, por entender que as competências de leitura, escrita, escuta e fala são **faces de uma mesma moeda**, no uso da língua. Apresentamos as aprendizagens efetivadas, referindo-nos a uma competência principal que remeterá para as competências relacionadas¹⁶.

¹⁶ Nos inspiramos em um documento publicado pelo Ministério de Educação da Bélgica, em 1991, intitulado **Blocos de competências no ensino fundamental e na primeira série do ensino médio**. Esse documento distingue competências transversais e competências disciplinares: “As competências transversais estão intimamente ligadas às competências disciplinares, pois encontram-se na intersecção de diferentes disciplinas [...] Entre as competências disciplinares, o documento distingue competências globais ou de integração que reúnem e organizam um conjunto de conhecimentos, saber-fazer e saber-ser em suas dimensões transversais e disciplinares e competências específicas a serem desenvolvidas em situações de aprendizado para chegar-se, com o tempo, a um domínio maior das competências de integração” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA BÉLGICA, 1994 apud PERRENOUD, 1999a, p. 49).

Competência principal:

- Produzir uma carta formal

Competências relacionadas:

- Organizar o texto dentro da estrutura apropriada ao gênero carta;
- Escolher as informações adequadas em função dos objetivos pragmáticos;
- Utilizar o vocabulário adequado em função do tipo de escrito;
- Garantir a coerência temática (progressão das informações, ausência de ambiguidade) e a coerência sintática (tempos verbais, marcadores espaço temporais);
- Respeitar as convenções ortográficas.

As competências relacionadas possibilitarão um domínio maior da competência principal, sempre que as atividades de compreensão e produção oral e escrita possibilitarem que os recursos sociolinguísticos e pragmáticos sejam trabalhados em sala de aula, através de atividades languageiras.

Nesta seção, descrevemos um percurso de aprendizagem suscetível de favorecer um ensino-aprendizagem de português que, de fato, responda às necessidades linguístico-comunicativas dos alunos no meio social em que eles estão inseridos. Utilizamos, como fundamentação teórica para as ações didático-pedagógicas propostas, a Cadeia de Transposição Didática de uma Competência Interacional, que definimos em 2.3 e que elaboramos (ver figura 3) a partir da cadeia clássica de transposição didática de Chevallard (1985) (ver figura 1), de da Transposição didática a partir de práticas de Perrenoud (2002a) (ver figura 2).

Acreditamos que o estudo de nossa cadeia e de ações didático-pedagógicas que sejam inspiradas nela no momento em que o professor estiver planejando as suas intervenções micro e macro (plano de curso, plano de ensino, aula etc.) possa ser uma alternativa para ajudar as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Descrita nossa cadeia de transposição, traçamos, na sequência, as conclusões da pesquisa.

CONCLUSÃO

Antes de avaliar as mudanças, melhor colocá-las em operação, não somente nos textos, mas no espírito e na prática. Isso levará anos se for um trabalho sério. Pior seria acreditar que as práticas de ensino e aprendizagem mudassem por decreto. As mudanças exigidas passarão por uma espécie de revolução cultural, que será vivida primeiro pelos professores, mas também pelos alunos e seus pais. Quando as práticas forem mudadas em larga escala, a mudança exigirá ainda anos para dar frutos visíveis, pois será preciso esperar mais de uma geração de estudantes que tenham passado por todos os ciclos. Enquanto se espera, melhor implementar e acompanhar as mudanças do que procurar provas prematuras de sucesso (PERRENOUD, 2000a, s/p).

Procuramos mostrar, por meio das reflexões feitas neste trabalho, que o conceito de competência, tal como define Perrenoud (2003, 2002b, 2002a, 20001, 2000a, 2000b, 1999a, 1999b), isto é, a habilidade de mobilizar recursos cognitivos para solucionar com eficácia uma série de situações, é condizente com o que as normativas oficiais preconizam para o desenvolvimento dos alunos no ensino/aprendizagem de língua materna (MEC, 1997), ou seja, a capacidade de mobilizar nas mais variadas situações de interação, os recursos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, sempre que eles precisarem usar a língua oral ou escrita, para agir com eficácia nas práticas sociais de linguagem. Constatamos, porém que, apesar de ser consenso entre a maioria dos professores de português de que é preciso desenvolver nos alunos uma competência interacional, essa unanimidade permanece no plano filosófico (ver seção 3).

Mostramos isso através dos resultados obtidos na pesquisa em sala de aula. Em nossas observações, constatamos que as tentativas de alcançar esses objetivos são infrutíferas. Para desenvolver competências, precisamos de tempo para treinar¹⁷

¹⁷ Esse treinamento não é no sentido de adestramento como se fazem com os animais através da repetição de ações mecânicas e por meio de premiação em caso de obediência. Abordamos no sentido de despertar no aluno as potencialidades que eles são investidos enquanto indivíduos que

a mobilização dos recursos que devem ser transferidos para situações reais, através de um trabalho de correspondência entre saberes e situações. Todavia, esse tempo está sendo desperdiçado com atividades que dificilmente serão capazes de favorecer a construção de competências de compreensão e produção oral e escrita dos alunos. Essas atividades pecam principalmente pela falta de autenticidade. São textos, exercícios escritos, debates que quase nada acrescentam às necessidades linguístico-comunicativas dos alunos porque não partem das situações reais de interação para a sistematização dessas práticas em sala de aula.

Valorizar os aspectos funcionais no ensino-aprendizagem de língua materna é uma demanda urgente no contexto escolar, pois as atividades de linguagem que a escola propõe são totalmente divorciadas da experiência da grande maioria das crianças, e se, como preconizou Vygotsky (1993), a língua serve de mediadora entre o indivíduo e o meio social; as práticas interacionais, em sala de aula de língua portuguesa, devem ser mediadoras entre aquilo que o aluno já faz com a língua ao chegar à escola e a ampliação dessa competência. Essa responsabilidade é, sobretudo, do professor de português, que deve ser um mediador entre aquilo que o aluno já domina e as competências interacionais que deverão ser desenvolvidas.

Não bastam, assim, os documentos oficiais de ensino em língua portuguesa orientarem o desenvolvimento progressivo de uma competência em relação ao uso da língua (MEC, 1997) para que as práticas em sala de aula mudem como um passe de mágica. Entendemos, também, que a constatação de que o ensino-aprendizagem do português não está dando conta de sua missão não é novidade, mas o nosso objetivo não era esse.

As reflexões desenvolvidas aqui foram necessárias para que chegássemos à apresentação da **cadeia de transposição didática de uma competência interacional**. A partir das seis etapas que ela contém (observação das práticas sociais envolvidas, identificação das competências utilizadas, análise dos recursos cognitivos mobilizados, situações de aprendizagem que favoreçam vivências linguageiras, experiência subjetiva dos alunos e aprendizagens efetivadas), acreditamos que o professor de língua portuguesa será capaz de ter uma orientação sobre como se poderia chegar a desenvolver competências interacionais no sistema escolar.

Ressaltamos, mais uma vez, que as atividades propostas não pretendem ser exaustivas. Elas representam apenas uma ilustração daquilo que pensamos ser para o professor de língua materna: uma inspiração de como a cadeia de transposição pode ser suscetível de favorecer o planejamento de intervenções que favoreçam vivências linguageiras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF., 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 03 jun. 2004.
- BURNIER, Suzana. **Pedagogia das competências: conteúdos e métodos**. Boletim do SENAC *online*. São Paulo. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 15 de setembro 2003.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Genebra: La Pensée Sauvage, 1985.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Didier, 2000.
- CUNHA, José Carlos (Org.); CUNHA, Myriam Crestian (Org.) et al. **Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA, 2000.
- CUNHA, Myriam. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem de línguas. **Moara**. Belém, n. 9, jan-jun 1998, pp. 105-133.
- _____. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. In: Congresso Nacional da ABRALIN, 2., 2000. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRALIN, 2000. p. 719-727.CD-ROM.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KUPSTAR, Márcia. **Sete faces da fábula**. São Paulo: Moderna, 1993.
- LUCKESI, Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.); BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro:

Lucerna, 2001.

MEC, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, v. 2, 1997.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. **Para uma delimitação de conteúdos pragmático-linguísticos no ensino/aprendizagem de produção oral**. 1996. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 1996.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. **A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna**. 2001. 2 v. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Chales Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pedagógica**. Porto Alegre, nº 11, set. 1999b, p. 15-19.

_____. Construindo competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo, s/n, set. 2000a, pp. 19-31.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradutora: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução: Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. Programas escolares orientados para as competências: o que fazer com a ambiguidade? **Revista Pátio**. São Paulo, nº 23, set-out 2002b, p. 8-11.

_____. **Entrevista**. Programa Roda Viva. São Paulo: Videocultura, 2003. 1 fita de vídeo.

PRATES, Marilda. **Encontro & reencontro em língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 1998.

PROCON, Grupo Executivo de Proteção ao Consumidor, Secretaria Executiva de Justiça. **Aprendendo com Proconildo**. Belém, PA: PROCON, 1999-2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ROPÉ,

Françoise; TANGUI, Lucie (Org.). **Saberes e competências**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SEDUC, Secretaria Executiva de Educação. **Proposta de reorientação curricular para o ensino fundamental**. Belém, PA: SEDUC/DEN/DENF/DICUR, 2001.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradutor: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

1) Atividade 1

*Vamos ler e analisar uma fábula, uma dessas histórias em que os personagens são animais e que vêm normalmente acompanhadas de um ensinamento bastante útil, denominado **moral**. Vamos ver com atenção como o texto foi construindo o seu significado.*

Os pés do pavão

Andando pelo jardim, um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda, imensa, tão colorida...

Um corvo ficou contemplando aquela ave orgulhosa. Falou:

- Bela plumagem, hem, amigo?

- Ousa falar comigo, corvo insignificante? Ousa dirigir a palavra a mim,

Você, que é negro e agourento, desprezível?

O corvo ficou muito irritado. E não deixou por menos:

- As penas podem ser bonitas, amigo, mas eu é que não gostaria de Ter pés como os seus.

- O que têm eles? - falou o pavão, olhando os próprios pés.

- São abertos irregulares. Não servem para agarrar, mal lhe dão apoio para andar... Não, amigo. Fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas!

E foi-se emboça voando, deixando o pavão pensativo, descobrindo uma grande verdade: **Não há beleza sem senão.**

Fábula recontada por Marcia Kupstas.
Sete faces da fábula. São Paulo, Moderna, 1994.

INTERPRETAÇÃO



Andando pelo jardim, um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda, imensa, tão colorida...

Um corvo ficou contemplando aquela ave orgulhosa. Falou:
— Bela plumagem, hem, amigo?

1. Quais são os personagens que participam dessa fábula?

2. Onde é localizada a história narrada na fábula?

3. O narrador destacou apenas uma característica do pavão. Qual?

Toda história contém alguns **elementos narrativos** básicos: os **personagens**, o **local**, o **tempo**, o **fato** ou os **fatos narrados**, além de alguém que nos conte essa história, ou seja, o **narrador**. Os personagens podem ser pessoas ou animais, como nessa fábula, e são elementos que sempre atuam como agentes ou pacientes de alguma ação.

4. Que palavras desse segmento indicam a beleza do pavão?

5. Você acha que o corvo estava sendo sincero ao elogiar a bela plumagem do pavão? Justifique a sua resposta com elementos do texto.

6. A história nos apresenta o pavão de maneira simpática? Justifique a sua resposta com elementos do texto.

7. Qual deve ter sido a intenção do corvo ao falar com o pavão? Justifique a sua resposta com elementos do texto.

— Ousa falar comigo, corvo insignificante? Ousa dirigir a palavra a mim, você, que é negro e agourento, desprezível?

8. A reação do pavão à fala do corvo é educada? Destaque do texto as palavras que comprovem a sua resposta.

9. Quais são as características físicas do corvo que se opõem às do pavão?

O corvo ficou muito irritado. E não deixou por menos:

— As penas podem ser bonitas, amigo, mas eu é que não gostaria de ter pés como os seus.

— O que têm eles? — falou o pavão, olhando os próprios pés.

— São abertos, irregulares. Não servem para agarrar, mal lhe dão apoio para andar... Não, amigo. Fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas!

10. Qual é o significado da expressão **não deixou por menos**?

11. Por que o corvo valoriza os seus pés?



E foi-se embora voando, deixando o pavão pensativo, descobrindo uma grande verdade: **Não há beleza sem senão.**

12. O que o pavão aprendeu com o corvo?

13. Na última frase do texto podemos perceber uma característica do corvo que o pavão não possui. Qual é?

14. Como dissemos, uma fábula é normalmente acompanhada de um ensinamento de caráter moral, como o que aparece destacado no texto. A que tipo de pessoa se dirige esse ensinamento?

2)Atividade 2

A cigarra e a formiga (1)

A cigarra passou todo verão cantando, enquanto a formiga juntava grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão?
- Durante o verão eu cantei – disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

ROCHA, Ruth (Adap.) . **Fábulas de Esopo.**
São Paulo: Melhoramentos, 1986

A cigarra e a formiga (2)

Depois de haver cantado durante todo o verão, quando se aproximava o inverno a cigarra se encontrou em extrema penúria, por falta de provisões. Como nada lhe restasse, nem um pequeno verme ou algum resto de mosca, e estando faminta, foi à procura da formiga, sua vizinha. Pediu-lhe que lhe emprestasse alguns grãos, a fim de manter-se até que voltasse o estio.

- Eu lhe prometo, minha amiga- disse a cigarra - sob palavra, a pagar- lhe tudo, com juro, antes do mês de agosto.

A formiga, que nunca empresta nada a ninguém e, por isso, consegue amearhar, perguntou à suplicante:

- Que fazias durante o verão?
- Passava cantando os dias e as noites – respondeu a cigarra.
- Pois muito bem – concluiu a formiga. Cantava? Pois dance agora!

LA FONTAINE, Jean de . **Fábulas de La Fontaine.**Rio de Janeiro: 1965.

Estudo dos textos

1. Comparando os dois textos, você pode perceber que o conteúdo (a história contada) é o mesmo, mas a forma de organizá-lo difere de um para outro. Essas

diferenças são basicamente quanto à extensão do texto e quanto à escolha das palavras.

Tomando apenas esses dois aspectos, o que podemos perceber na adaptação de Ruth Rocha? Copie as alternativas corretas.

- a) A autora quis deturpar o conteúdo original da fábula, transformando a cigarra em uma vítima.
- b) A autora procurou enriquecer o texto original oferecendo-lhe mais detalhes.
- c) Mesmo optando por uma forma mais simples e sintética a autora manteve o sentido original da fábula.

2. Segundo o texto de La Fontaine, por que a formiga consegue ter provisões para o inverno?

3. Substitua as expressões destacadas por sinônimos. Reescreva a frase fazendo as adaptações necessárias.

- a) A cigarra estava em **extrema penúria**.
- b) A cigarra pediu à formiga um empréstimo até que voltasse o **estio**.
- c) A formiga consegue **amealhar** porque nunca empresta nada a ninguém.
- d) A formiga negou o empréstimo à **suplicante**.

4. Qual sua opinião a respeito da atitude da formiga?

5. Como dissemos, uma fábula é normalmente acompanhada de um ensinamento de caráter moral.

- a) Qual a moral da fábula a “cigarra e a formiga”?

- b) A que tipo de pessoas se dirige esse ensinamento?

3) Atividade 3

**O poeta José Paulo Paes expressou
sua opinião a respeito da atitude da cigarra
e da formiga:**

S e m b a r r a

Enquanto a formiga
Carrega comida
Para o formigueiro.
A cigarra canta,
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
Da cigarra
Que distrai da fadiga,
Seria uma barra
O trabalho da formiga!

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1989.

1. Você observou como os textos têm as mesmas personagens? No entanto, elas contam histórias diferentes. Releia-as e, em seguida responda:
 - a) Quais as diferenças entre as histórias dos textos “A cigarra e a formiga” e “Sem barra”?
2. Reescreva a última estrofe do texto “Sem barra”, substituindo as palavras **barra** e **fadiga** por outras de sentido semelhante.
3. Discuta com seus colegas de que forma as pessoas têm comportamento de cigarra e de formiga no mundo atual.

4) Atividade 4

Atividade componente do 2º bimestre (Valor:5,0 pontos)

O CÃO E O LOBO

Um cão estava passeando pela floresta quando topou com um lobo magro. Aos poucos os dois fizeram amizade.

- Puxa, cachorro! Como você está gordo e bem – tratado...
- É que eu tenho um dono . Meu dono me dá três boas refeições por dia, escova meu pêlo, me dá uma casa de madeira...Em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agrados de vez em quando.

- Só isso? Mas deve ser maravilhoso Ter um dono – concluiu o lobo.

O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo, certo de que seu dono gostaria de Ter mais um animal de estimação.

Os dois andaram por um certo tempo, até que o lobo percebeu uma coleira no cachorro.

- O que é isso? – perguntou o lobo.
- Ah, isto é uma coleira. Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente. Mas é por pouco tempo, logo eu estou solto de novo.

O lobo parou, pensou um pouco... e voltou atrás. De longe, ainda falou para o cachorro:

- Não, cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que *mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão.*

Fábula recontada por Márcia Kupstas. Sete faces da fábula. São Paulo: Moderna, 1993; (Texto adaptado.)

Trabalhando o texto

I- Responda as questões abaixo de forma completa

1. Durante as nossas aulas você aprendeu que toda história apresenta alguns elementos narrativos básicos. Agora , vamos lembrá-los: (0,6)

a) Quais são os personagens da nossa história?

b) O narrador é observador(simplesmente conta a história) ou narrador-personagem(participa da história)?

c) Onde é localizada a história narrada na fábula?

2. Nessa fábula, qual é a diferença física entre o cão e o lobo?(0,5)

3. Segundo o lobo, o cachorro é fisicamente diferente dele. O cachorro atribui isso a que fato? (0,5)

4. Escreva o que o lobo precisaria fazer em troca de um bom tratamento. (0,5)

5. O que significa dizer que o lobo “ voltou atrás”? (0,5)

6. Toda fábula tem um ensinamento, que é denominado moral. Retire o trecho do texto que apresenta o ensinamento dessa história? O que você aprendeu com ele? (0,5)

7. Com suas palavras explique a moral da fábula. (0,5)

8.No quarto parágrafo, o lobo chega à conclusão de que a vida do cachorro é maravilhosa. **Nesse momento**, a conclusão a que o lobo chegou é correta? Por quê? (0,5)

9.Reescreva o trecho abaixo transformando os substantivos masculinos em substantivos femininos. (0,2)

“ O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo.”

10.Substitua os substantivos(nomes) encontrados no trecho abaixo por outros substantivos. Fique atento ao reescrever sua oração para que não fique sem sentido. (0,2)

“ Um cão estava passeando pela floresta quando topou com um lobo magro”.

11. Observe: “Um cão estava passeando pela floresta quando topou com um lobo magro”. Reescreva a frase, substituindo a palavra em destaque por outra do mesmo sentido. (0,5)

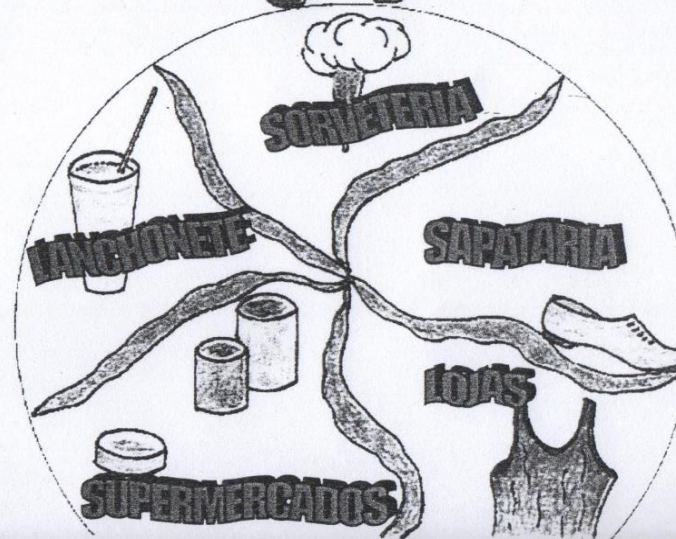
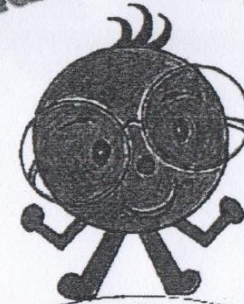
5) Atividade 5

PROCON 1512



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESPECIAL DE DEFESA SOCIAL
SECRETARIA EXECUTIVA DE JUSTIÇA
GRUPO EXECUTIVO DE PROTEÇÃO DO CONSUMIDOR
PROCON - PARÁ

Aprendendo com Proconido



Distribuição gratuita.
Venda proibida.

Governador do Estado
Almir Gabriel

Secretaria Especial de Defesa Social
Paulo Sette Câmara

Secretário Executivo de Justiça
Zeno Veloso

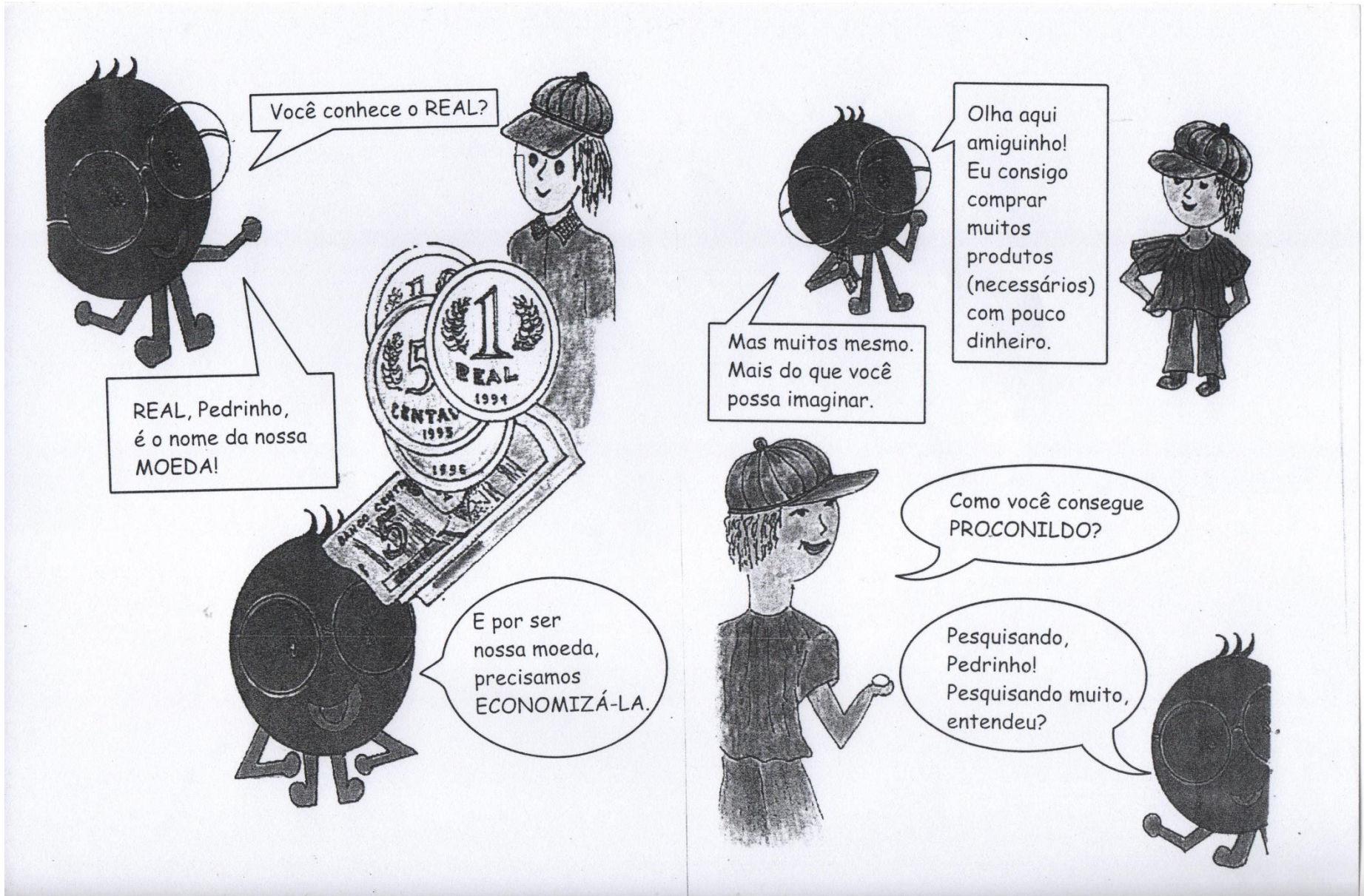
Diretora do PROCON/Pa.
Betânia Cerqueira

Criação Isabel Passos
Consultora Jurídica do Estado

Arte Final
Dulcylene Assunção

Editoração Eletrônica
Hamilton Silva





Você conhece o REAL?

REAL, Pedrinho, é o nome da nossa MOEDA!

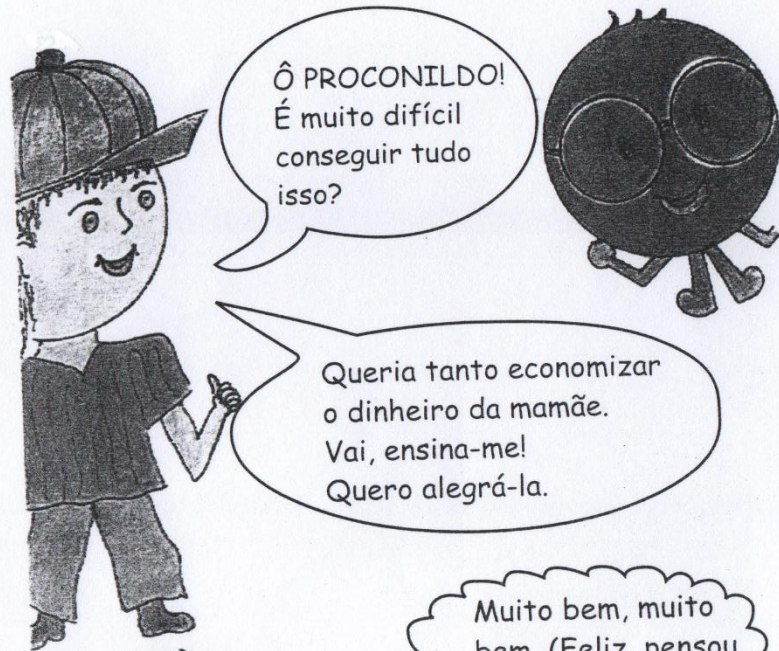
E por ser nossa moeda, precisamos ECONOMIZÁ-LA.

Mas muitos mesmo. Mais do que você possa imaginar.

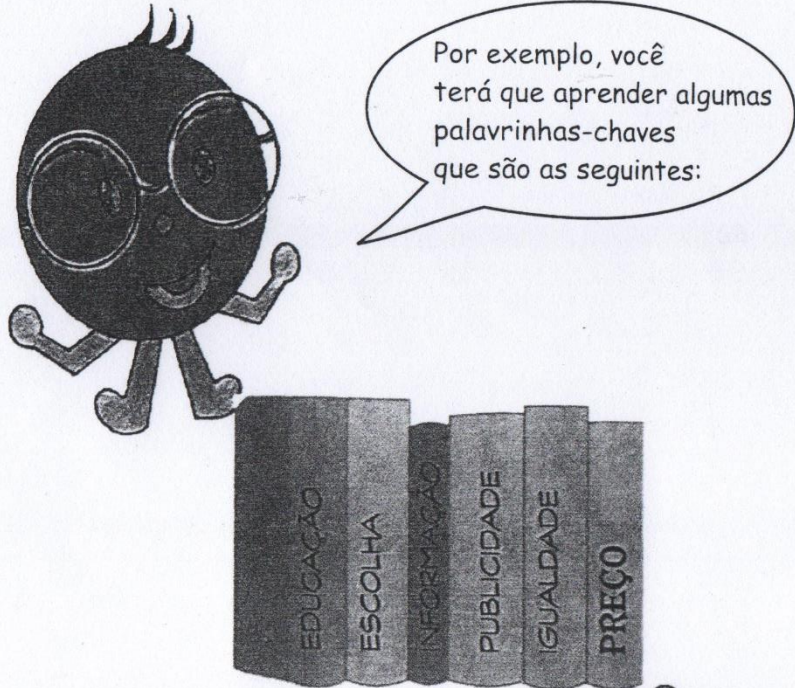
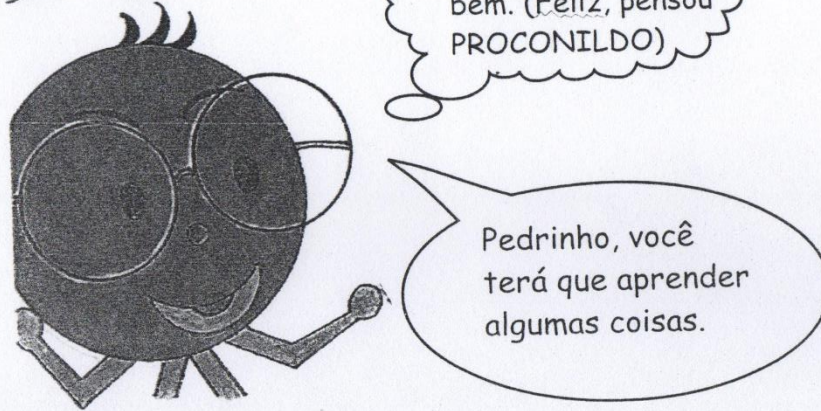
Olha aqui amiguinho! Eu consigo comprar muitos produtos (necessários) com pouco dinheiro.

Como você consegue PROCONILDO?

Pesquisando, Pedrinho! Pesquisando muito, entendeu?

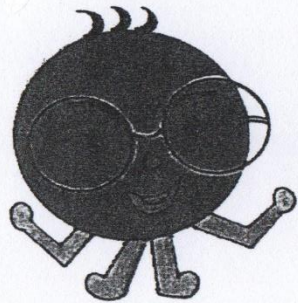


Muito bem, muito
bem. (Feliz, pensou
PROCONILDO)



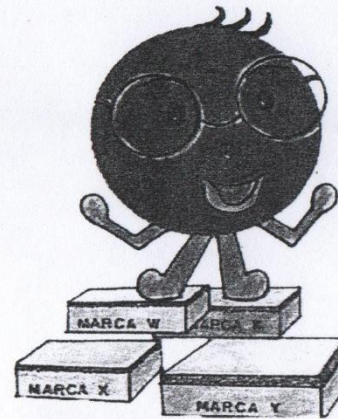
Por que
PROCONILDO,
tenho que aprender
essas palavrinhas-
chaves?





Porque são direitos básicos do consumidor, sabendo você, que o mais sagrado de todos é o direito à VIDA!

Jamais, Pedrinho, um produto ou serviço poderá prejudicá-lo!
Agora, vamos entender o significado de cada uma dessas palavrinhas!



Se você vai comprar um sapato, por exemplo, você deve ir em várias lojas.

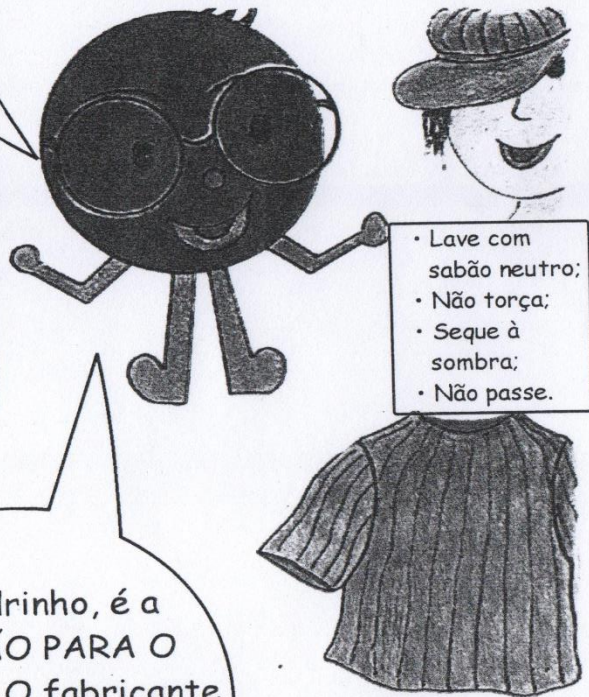


Olhe e experimente vários sapatos.

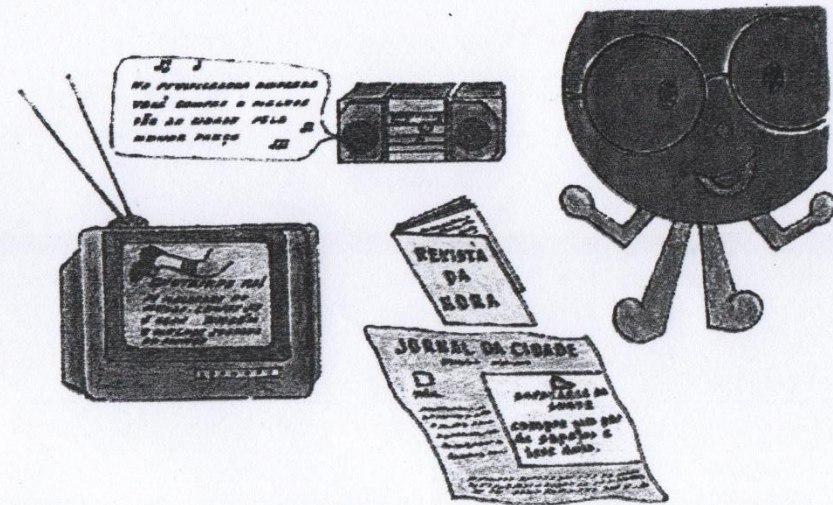
DEPOIS DE OBSERVAR a qualidade e o preço, você faz a sua ESCOLHA.
Então, Pedrinho, você compra o sapato melhor e mais barato.



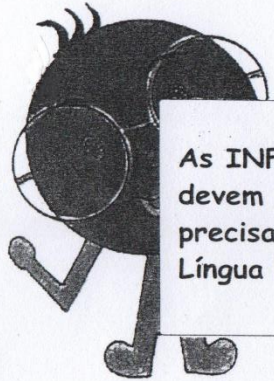
Sabe aquela
camisa que
você adora?
Observe a
etiqueta!



Esta, Pedrinho, é a
**EDUCAÇÃO PARA O
CONSUMO**: O fabricante
informa, no produto,
como deve ser usado
por você.



Os meios de comunicação, amiguinho, podem enganá-lo e, muitas vezes levá-lo a comprar até o que você não precisa.
ATENÇÃO! Não se deixe envolver pela **PUBLICIDADE**, ela só está correta quando mostra o produto ou o serviço como verdadeiramente é.



As **INFORMAÇÕES** devem ser: corretas, precisas e em Língua Portuguesa.



Mesmo quando o produto for importado.

Dúvidas Jamais!



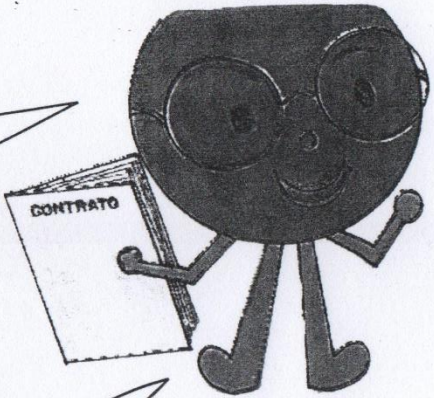
EXEMPLO:

PREÇO
R\$ 2.50!

- Deve constar: data de fabricação e validade, composição e formas de preparo o manuseio.

Todo produto colocado à venda deve apresentar dados completos do fabricante (nome, endereço, CGC, Inscrição Estadual, autentização do Ministério da Saúde etc)

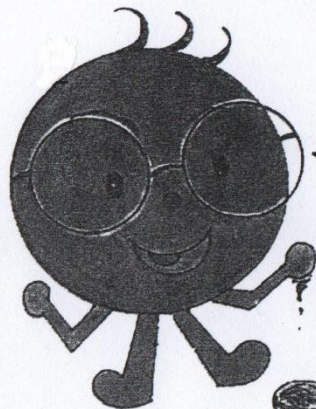
No contrato, Pedrinho, deve haver **IGUALDADE** entre as partes. A redação do mesmo deve ser compreensível.



Ex.: Seu pai paga seu colégio, porém as aulas ministradas evem ser satisfatórias ao seu aprendizado.

ATENÇÃO!

Jamais assine um contrato que esteja em branco, ou seja, incompleto.



Se você for ao supermercado, observe tudo e não compre:

Latas amassadas, enferrujadas, estufadas. Você pode perder a vida.



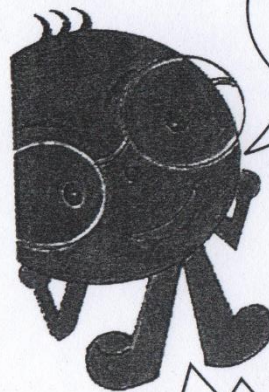
FRUTAS

Prefira as naturais, o suco delas é mais rico em proteínas.

Cupuaçu Pupunha Melancia

Carne Peixe Charque Pirarucu

Carne, peixe fresco e salgado, charque, observe: a cor, o cheiro e o acondicionamento. Se a aparência lhe parecer estranha, não compre. Cuidado com infecções!

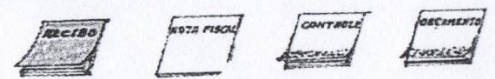


No pagamento do produto, EXIJA A NOTA FISCAL.



Lembre-se: EXIJA NOTA FISCAL.

E no pagamento do SERVIÇO, EXIJA RECIBO.



Jamais esqueça, Pedrinho, guarde todos os documentos. Serão importantes para solucionar qualquer problema.

Seja esperto. Fique de olhos bem abertos como eu e FAÇA VALER OS SEUS DIREITOS!

6) Atividade 6

Quadrinhas do

QUANDO MAMÃE
ME MANDA A FEIRA
FICO MUITO AFOBADINHO,
MAS COM TODO MEU
JEITINHO, COMPRO TUDO
BARATINHO.

IOGURTE E CHOCOLATE
SÓ SÃO BONS NA VALIDADE.
SE VOCÊ NÃO OBSERVAR
SUA SAÚDE SE COMPLICARÁ.

NA LOJA DO SEU JOÃO
ESTÁ NA SAFRA A CONFUSÃO
POIS COM PREÇOS REMARCADOS
TUDO ALI ESTÁ ERRADO.

BOMBONS GRUDADOS,
BISCOITOS AMASSADOS,
CUIDADO AMIGUINHO,
ESTÁS SENDO ENGANADO.

1512 É O TELEFONE
QUE VOCÊ DEVE ACIONAR,
PEDINDO FISCALIZAÇÃO
PARA O ABUSO ACABAR.

PROTEÇÃO AO CONSUMIDOR
É O PROCON NO MEU PARÁ
TRABALHANDO E RESOLVENDO
OS PROBLEMAS SEM PARAR.

Consumidor Criança

LATAS AMASSADAS OU OXIDADAS,
PRODUTOS SEM PRAZO DE VALIDADE,
PRESTE ATENÇÃO CONSUMIDOR,
O SUPERMERCADO É INFRATOR.

NO LOJÃO DO SEU JOÃO
O BISCOITO DEU CONFUSÃO,
POIS AQUELA PROMOÇÃO,
NÃO PASSAVA DE ENGANÇÃO.

OCULTAR OS PREÇOS
EM SUPERMERCADOS,
DÁ MULTA DE VERDADE
PARA FORNECEDOR
MAL-INTENCIONADO.

GUELRAS VERMELHINHAS,
ESCAMAS GRUDADINHAS
O PEIXE ESTÁ ÓTIMO
PARA SUA COMIDINHA.

SE NÃO FOSSE O CDC,
MEU CARRO TERIA FICADO
COM PEÇAS FALSIFICADAS,
NAQUELA OFICINA AUTORIZADA.

O PAIS DA INFLAÇÃO
AGORA TEM NOVA MISSÃO.
ENSINAR O POVO INTEIRO
A VALORIZAR O SEU DINHEIRO.

7) Atividade 7

MILHO PARA CANJICA



REG. NO	GRUPO	SUB-GRUPO	CLASSE	TIPO	PESO
MAARA	MISTU-	DESPELI-	BRANCA	1	LÍQUIDO
Nº 23.000.236	RADA	CULADA			500g

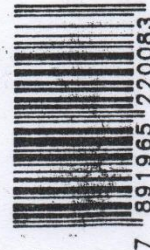
HIKARI INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA.
 Rua Antonio Ruvolo, 663 - Ferraz de Vasconcelos - SP
 Vendas: 957-3466
 C.G.C. 61.155.511/0001-77 - Ind. Brasileira
 Registro no M.S. Nº 4.0137.0011.001-9

FAB 210596

L2675EN



CONSERVAÇÃO:
 LOCAL FRESCO E AREJADO
 VALIDADE DE 12 MESES



ENDUPLAR - 215-4844
 PROC. Nº 4108/94 - P.E.

BOLO DE CANJICA COM CÔCO

Ingredientes: 2 xícaras (chá) de açúcar, 1 xícara (chá) de margarina, 6 gemas, 2 xícaras (chá) de CANJICA HIKARI cozida, 2 garrafas pequenas de leite de côco, 2 xícaras (chá) de farinha de trigo, 100g de côco ralado, 1 colher (sopa) de fermento em pó, 6 claras em neve.

Modo de Preparo: Bata o açúcar, a margarina e as gemas até obter um creme fofo. Bater no liquidificador (mal batido) com o leite de côco. Junte ao creme. Adicionar a farinha, o côco ralado, o fermento, no fim, as claras em neve, mexendo sem bater. Assar em forma untada, forno moderado, por 45 minutos aproximadamente.