

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS

MARIA DOS REMÉDIOS GONÇALVES

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

PICOS
2014

MARIA DOS REMÉDIOS GONÇALVES

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras/Português.

Orientador: Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento

PICOS

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

G635d Gonçalves, Maria dos Remédios.

O desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de língua portuguesa: um estudo em uma escola pública / Maria dos Remédios Gonçalves. – 2014.

CD-ROM : il; 4 ¾ pol. (91 p.)

Monografia(Licenciatura em Letras-Português) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2014.

Orientador(A): Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Competência Comunicativa. 3. Produção Textual Escrita. I. Título.

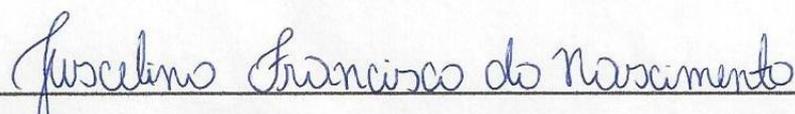
CDD 469.07

MARIA DOS REMÉDIOS GONÇALVES

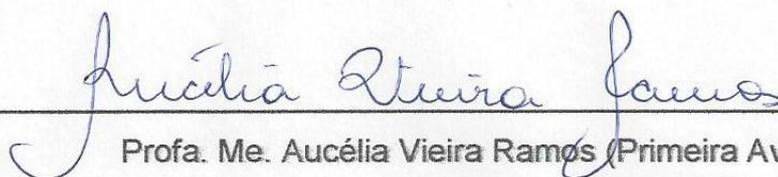
**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras/Português.

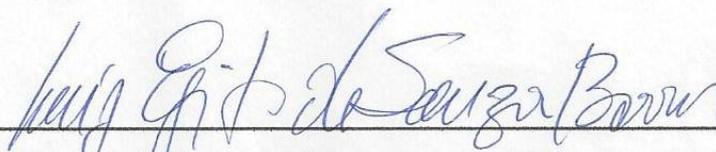
Aprovado em 14 de agosto de 2014.



Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento (Presidente)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Profa. Me. Aucélia Vieira Ramos (Primeira Avaliadora)
Universidade Federal do Piauí – UFPI



Profa. Me. Luiz Egito de Souza Barros (Segundo Avaliador)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. À Deus, meu eterno Mestre; aos meus pais, Antônio e Lúcia, pelo incentivo que me deram; à minha irmã, Márcia, pelo carinho que sente por mim; ao meu amado esposo, Nilson, por todo amor e compreensão depositados em cada etapa da minha vida; ao meu pequeno filho, Kauã, responsável pela luta por meus ideais, sem jamais desistir; e ao meu orientador, Prof. Me. Juscelino, pessoa admirável e imprescindível na realização deste trabalho, apontando o caminho correto e seguro.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo nessa trajetória maravilhosa que é a vida e por me dar forças, empenho e sabedoria, tão necessários nesta jornada.

A toda a minha família, especialmente à minha mãe, por cuidar sempre do meu filho. Sem ela, talvez não tivesse concluído este curso. Ao meu pai, Antônio, por sempre acreditar em mim. Ao meu esposo, Nilson, pela paciência e compreensão em todos os momentos que tive que me ausentar. À minha querida irmã, Márcia, pelas sugestões e conselhos dados em momentos de estresse. Ao meu lindo e adorado filho, Kauã, preciosidade que Deus me deu para enobrecer o meu espírito. Ao meu querido sobrinho, Ryan, criaturinha por quem sinto um amor incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento, pela sua sabedoria, compromisso, dedicação e paciência em ter dedicado a mim boa parte do seu tempo, com incríveis orientações para que eu fizesse um bom trabalho. Bem mais que um orientador, foi um verdadeiro amigo. Aprendi coisas que jamais vou esquecer. Sua atenção, seu bom humor em todos os momentos e sua total dedicação em indicar os caminhos para essa vitória me ajudaram a crescer. Muitíssimo obrigada!

Aos colegas de curso, pois compartilharam comigo inquietações e necessidades, oferecendo-me apoio e incentivo.

Aos professores da Banca Examinadora, Profa. Me. Aucélia Vieira Ramos e Prof. Me. Luís Egito de Souza Barros, que, no momento da apresentação desta pesquisa, realizaram uma leitura criteriosa sobre este trabalho.

À professora de Língua Portuguesa, que permitiu a observação de suas aulas. De igual modo, aos alunos da Escola Joaquim Antônio de Araújo, que contribuíram para a realização deste estudo.

A todos aqueles que, embora seus nomes não estejam aqui, externaram satisfação e se preocuparam com a minha trajetória durante a realização do curso de Letras/Português.

RESUMO

Esta monografia apresenta como temática o desenvolvimento da Competência Comunicativa em relação à produção textual escrita dos alunos, vivenciada na Escola Municipal Joaquim Antônio de Araújo, no ano de 2014, no centro de Geminiano, e tem como objetivo analisar quais aspectos que, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, contribuem para desenvolvê-la na produção textual escrita dos alunos, levando em conta os critérios da textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. No tocante ao problema, este se refere aos quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa contribuem para desenvolver nos alunos, especificamente os do 9º A, a Competência Comunicativa em relação à produção textual escrita. A justificativa para a escolha do tema se dá porque como futura educadora compreendo que o Ensino de Língua Portuguesa, não está dando conta de levar o aluno a sentir-se inserido em situações concretas de uso da língua, especificamente, na escrita, pois o discente se vê frustrado ao ter que redigir textos, pois sente falta dos conhecimentos textuais favoráveis à compreensão e a produção de textos. O estudo classifica-se como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, no qual foram empregados, para a coleta de dados, a observação às aulas de Língua Portuguesa, fotografias, conversas informais e aplicação de questionários. Para a fundamentação teórica desse trabalho, valemo-nos das abordagens a respeito do Ensino de Língua Portuguesa mediante ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos em relação à produção textual escrita, com base em Antunes (2003), Barros (1997), Costa (2010), Costa (2011), Faraco (2008), Geraldi (2002), Kock (2002, 2004), Luft (1994), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Perini (2005), Reis (1998), Santos (2009) e Travaglia (2009). Por meio das análises, percebemos que, na escola, os alunos não foram levados a produzir nenhum texto, pois o ensino de Língua Portuguesa priorizava a abordagem de regras gramaticais e, além disso, o livro didático constituía a única fonte de informação a que os alunos tinham acesso, prevalecendo atividades de cópia do livro para o caderno, tendo, em seguida, as correções, que eram feitas pela professora no quadro de acrílico, contribuindo, dessa forma, para não termos a oportunidade de descrever a descrição e a análise da competência comunicativa na produção escrita dos alunos do 9º ano A.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Competência Comunicativa; Produção Textual Escrita.

ABSTRACT

This monograph presents as thematic development of Communicative Competence in relation to textual written production of students, experienced at the Municipal School Joaquim Antônio de Araújo, in 2014, in the center of Geminiano, and aims to analyze which aspects related to education Portuguese Language, help to develop it in textual written production of students, taking into account the criteria of textuality: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situatedness, intertextuality and informativeness. As regards the issue, this refers which aspects related to Portuguese Language teaching contribute to develop in students, specifically the 9th A, Communicative Competence in relation to textual written production. The justification for the choice of the theme is because as a future educator understand that the Portuguese Language Teaching, is not realizing lead the student to feel inserted in language use of specific situations, specifically, in writing, for the student sees frustrated by having to write texts, for miss of textual knowledge favorable to understanding and production of texts. The study is classified as a field research, qualitative, in which were used for data collection, observation to Portuguese classes, photographs, informal conversations and questionnaires. For the theoretical basis of this work, we make use of approaches about the Portuguese Language Teaching through the development of communicative competence of students in relation to textual written production, based on Antunes (2003), Barros (1997), Costa (2010), Costa (2011), Faraco (2008), Geraldi (2002), Kock (2002, 2004), Luft (1994), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Perini (2005), Reis (1998), Santos (2009) and Travaglia (2009). Through analysis, we find that, at school, students were not required to produce any text, for the teaching of Portuguese Language prioritized approach to grammar rules and, in addition, the textbook was the only source of information that students had access, whichever copy activities from book to book, and then the corrections that were made by the teacher in acrylic frame, contributing thus to not have the opportunity to describe the description and analysis of communicative competence in the written production of students in 9th grade A.

Keywords: Portuguese Language teaching; Communicative competence; Textual Writing production.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pergunta 1 do questionário	54
Tabela 2 – Pergunta 2 do questionário	55
Tabela 3 – Pergunta 3 do questionário	56
Tabela 4 – Pergunta 4 do questionário	57
Tabela 5 – Pergunta 5 do questionário	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LINGUAGEM: DIFERENTES CONCEPÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	13
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	15
2.2 DE CHOMSKY A HYMES: COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICA E COMUNICATIVA	18
2.3 A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	23
2.4 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	24
2.5 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
2.6 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO UNIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PROPÍCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	31
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	37
3.2 A ENTRADA NO AMBIENTE A SER OBSERVADO: A ESCOLA	38
3.3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: JORNADAS Port	39
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO	40
3.5 OS INFORMANTES DA PESQUISA	43
3.6 AS OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	44
4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	46
4.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA ESCRITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	47
4.2 PESQUISA REALIZADA COM A PROFESSORA	50
4.3 RESULTADO DA PESQUISA FEITA COM OS ALUNOS	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
APÊNDICES	64
ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo que o ensino de Língua Portuguesa, está sendo voltado, principalmente à simples transmissão de conteúdos gramaticais, insistidos ano após ano pelos professores para que os alunos “aprendam” conceitos de verbo, sujeito, substantivo, etc. por meio de exercícios soltos e descontextualizados dos usos que se faz da língua, buscamos, nesta pesquisa, analisar quais aspectos, que, relacionados ao Ensino de Língua Portuguesa, contribuiriam para desenvolver nos alunos do 9º ano, a Competência Comunicativa, em relação à produção textual escrita, levando em conta os fatores ou critérios da textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

No que concerne à hipótese, apoiamo-nos em Travaglia (2009) que apresenta alguns aspectos relevantes, propícios ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, como por exemplo, o fato de que o docente precisa sempre perguntar aos alunos o que se está fazendo nessa situação de comunicação, bem como qual o objetivo que se pretende realizar na produção textual, bem como que palavras ou construções se deve usar, qual (is) efeitos de sentido que estas instruções pretende levantar, além disso, é preciso levar o aluno a saber julgar a boa ou má formação de um texto, se este está adequado à situação numa perspectiva de crítica.” Isto será fundamental para que as aulas de gramática, produção e compreensão de textos sejam realmente algo integrado, sejam na verdade, uma coisa só” (TRAVAGLIA, 2009, p. 96).

No tocante ao problema, este se refere as quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, contribuem para desenvolver nos alunos, especificamente os do 9º A, a Competência Comunicativa em relação à produção textual escrita.

A justificativa para a escolha do tema se dá porque como futura educadora compreendo que o Ensino de Língua Portuguesa, não está dando conta de levar o aluno a sentir-se inserido em situações concretas de uso da língua, especificamente, na escrita, pois o discente se vê frustrado ao ter que redigir textos, pois sente falta dos aspectos descritos acima, favoráveis à compreensão e a produção de textos. Para Geraldi (2002) na escola, à produção de textos foge ao sentido de uso da

língua pelos alunos, uma vez que eles, quando escrevem, escrevem para o professor, único leitor a ler os textos, a fim de corrigir e dar a nota.

Nesse sentido, este estudo, configura-se como sendo de campo, de natureza qualitativa, conforme a proposta de ALMEIDA (2002), GERHARDT e SILVEIRA (2009), que concilia o uso de informações aprofundadas para produzir novas informações, bem como analisar e registrar dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.

Para tanto, utilizamos os estudos de diversos autores que tratam de questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa mediante ao desenvolvimento da Competência Comunicativa, dentre os quais Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Costa (2010), Costa (2011), Faraco (2008), Geraldi (2002), Koch (2002, 2004), Luft (1994), Machado (2000), Oliveira (2010), Perini (2005), Reis (1998), Santos (2009), Travaglia (2009), Val (2002) entre outros.

Esta monografia, que tem o objetivo de analisar quais aspectos que, relacionados ao Ensino de Língua Portuguesa, contribuem para desenvolver nos alunos do 9º ano a competência comunicativa em relação à produção textual escrita, está organizada em cinco capítulos, da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos a introdução; no segundo, alguns pressupostos teóricos a respeito do Ensino de Língua Portuguesa e da competência comunicativa, levando em conta as diferentes concepções de língua e suas implicações para o ensino de língua materna, abordamos sobre o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino fundamental, fazemos um paralelo de Chomsky à Hymes, a respeito das competências linguística e comunicativa, relatamos algumas considerações sobre a gramática no ensino de língua materna, bem como as concepções de gramática, e, depois falamos da competência comunicativa no ensino fundamental e a formação do professor de Língua Portuguesa, e, por fim, destacamos a leitura e a produção de textos escritos como atividades propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa.

O terceiro capítulo versa sobre a metodologia que este estudo seguirá. Destacamos o tipo de pesquisa, descrevemos os primeiros passos para a realização deste trabalho, analisamos o livro didático que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos os informantes da pesquisa e relatamos as observações às aulas de Língua Portuguesa.

O quarto capítulo trata da análise dos dados coletados, ou seja, da descrição e análise da produção escrita em sala de aula, no mesmo capítulo, relatamos o resultado das conversas informais e do questionário aplicado aos professores, bem como o resultado do questionário aplicado aos alunos.

Em seguida, são apresentadas no quinto capítulo, as considerações finais. Por fim, estão as referências utilizadas para a construção deste trabalho e os apêndices que compuseram esta monografia.

2 LINGUAGEM: DIFERENTES CONCEPÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUA MATERNA

O modo como o professor estrutura o trabalho com a língua, em termos de ensino, está intimamente entrelaçado à concepção de linguagem que ele adota. Travaglia (2009) aponta, fundamentalmente, três concepções de linguagem: a) Linguagem como expressão do pensamento; b) Linguagem como instrumento de comunicação; c) Linguagem como forma ou processo de interação.

Na primeira concepção, o pensamento é elemento básico para a organização da expressão linguística. Logo, a capacidade de expressão está condicionada à capacidade de pensar, por meio da linguagem articulada e organizada, na qual a expressão constitui um ato individual que não sofre influência recíproca dos interlocutores envolvidos no processo conversacional.

Portanto, conceber a linguagem dessa forma é acreditar que há regras a serem observadas para a exteriorização do pensamento e que as pessoas que não se expressam bem não o fazem porque não pensam ou não sabem pensar, ou seja, quem pensa assim acredita que a expressão se constrói no interior da mente, para só depois ser “traduzida” para a fala. São essas regras que constituem as normas gramaticais do falar e do escrever “bem” que, em geral, aparecem nas chamadas gramáticas tradicionais, também conhecidas como gramática normativa que, conforme Santos (2009, p. 64), “é aquela que faz recomendações de como usar a língua, através das normas que vão especificar os usos da língua, [...] em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático)”. Esse tipo de gramática aparece quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

A segunda concepção proposta por Travaglia (2009) vê a língua como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Para que a comunicação seja efetivada, é preciso que esse código, que é a língua, seja dominado pelo falante, levando, assim, a um estudo da língua isolado de sua utilização, desconsiderando os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que a constituem.

Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, pois quer que chegue informações ao outro e, para isso, codifica a mensagem a ser transmitida e a remete para o outro por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações), ou seja, decodifica o que lhe foi transmitido. Tal concepção estabelece uma clara divisão entre o elemento humano e o contexto social, estando a atenção totalmente voltada para o funcionamento interno da língua.

De acordo com Santos (2009), o estudo da linguagem, aqui, é realizado por meio de exercícios estruturais e morfossintáticos, na busca de internalização inconsciente dos hábitos linguísticos. Para ele, esta é a concepção utilizada em atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, presente nos manuais didáticos.

Na terceira concepção, proposta por Travaglia (2009), a língua é vista como forma ou processo de interação. Para o autor, ela é fruto dos estudos mais recentes da linguística; e o indivíduo, ao usar a língua, não traduz e/ou exterioriza simplesmente seu pensamento ou apenas traduz informações, mas realiza ações, age sobre o interlocutor. Desse modo, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais, assim como “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com informações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Para Lopes (2000), observando-se as diferentes concepções de linguagem, pode-se perceber que as duas primeiras consideram ser, a língua, um fenômeno de natureza homogênea que não leva em conta as suas condições de produção. Ao contrário, a terceira ressalta a natureza heterogênea da linguagem, levando-nos a perceber que o desenvolvimento dos estudos da linguagem é a oscilação entre a visão de língua que valoriza os aspectos formais e a visão que valoriza os aspectos funcionais. De acordo com Neves (1994, p. 50 apud SANTOS, 2009, p. 24):

Essa última concepção implica em uma postura educacional diferenciada do professor, que deverá olhar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos conscientes; por isso, o professor deverá desenvolver uma

metodologia de ensino de língua que leve o aluno a perceber tanto o seu papel como usuário da língua como a importância do domínio da linguagem, em suas diferentes modalidades, nas interações sócias.

Para Koch (2002), dentre as concepções de linguagem apresentadas, merece destaque a concepção de língua como lugar de interação, pois tal concepção representa o ponto de partida para a compreensão de aspectos relativos ao sujeito, ao texto e à produção textual, uma vez que esta concebe a linguagem como forma de ação interindividual, que possibilita aos usuários da língua a participação como atores no processo de comunicação.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas para falantes nativos dessa língua, não devidamente para ensiná-los a falar essa língua, nem se comunicarem por meio dela, visto que isso eles já o fazem desde os seus primeiros anos de vida, no convívio familiar e na comunidade em que vivem (BORTONI-RICARDO, 2005). Nesse quesito, Travaglia (2009) questiona o que pretendemos com o ensino de Língua Portuguesa e aponta algumas respostas acerca do questionamento relacionado ao que pretendemos com o ensino de Língua Portuguesa. Para ele, a primeira resposta que justifica o ensino de língua portuguesa para nativos dessa língua é o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários dessa língua, isto é, a capacidade que eles têm de empregar, adequadamente, a língua nas diversas situações de comunicação, competência essa que constitui o objetivo primordial das aulas de português.

Vale destacar que, de acordo com Travaglia (2009), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical e a textual. A primeira se expressa na capacidade que o usuário tem de gerar sequências linguísticas próprias da língua em questão. A segunda se caracteriza pela capacidade de o usuário dominar a competência de produção e compreensão de textos, valendo-se de capacidades textuais básicas, como:

a) capacidade formativa – que possibilita produzir e compreender um número ilimitado de textos, bem como avaliar a qualidade de formação deles, dentro da língua em uso.

b) capacidade transformativa – que diz respeito à capacidade de modificar um texto de diferentes maneiras, como reformular, parafrasear, resumir com diferentes fins, condições de analisar se o produto de tais modificações é adequado ou não.

c) capacidade qualificativa – que se refere à capacidade de reconhecer textos segundo as diferentes tipologias textuais. Por exemplo, dizer se é um romance, uma anedota, uma reportagem, uma receita, uma carta etc.

De acordo com o autor, para a consecução desse primeiro objetivo, é necessário propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Nessa direção, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23, grifos nossos)

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania deve criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem, isto é, deve criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva e um dos aspectos dessa competência “[...] é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”.

Como observamos, os usos da língua, para esse documento, são determinados de acordo com as necessidades sociais de cada momento. É importante, pois, que o professor de Língua Portuguesa proporcione, em suas aulas, o contato do aluno com diferentes níveis de leitura, instância pertinente para que o discente tenha mais facilidade na hora de produzir textos nas formas mais diversas possíveis para possibilitar-lhe o pleno desenvolvimento da competência comunicativa, proporcionando-lhe a capacidade de utilizar a língua de modo variado em quaisquer situações de comunicação.

Para Lopes (2000), a segunda resposta à indagação feita a respeito do que pretendemos com o ensino de Língua Portuguesa estaria relacionada a dois dos objetivos do ensino de língua: o domínio da norma culta padrão e o ensino da variedade escrita da língua. Esses dois objetivos têm sido os mais frequentes de preocupação dos professores de português, no entanto, são mais restritos do que o a competência comunicativa, já que esta última proporciona ao usuário da língua utilizá-la de forma adequada a cada situação comunicativa, ao passo que a norma

culta e a variedade escrita são formas adequadas ao uso da língua apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa.

É objetivo da escola formar alunos que dominem a língua escrita. No entanto, para que os discentes tenham essa habilidade, é necessário que a instituição escolar propicie condições para a produção textual como forma de levar o aluno a posicionar-se frente ao mundo e expor seu pensamento crítico, para, assim, compreender o funcionamento da linguagem (SANTOS, 2009).

Quanto à norma culta, Faraco (2008) afirma que, na maioria das escolas, o seu conceito é equivocado, uma vez que é centrado nas noções de “certo e errado” e é determinada por regras que determinam como os alunos devem falar e escrever, sendo considerada “norma curta”, visto que é centrada nas regras de gramática normativa.

O conceito de norma culta diz respeito aos conjuntos de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita, ou seja, a maneira como um falante de determinada língua costuma falar ou escrever certa expressão a qual utiliza em determinada situação (FARACO, 2008).

Segundo Perini (1998), não existe, simplesmente, uma variedade “certa”. Cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura etc.) impõe uma variedade própria que é a “certa” naquela situação. É “errado” escrever um artigo científico em numa variedade coloquial, como é “errado” conversar com os familiares realizando o padrão.

É perceptível que todas as variedades são dignas e são utilizadas dependendo dos contextos sociais em que estamos inseridos e é dever da escola trabalhar as variedades linguísticas sem levar em conta apenas a modalidade padrão (BORTONI-RICARDO, 2005).

Conforme ressalta Lopes (2000), a terceira resposta à questão proposta, inicialmente, neste tópico, diz respeito ao conhecimento da instituição social que a língua representa, da sua estrutura e do seu funcionamento, para que o aluno desenvolva o raciocínio científico, bem como o modo de pensar científico, que estaria no campo do desenvolvimento de observação e de argumentação acerca da linguagem.

Conforme a autora, as diferentes pretensões do ensino de língua propostas por Travaglia (2009) estão por ele relacionadas aos diferentes tipos de ensino de

língua: o prescritivo, o descritivo e o normativo. Os três, para ele, não são excludentes, mas considera que os mais adequados ao desenvolvimento da competência comunicativa são o descritivo e o prescritivo. O primeiro, por trabalhar com todas as variedades da língua; o segundo, porque, além de considerar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da língua, objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. No entanto, não descarta a abordagem normativa e o ensino da variedade escrita.

2.2 DE CHOMSKY A HYMES: COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICA E COMUNICATIVA

A linguagem humana tem-se constituído, conforme Lopes (2000), em objeto de interesse para muitos estudiosos em diferentes épocas e a partir de perspectivas bastante diferenciadas, sendo que, até no século XVIII, os estudos desenvolvidos acerca da linguagem enfatizavam, em grande parte, as noções de “certo” e “errado”, com uma evidente preocupação de que a supremacia do latim clássico fosse mantida em relação à língua popular do Império Romano.

Com base nas ideias de Ferdinand de Saussure (1975 apud LOPES, 2000), precursor do estruturalismo, foi que a linguística conquistou definitivamente o status de ciência autônoma, tendo o seu objeto e método de estudo definidos. Com base nas ideias de Costa (2010, p. 115, grifos nossos):

Em resumo, a abordagem estruturalista entende que a língua é forma (estrutura) e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta). [...] Essa concepção de linguagem tem como consequência um outro princípio do estruturalismo: o de que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. É o que chamamos de estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralingüística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas.

Percebemos que, na visão do mestre genebrino, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura e distribuição geográfica ou qualquer outra relação que não seja relacionada com a organização interna dos elementos que compõem o sistema linguístico.

Durante toda a primeira metade do século XX, predominou o modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem, modelo esse que foi dominante na linguística e nas ciências de uma maneira geral. De acordo com Kenedy (2010), para os behavioristas, dentre os quais se destacava o linguista norte-americano Leonard Bloomfield, a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, que acontece a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante. Assim, Bloomfield (1933, p. 29-30 apud KENEDY, 2010, p. 128, grifos no original) descrevia a maneira como uma criança aprendia a falar uma língua:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de vida [...] Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. [...] Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz doll [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, da. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. [...] A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra doll (isto é, da) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito [...]. Ela tem agora o uso de uma palavra.

Conforme o pensamento de Bloomfield, exposto acima, a linguagem humana é um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerado como resposta e estímulos do meio e fixados pela repetição.

Segundo o behaviorismo, que teve muita influência sobre a linguística, os conhecimentos e a aprendizagem de língua materna são adquiridos por meio das experiências vividas, feitas por meio de respostas a estímulos, em que a resposta física é substituída por uma resposta linguística e o estímulo pode ser linguístico ou não. Quando a criança herda a capacidade de pronunciar e repetir sons vocais sob diferentes estímulos, a articulação torna-se um hábito e a criança, numa etapa seguinte, passa a imitar os sons que ouve, aprendendo, dessa forma, a associar uma palavra a uma coisa que está ausente (CEZARIO; MARTELOTTA, 2010).

De acordo com Lopes (2000), no contexto da linguística moderna, na segunda metade do século XX, surge a teoria gerativa, uma nova proposta de estudo da

linguagem proposta por Noam Chomsky e se desenvolveu como resposta e rejeição ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem.

Segundo Kenedy (2010), Chomsky (1957) apresentou uma impiedosa crítica ao modelo behaviorista, alegando que nele não há espaço para eventos criativos. Dessa forma, chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo o momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, jamais ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro indivíduo. Para ele, a linguagem é independente de estímulo. É isso que quer dizer quando fala em criatividade, considerando-a regida por regras, na medida em que os enunciados que produzimos têm certa estrutura gramatical, ou seja, estão em conformidade com regras de boa formação e identificáveis.

Parafraseando Petter (2008, Chomsky (1965) propõe a dicotomia competência e desempenho. Para ele, a competência linguística é o conhecimento do sistema linguístico do falante, que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é também um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância. Já o desempenho diz respeito ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, tais como convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz. Para Chomsky (1980 apud KENEDY, 2010, p. 129):

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) - é para mim, pessoalmente, a mais premente delas é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos de pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico e que decorrem de características mentais da espécie humana.

Por meio da citação acima, percebemos que, para Chomsky (1965), a linguagem não é explicada como um comportamento socialmente condicionado, mas passa a ser analisada como uma faculdade mental natural, inata à mente humana.

Coube a Hymes (1979) confrontar o posicionamento teórico chomskyano no tocante aos conceitos de competência e desempenho, uma vez que não se deve considerar o desempenho uma representação imperfeita da competência e nem ver esta última como conhecimento exclusivamente gramatical (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010), Hymes (1979) propõe que o que Chomsky (1965) considera falhas no uso do conhecimento linguístico, por exemplo, lacunas funcionais, repetição e pausas, são, na verdade, fenômenos naturais e integrantes da nossa produção linguística, diferentemente da fala do falante/ouvinte ideal dos personagens das telenovelas: nenhuma delas gagueja (a menos que a personagem seja gaga), nenhuma delas se esquece do que vai falar (a menos que esteja dissimulando alguma coisa).

Segundo o mesmo autor, Hymes (1979) questiona, ainda, o conceito de competência proposto por Chomsky (1965) se apropriando do conceito de competência comunicativa para se referir não apenas ao conhecimento que o falante/ouvinte possui da sua língua, mas, também, à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações comunicativas concretas. Saber criar sentenças formalmente possíveis não basta para tornar o falante comunicativamente competente, como as sentenças longas e complexas, pois causam problemas no ato de comunicação por dificultar a compreensão.

Ainda com base em Oliveira (2010), Hymes, em 1972, propõe quatro aspectos a considerar no conceito de competência comunicativa: possibilidade formal, exequibilidade, adequação contextual e possibilidade de ocorrência. A primeira corresponde àquilo que Chomsky chama de gramaticalidade, a boa formação das sentenças, no sentido de as regras da língua serem seguidas ao se formar uma sentença.

A respeito da exequibilidade, Oliveira (2010) afirma que ela está relacionada ao tamanho da sentença, ao passo que uma sentença longa demais, com muitos encaixes, pode ser formalmente possível, mas pode se tornar incompreensível, causando problemas no ato da comunicação devido a fatores psicolinguísticos como a memória e a concentração.

A competência comunicativa dos falantes-ouvintes possui uma parte sociocultural que estabelece regras para o uso da frase de acordo com o contexto em que eles se encontram, é a chamada adequação contextual, pois, mesmo que uma frase seja possível e exequível, ela tem que ser utilizada de acordo com o contexto social e cultura no qual ela é produzida (OLIVEIRA, 2010).

Em relação à possibilidade de ocorrência, esta representa a parte da competência comunicativa que permite ao falante-ouvinte saber que determinadas construções podem ou não ocorrer, mesmo sendo possíveis e adequadas ao contexto. Como exemplo, mostramos uma frase com base em Oliveira (2010, p. 46):

“Eu trouxe o faisão que Vossa Majestade pediu” é possível, exequível, adequada e pode realmente ocorrer se o falante-ouvinte for o mordomo da rainha da Inglaterra e estiver comunicando-lhe que fez o que solicitado. Se o falante-ouvinte for eu, a possibilidade de ocorrência dessa sentença é zero.

Portanto, para Oliveira (2010), a possibilidade de ocorrência tem implicações relevantes para a prática pedagógica, uma vez que reforça a ideia de ensinar a gramática do ponto de vista pragmático, levando em conta exemplos de tempos verbais como o pretérito-mais-que-perfeito e o futuro do presente, visto que estão em desuso na fala dos brasileiros. Desse modo, o professor de português precisa ter consciência para perceber a baixa possibilidade de ocorrência desses tempos verbais e, se for mostrar aos alunos, deve trabalhar privilegiando textos e contextos em que eles ocorrem.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que, para Hymes (1972), a competência comunicativa diz respeito à capacidade pessoal que um falante de uma determinada comunidade tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias.

Segundo a autora, Hymes (1972) propõe uma teoria de competência comunicativa que se proponha a explicar a produção e a interpretação do comportamento cultural tem de dar conta do que é formalmente possível, do que é viável, considerando-se o que é apropriado em relação ao contexto ou situação e do que é de fato realizado (BORTONI-RICARDO, 2005).

2.3 A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Travaglia (2009), o ensino de gramática e, também, a concepção que a sociedade tem dessa disciplina, representam um problema constante para os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio e para todos os que trabalham com ela nos diversos graus de ensino. A forma como o professor de Língua Portuguesa ensina a língua materna a seus alunos está direcionada à concepção daquilo que ele ocupa boa parte de seu tempo em sala de aula: a gramática. Para iniciar a abordagem acerca desse tema, faz-se necessário esclarecer o que é a gramática.

Para Franchi (1991 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 24), “a gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Perini (2005), por sua vez, afirma que saber gramática não significa escrever bem, uma vez que existem pessoas que escrevem bem e, em muitos casos, desconhecem as regras de gramática normativa. Nesse sentido, Bagno (2004, p. 160, grifos nossos) propõe que

(...) saber gramática não implica necessariamente em “falar bem” ou escrever corretamente “(...) se o conhecimento da gramática normativa garantisse o “escrever bem”, todos os professores de língua seriam excelentes escritores (...). Isso não acontece, não é? Os gramáticos, então seriam os maiores artistas da língua! Ora, sabemos que não é bem assim. Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escreve num estilo rebuscado, empolado. Pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição.

Desse modo, é imprescindível que o professor reflita com os alunos a respeito do que realmente representa “falar e escrever corretamente”, ressaltando que o falar e o escrever bem implicam ser bem-sucedidos na interação comunicativa. Usar palavras longas demais e estilos complicados, assim como fazem os gramáticos, fazem um autor parecer menos inteligente do que aqueles que usam vocabulário básico em um texto claro.

2.4 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Segundo Travaglia (2009, p. 24, grifos nossos), há, nos estudos linguísticos, três concepções de gramática:

Na primeira concepção, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Nesse primeiro sentido afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou *culta* e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros (...). Tudo que foge à norma culta é “errado” (agramatical, ou melhor dizendo, não-gramatical) e que atente a esses padrões é “certo” (gramatical).

A gramática, assim concebida, trata somente da descrição da norma culta da língua que, segundo Barros (1997), compreende o conjunto das formas linguísticas socialmente dominantes, impondo-se o ideal a respeitar nas circunstâncias que pedem um uso refletido ou controlado da língua.

Essa concepção de gramática normativa “[...] é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos” (POSSENTI, 1996, p. 64 apud SANTOS, 2009, p. 61).

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada de gramática descritiva, porque faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática seria então “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Mais uma vez, Travaglia (2009, p. 27) faz referência às palavras de Franchi (1991) ao afirmar que gramática, nessa concepção:

[...] é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística.

Segundo essa concepção, saber gramática significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

De acordo com Travaglia (2009, p. 29, grifos nossos), a terceira concepção de gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com exigido pela situação de interação comunicativa, em que o usuário da língua está engajado, percebe-se a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. Gramática, nessa concepção, significa que:

[...] Não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) [...].

Desse modo, a terceira concepção de gramática apresentada leva em conta o que é adequado para cada situação específica de interação comunicativa, privilegiando, assim, a interação entre os interlocutores.

Para Travaglia (2009), essa seria a gramática internalizada, segundo a qual não há erro linguístico, mas observação do que não é adequado de acordo com as diferentes situações de interação comunicativa, por não atender às normas sociais de uso da língua ou por não ser adequado o uso de um determinado recurso linguístico para se atingir um objetivo específico. É o que ocorre, por exemplo, se em uma situação de velório uma pessoa chegasse e dissesse aos familiares do defunto que o velho tinha batido as botas. Tal atitude é inadequada se considerarmos nosso conhecimento sobre como se comportar nesse tipo de situação e se quisermos demonstrar consideração e apreço pelo morto e por seus familiares.

Segundo essa concepção, o que regula e afeta o uso da linguagem é o contexto sócio-histórico-ideológico, sendo essa a gramática que constitui a competência comunicativa do falante, o que lhe permite elaborar seus enunciados e decidir por sua gramaticalidade. A esse respeito, Antunes (2003, p. 119) afirma que

A gramática, na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente. Do jeito que está incluída nas situações de interação verbal. A gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da

gramática, de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua. Não há, pois, razão para que se conceda primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações.

Dessa forma, é perceptível que a competência de falar e escrever uma língua supõe também saber a gramática dessa língua sempre que dizemos qualquer coisa, pois os nossos textos se constituem inevitavelmente com substantivos, adjetivos, pronomes e outras categorias gramaticais. Vale ressaltar que o ensino de gramática é indispensável, visto que toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras. Entretanto, é preciso que os professores não se limitem ao ensino normativo e descontextualizado, com o ensino de metalinguagem ou teoria gramatical, que, de acordo com Travaglia (2009), não é um instrumento para atingir a competência comunicativa dos falantes.

Seguindo a proposta de Santos (2009), destacamos que não somos contrários ao ensino de gramática nas escolas, pois, na verdade, o que criticamos é o ensino de gramática por si só, vinculado apenas ao reconhecimento de estruturas, sem o objetivo de desenvolver habilidades de expressão. Acreditamos que conhecer a língua é também conhecer sua gramática, porém, em situação de uso. Mas, da forma como vem sendo estudada, a gramática não está sendo um meio de conhecer a língua, mas de reconhecer a si mesma- o seu sistema.

Luft (1994) propõe um novo ensino com o mínimo de gramática e o máximo de prática, levando o método gramatical a um segundo plano, possibilitando aos alunos um ensino crítico e criativo, visto que eles, quando são submetidos às regras gramaticais, obtêm pouco êxito em provas, concursos e vestibulares, já que testam se o candidato sabe a língua e não as regras. Conforme Perini (2005, p. 27)

Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito ao contrário, toda experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos essenciais no ensino da gramática, estão primeiro a habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão. Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem.

Como se pode observar, o ensino de gramática, da forma como está sendo praticado pelos professores, baseado na regra pela regra, com frases soltas e descontextualizadas, contribui para o fracasso do aprendizado do aluno em relação

à língua, ocasionando o insucesso escolar, a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, a memorização momentânea de nomenclaturas gramaticais para fazer provas, o medo de errar, que induz o aluno a escrever pouco para que erre menos e o sentimento de incapacidade e inferioridade em relação a sua própria língua (REIS; SANTOS; SILVA, 1998).

2.5 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para falarmos do tema a ser tratado nesta seção, retomamos, mais uma vez, que, segundo Travaglia (2009), o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa do falante da língua que, segundo ele, está longe de ser alcançado, pois se tem observado, no ensino de Língua Materna, a ausência de atividades de produção e compreensão de texto, visto que o professor prioriza o ensino normativo, por meio de regras gramaticais. Para Travaglia (2009, p. 96-97)

A competência comunicativa refere-se à capacidade que o usuário da língua tem de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção /objetivo específico de comunicação; e, ao mesmo tempo ser capaz de compreender os textos (orais e/escritos) que recebem, estabelecendo/percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio histórico ideológico e a situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio ou instrumento para a comunicação.

Dessa forma, possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes significa levá-los a produzir e compreender textos, de modo que os discentes saibam julgar sua boa ou má formação em determinada situação comunicativa, considerar a qualidade dos textos numa perspectiva de crítica, proporcionando-lhes o domínio da leitura e da escrita.

A forma como o professor de Língua Portuguesa adota o conceito de competência comunicativa influencia muito em sua prática pedagógica, pois, para que seus alunos sejam capazes de usar a língua oralmente e por escrito, em

situações sociais diversas, o docente não deve lecionar ditando regras de gramática normativa, enquadrando-se como mero “professor de gramática”, mas focar o texto como eixo em que as aulas devem girar (OLIVEIRA, 2010).

Quando chega à escola, no ensino fundamental, o estudante possui, segundo Oliveira (2010), um determinado nível de competência para se comunicar e para interagir na sociedade. Entretanto, não sabe como interagir em quaisquer situações sociais como, por exemplo, em uma entrevista de emprego, nem sabe redigir um *curriculum vitae*, uma carta de apresentação para se candidatar a um emprego.

Segundo o mesmo autor, o professor, ao planejar suas aulas, precisa se certificar se realmente está oferecendo as condições necessárias para ajudar seus alunos a construir os conhecimentos de que precisam para desenvolverem a competência comunicativa. Eis alguns exemplos disso: para formar sentenças adequadas em situações discursivas, os estudantes precisam ter informações sobre tempos verbais, vozes verbais, dentre outros; para realizarem adivinhação contextual e usarem dicionários, eles precisam ser informados acerca dos processos de formação de palavras para atingir efeitos estilísticos em determinadas situações.

O uso de uma definição do conceito de competência comunicativa por parte do docente e a forma como ele a concebe traz implicações bastante sérias para o ensino de língua, uma vez que, se esse conceito estiver relacionado à prática pedagógica, o professor se preocupará não apenas em fazer com que os alunos aprendam as formas gramaticais da língua, mas também desenvolver a competência comunicativa deles a partir do uso de textos como eixo estruturante pelo qual as aulas de língua portuguesa devem ter como base. Dessa forma, muito tempo das aulas será gasto com o estudo das regras gramaticais, como vem ocorrendo com o ensino do português no Brasil em que os estudantes passam a maior parte de suas vidas decorando regras, aprendendo a conjugar verbos em todos os tempos e pessoas, sem, sequer, compreender o que é indicativo, subjuntivo, imperativo etc. (OLIVEIRA, 2007).

O professor de português recebe na universidade, uma formação, mesmo que muitas vezes não seja tão eficiente e lhe permita compreender o que é a língua em funcionamento; bem como o estudo das correntes linguísticas contemporâneas, como a linguística textual e a análise do discurso. No entanto, ao estar diante de uma determinada escola que, muitas vezes adota uma postura tradicional, típica do próprio sistema, parece não saber como lidar com as correntes linguísticas

estudadas e, apesar de muitos docentes terem acesso a livros didáticos voltados para a terceira concepção de linguagem, que vê língua como forma ou processo de interação, seguem privilegiando o ensino normativo, ao trazer para a sala de aula conteúdos pesquisados em gramáticas tradicionais, levando os alunos a decorarem tabelas de coletivos, conceitos de substantivo, adjetivos etc. enquadrando-se como um repetidor de regras que nem ele mesmo domina integralmente (SOARES, 2001).

Segundo Reis, Santos e Silva (1998), o fato de muitos professores ministrarem aulas de língua portuguesa privilegiando a gramática normativa pode estar relacionado a fatores como: instabilidade no trabalho, formação insuficiente, baixos salários, o que pode levá-lo a dar aula em várias escolas para suprir suas necessidades básicas. Em outros casos, porque simplesmente não querem ter “trabalho”, já que levar o aluno a vivenciar as práticas sociais da linguagem, utilizando-a de forma adequada dependendo da situação vivenciada pelo aluno requer muito esforço e paciência por parte do docente.

Infelizmente, ainda há docentes atuando, tanto em escolas públicas como nas da rede privada, com uma visão arcaica sobre o ensino de língua portuguesa, utilizam as regras gramaticais e elegendo-as como a melhor forma de fazer com que os alunos obtenham desempenho no processo de comunicação. Ao invés de levar o aluno a produzir textos, propõem que ele simplesmente transcreva para o caderno o texto que está no livro didático e, na maioria das vezes “saltam” as páginas do livro que contém determinados textos.

Por meio de relatos dos alunos e experiências concretas em sala de aula, é perceptível que a produção de textos contribui para tornar as aulas dinâmicas e contextualizadas, principalmente quando os alunos apresentam, em sala de aula, as produções realizadas, pois, na maioria das vezes, demonstram interesse em ouvir a produção realizada pelos colegas; outras vezes, favorece a compreensão da língua em uso e a atenção por parte dos discentes.

Antunes (2003) argumenta que o professor tem de conscientizar os alunos para o desenvolvimento da competência de escrever, propondo atividades que enfatizem o uso da escrita como, por exemplo, fazer projetos de pesquisa, requerimentos, pequenas narrativas, poemas, mensagens eletrônicas, conclusões de debates, esquemas, resenhas, artigo de opinião, histórias em quadrinhos etc.

A realidade é que, quando a maioria dos discentes ingressa no ensino superior, textos como os que foram mencionados acima são desconhecidos por eles em termos de produção e pode ocorrer de alguns alunos nem sequer já terem ouvido falar de alguns deles como resenhas e artigo de opinião.

Nesse sentido, concordamos com Costa (2011), para quem o desenvolvimento das atividades de língua, seja em sua modalidade oral ou escrita, ainda é precário na escola, em todos os níveis de ensino, como denunciam as evidências de péssimos desempenhos dos alunos nessas atividades. Para a autora (2011, p. 23)

De fato, até mesmo grande parte dos estudantes universitários, a despeito de terem passado, no mínimo 11 (onze) anos na escola, não conseguem ampliar suas possibilidades comunicativas como falantes competentes, não se tornam leitores nem se apropriam da escrita como meio de expressão e interação. E o mais grave de tudo é que a incompetência da escola e o preconceito que constrói e difunde, ainda conseguem emudecê-los ou inibi-los nas suas manifestações linguísticas e comunicativas próprias, adquiridas no grupo social a que pertencem originalmente.

O que evidenciamos na realidade brasileira é que, depois de onze anos de ensino de português, o aluno tem dificuldades de se expressar oralmente e por escrito e, em alguns casos, não é capaz de produzir um texto adequadamente estruturado, além disso, tem dificuldades de compreender o que lê e o que escreve.

A sala de aula constitui um espaço privilegiado para que o docente de Língua Portuguesa incentive e oriente a produção de textos por parte dos alunos, entretanto, em relação à produção escrita, o professor trabalha com “exercícios” de formar frases ou palavras soltas, isoladas, desvinculadas de qualquer situação comunicativa, o que contribui para afastar os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com os outros (ANTUNES, 2003).

Como afirmam Bunzen e Mendonça (2006), é necessário que a escola trabalhe a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos a fim de consolidar a pluralidade de interações que os seres humanos estabelecem com o mundo físico e social, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje postos pela sociedade.

2.6 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO UNIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PROPÍCIAS AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Ressaltamos sobre a leitura porque é impossível ou improvável que um mau leitor chegue a escrever com desenvoltura, uma vez que é pela leitura que assimilamos as estruturas próprias da língua escrita. Esta última, associada ao contato por parte do aluno, com a maior variedade possível de textos, corresponde a um dos componentes básicos ao desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente por meio da linguagem escrita.

De acordo com Machado (2000), a competência de leitura ou competência textual corresponde em fazer uma leitura compreensiva, ou seja, encontrar no texto a informação que se busca, bem como interrogar o texto para captar o maior número possível de significados, capaz de atribuir sentidos de forma imediata e direta. Quando o leitor busca o sentido pretendido pelo autor, está simplesmente obedecendo ao princípio de cooperação que rege a comunicação humana; entretanto, está longe de atingir a competência textual que vai permitir, dentre outras possibilidades, em nível pragmático, “ler as intenções do texto”, o que, conforme Koch (1985 apud MACHADO, 2000) corresponde a explorar a potencialidade que têm os textos de, a partir de determinados sinais, levar a determinados tipos de conclusões ou de leituras.

Na visão de Geraldi (2002), os professores estão, há anos, impedidos de ler por falta de tempo, incentivo, dinheiro etc. Assim, a seleção de livros, por parte desses docentes, vai se pautar em autores que já tiveram a chance de conviver no passado, talvez durante a graduação.

Ainda de acordo com Geraldi (2002), a proposta de produção de textos para a oitava série, diferentemente do que acontece com a turma a ser analisada, leva em conta temas como economia, política, regimento da escola, introdução de cartas de pedido de emprego, bem como a leitura, discussão e produção de textos. Ao final dessa série o aluno deverá expressar por meio de um texto sua posição quanto a um determinado problema, podendo ser contrária à posição do professor. Para Santos (2009, p. 38).

A maneira como o professor concebe o processo de leitura é que orienta suas ações de ensino em sala de aula. Ler aqui é entendido como uma atividade de co-produção do texto, ou seja, atividade na qual o leitor busca, em sua bagagem sócio-cultural, informação para complementar e assim compreender o que está sendo lido. O leitor ser co-produtor do texto significa auxiliar com o seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo o preenchimento das lacunas que todo texto traz para compreender e interpretá-lo. Essa co-produção se dá a partir de relações com o próprio texto, com colegas de classe e com o professor. Ao falar de co-produção, estamos nos referindo a um processo no qual o professor participa da produção semântica textual tanto quanto o aluno e o próprio texto, todos na mesma proporção, em um diálogo que se caracteriza por ser flexível e polissêmico.

Com efeito, o que a autora nos apresenta é que o professor deve trabalhar a leitura de modo que ela não seja uma atividade cansativa e enfadonha para os alunos, devendo, dessa forma, promover a interação entre o docente, os discentes e o próprio texto, a fim de que os discentes, com os seus conhecimentos prévios, consigam não apenas decodificar o que o autor quis dizer, mas interpretar com o seu próprio nível de conhecimento o não-dito que todo texto traz, para, assim, desenvolver o seu senso crítico.

A realidade do ensino de Língua Portuguesa evidencia que a escola não considera o sentido que a leitura possa ter para o aluno, não lhe dando oportunidade para que possa se posicionar diante do texto, atribuindo-lhe sentido, uma vez que os alunos brasileiros conseguem, com mais frequência, localizar as informações que estão bem claras no texto.

Conforme Val (2002, p. 3), “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica ou formal”.

Koch (2004, p. 5) ressalta que “a textualidade corresponde ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Desse modo, para se compreender a produção de textos escritos, interessa entender o que caracteriza o texto, escrito ou oral, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras, dizem por meio de textos.

Marcuschi (2008) aborda sete critérios ou fatores de textualidade, que constituem critérios de acesso à produção de sentido, são eles: a) coesão, que se refere à estrutura superficial do texto, por recursos conectivos ou referenciais; b) coerência, relação de sentido que se manifesta entre os enunciados; c)

intencionalidade, que se refere aos objetivos do produtor do texto; d) aceitabilidade, que ocorre quando o texto atende às expectativas do receptor, isto é, quando lhe é útil e relevante; e) situacionalidade, evento textual que além de servir para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto, orienta a própria produção; f) intertextualidade, relação estabelecida entre um dado texto e outros textos; g) informatividade, grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento do texto oferecido.

Para Koch (2004), a coerência constitui o fator fundamental da textualidade, pois é responsável pelo sentido do texto, além disso, envolve aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, que precisam ser assimilados pelo leitor para realizar a interpretação do texto. Marcuschi (2008, p. 98) afirma que:

Produzimos textos por processo de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados ou então por insuficiência de inobservância de restrições na linearização ou violação de relações lógicas ou incompatibilidades informativas. Contudo, não podemos confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido. Às vezes, o que não entendo hoje, entendo amanhã.

Dessa forma, é possível nos depararmos com textos incoerentes, não-informativos e incompreensíveis por parte de quem produziu ou de quem recebeu. É interessante destacar que o contato que temos com textos insuficientes em relação à produção de sentido não é feito apenas por alunos do ensino fundamental, mas também por universitários em sala de aula.

Já a coesão, como salienta Val (2002), é o critério mais importante da textualidade, já que, por meio dos elementos conectivos, como as conjunções, os artigos, correlação entre os tempos verbais, por exemplo, é que estabelece relações não só entre os elementos do interior de uma frase, mas também entre frases e sequências de frases dentro de um texto.

Marcuschi (2008) afirma que se, em um determinado segmento linguístico, por mais que haja uma sequência coesiva de fatos, se esses permanecerem isolados, não forma uma textura, levando-nos a perceber que a coesão não é condição necessária nem suficiente para transmitir ao texto, um efeito comunicativo. No segmento abaixo, o autor comprova o que foi afirmado acima:

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimariana dá conta desse fenômeno. (MARCUSCHI, 2008, p. 187).

Em princípio, não temos um texto, uma vez que essa sequência de enunciados não tem efeito comunicativo. Apesar de evidenciar coesão no encadeamento das frases por meio dos artigos definidos (a/os), as relações de sentido não se efetivam, embora cada enunciado seja bem formado e tenha algum sentido, o conjunto do texto em si não forma uma unidade significativa (MARCUSCHI, 2008).

A intencionalidade e a aceitabilidade são dois fatores da textualidade que estão relacionados entre si, pois a intencionalidade diz respeito à intenção pretendida pelo produtor do texto ao produzir uma sequência linguística, ainda que muitas vezes essa intenção não se concretize em sua totalidade, visto que o texto pode não ser coeso e coerente por parte de quem produziu. Já a aceitabilidade diz respeito a como eu reajo e como eu aceito as intenções pretendidas (MARCUSCHI, 2008).

A situacionalidade, segundo Beaugrande e Dressler (1983 apud VAL, 2002, p. 12), diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa. A esse critério da textualidade, Marcuschi (2008, p. 129) afirma:

[...] a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se “ancorar” em contextos de interpretação possíveis, o que torna pouco proveitoso.

Desse modo, para o leitor compreender um texto, é preciso que esteja inserido em um contexto social e cultural em que o texto também possa estar. Na maioria das vezes, os alunos têm dificuldades de compreender textos porque não estão inseridos no contexto ou situação comunicativa em que ele foi produzido.

Beaugrande e Dressler (1983, apud VAL, 2002, p. 15) falam, ainda, de outro componente de textualidade: a intertextualidade, que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). Os

textos não se constituem de forma isolada e solitária, uma vez que todos eles comungam com outros textos, seja por meio de citação, títulos, prefácios, ilustrações, comentários de outros textos etc. (MARCUSCHI, 2008).

É interessante que o professor, em sala de aula, proporcione atividades de leitura de textos, socializando com os alunos a respeito das marcas de intertextualidade e, logo em seguida, propor a produção de um determinado texto, focando a atenção na ocorrência desse fenômeno da textualidade, para que além de incentivar várias leituras, os alunos percebam que o texto não constitui um artefato isolado, mas que se constrói através de um já dito sobre um determinado tema.

Tal como observa Marcuschi (2008), a informatividade constitui o critério mais óbvio da textualidade, pois, se um texto é coerente é porque desenvolve conteúdos. Num texto, deve ser possível distinguir o que ele quer transmitir, o que é possível extrair dele e o que não é pretendido.

De acordo com Val (2002), se um texto mostrar-se de forma estranha ou esquisita, tenderá a ser rejeitado pelo recebedor, visto que não conseguirá processá-lo. É preciso que um texto se mantenha em um nível adequado de informatividade.

Para mim, o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explique todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o recebedor não conseguirá chegar sozinho (VAL, 2002, p. 14-15).

Nessa direção, não produzimos textos para dizer tudo, mas também não produzimos textos para não dizer nada. A informação precisa estar contida na medida certa, uma vez que, quando um texto não contém as informações necessárias por parte de quem produziu, contribui para dificultar a produção de sentido. Por outro lado, um texto não pode ser informativo demais, porque não vai exigir esforço em relação à compreensão por parte do leitor ou receptor do texto.

Na sala de aula, para propiciar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita, todos esses critérios de textualidade, mencionados no decorrer desse tópico, deveriam ser abordados pelo professor para que os alunos

produzam textos eficientes. Entretanto, ainda há docentes que não os conhecem, conhecem pouco ou simplesmente não compreendem a função deles em um texto, ficando, assim, difícil levar os alunos a vivenciarem que são critérios fundamentais à produção textual.

Schmidt (1978 apud MACHADO, 2000) salienta que para o conceito de texto, pode-se relacionar, em sentido amplo, o conceito de competência de comunicação com o conceito de competência textual que passa a ser interpretada como a capacidade agir linguisticamente no âmbito de um ato de comunicação realizado mediante o componente “texto”.

É indispensável que, para desenvolver a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação, terá um valor significativo muito grande perguntar ao aluno o que se está fazendo nessa situação de comunicação, se as ideias ou sequências textuais estão adequadas ao efeito de sentido que se pretende realizar.

O discente precisa ser levado a certificar-se em relação à produção, se esta é relevante ou não, se as informações redigidas atendem às expectativas do receptor. Além disso, o texto deve ser escrito em um contexto ou situação que seja de melhor adequação textual, como no gênero textual redação escolar, proposto por Marcuschi (2008). Ao produzir tal texto, o aluno deve compreender determinados requisitos situacionais definidos, ou seja, o discente deve compreender a característica particular que cada texto apresenta como o contexto, objetivos, a língua, o momento etc.

Como afirma Travaglia (2009), o professor terá de deixar de perguntar o que o autor quis dizer com um determinado texto e terá que passar a discutir com seus alunos qual (is) o(s) efeito(s) de sentido que o texto pode produzir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Após os levantamentos teóricos desenvolvidos pela pesquisa bibliográfica, a qual Lakatos e Marconi (1997, p. 66) destacam que “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo”, seguimos a proposta de Gil (2010), para quem toda pesquisa acadêmica requer, a realização de pesquisa bibliográfica, uma vez que é elaborada com o objetivo de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.

Seguimos, assim, o segundo passo deste estudo, com o objetivo de analisar quais os aspectos que, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, podem desenvolver, nos alunos do 9º ano “A” da Unidade Escolar Joaquim Antônio de Araújo, a competência comunicativa na escrita, mediante os critérios da textualidade.

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva e de cunho quantitativo, pois esta última levará em conta apenas a quantidade de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, mas também os aspectos qualitativos, que, segundo Almeida (2002, p. 104), visam “observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, características, causas, relações com outros fatos”, tendo como objetivo principal analisar o planejamento escolar como uma forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos escolares.

Em relação à análise qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009) relatam que ela não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, por exemplo. Já a pesquisa de campo, caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os

valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é, ao mesmo tempo, sujeito e o objeto de suas pesquisas, de modo que o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, sendo o conhecimento do pesquisador parcial e limitado. O objetivo da amostra dos dados coletados é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, pois o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para a realização desta pesquisa, os primeiros passos da investigação foram efetivados por meio do cumprimento dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) contatos informais com os profissionais atuantes na escola em estudo (secretária, diretora, professores e alunos), 2) análise do livro didático utilizado pelo professor, 3) observação e registro da estrutura e organização da escola, 4) contatos informais com os sujeitos da pesquisa, 5) observação e descrição das ações da professora, 6) questionário aplicado com os alunos e com a professora.

3.2 A ENTRADA NO AMBIENTE A SER OBSERVADO: A ESCOLA

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi obter acesso a um campo de estudo. Segundo a proposta Bortoni-Ricardo (2005), o procedimento de aceitação e autorização para a observação às aulas de Língua Portuguesa foi feito por meio de uma solicitação de acesso e permanência na instituição pesquisada, dirigida à coordenação pedagógica, de modo que tive o primeiro contato ao dirigir-me à escola. Logo após conseguir autorização por parte da direção, procurei a professora da turma a ser observada (9º ano “A”) e a docente aceitou a solicitação.

Tive a preocupação de pedir que a professora ficasse à vontade ao ministrar suas aulas; e esclareci que não estava ali para avaliar o seu trabalho, mas para analisar e descrever como ela trabalha com a Língua Portuguesa e, principalmente, de como acontece, na prática, o desenvolvimento da competência comunicativa em relação à produção escrita dos alunos.

A ação seguinte foi o contato com os alunos. A escolha da turma do 9º Ano “A” se deu devido ao fato de marcar a transição do aluno ao Ensino Médio e por a pesquisadora lecionar aulas de reforço de Língua Portuguesa a um aluno dessa

série e perceber que o ensino não está focado principalmente na produção de textos, mas, sim, nos conteúdos gramaticais. Em relação à escola, a escolha se deveu ao fato de conhecer, por meio de experiências concretas em sala de aula, como a realização de estágio de observação e também de regência já desenvolvidos nesta instituição de ensino. Além disso, no ano de 2013, substituí, por quatro meses, a professora de Língua Portuguesa do 6º ano “A”.

3.3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: JORNADAS Port

O livro didático *Jornadas port-9º ano*, de Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho, publicado pela Editora Saraiva, está organizado em oito unidades temáticas, cada qual com dois capítulos, todos eles abertos com questões que visam favorecer a leitura e interpretação de textos.

Com relação ao trabalho com a produção de textos, o livro apresenta atividades que propõem o trabalho de produção dos seguintes gêneros textuais: Miniconto, Folheto de Divulgação (folder), Relatório Escolar de Experiência Científica, Comentário, Relatório de Visita Escolar, Letra de Samba-enredo, Artigo de Opinião, Debate, Propaganda para a TV, Mesa-redonda, Conto de Terror, Editorial e elaboração de um jornal com a publicação de todos os textos produzidos pelos alunos durante o ano. Vale lembrar que, quase sempre, o texto proposto para a produção era o mesmo que foi lido e explorado em uma das leituras propostas no capítulo.

Com relação aos conteúdos gramaticais, estes são sempre introduzidos a partir de um texto, seguidos de questões para compreensão. Os conteúdos que o livro aborda são o processo de formação de palavras (composição por aglutinação e por justaposição), período simples e composto, período composto por coordenação e tipos de oração coordenada, período composto por subordinação e tipos de oração subordinada substantiva, figuras de linguagem, oração subordinada adverbial e seus tipos, pronome relativo, orações adjetivas, concordância nominal, flexão dos adjetivos compostos e concordância verbal.

Com relação aos critérios da textualidade já citados no capítulo 2 deste trabalho, todos estão presentes no livro didático da série pesquisada, entretanto, são implícitos ou desconhecidos pelos alunos quando precisam interpretar e produzir textos.

No manual do professor, Delmanto e Carvalho (2012) enfatizam que o trabalho com o texto é indispensável, pois exige que os discentes explorem os aspectos de organização textual como o contexto de produção, que leva em conta quem fala, para quem se fala, de onde fala, com que intenção fala e em que situação; o que proporciona ao aluno, além do desenvolvimento da competência linguística, sua competência comunicativa, uma vez que lhe possibilita produzir textos adequados a determinada finalidade e a ler textos de maneira crítica, considerando suas condições de produção.

Segundo as autoras, o maior objetivo do ensino de língua materna é o de levar o aluno ao domínio, em diferentes situações cotidianas, dos usos da linguagem, isto é, o desenvolvimento da competência comunicativa nas variadas situações reais de comunicação (DELMANTO; CARVALHO, 2014).

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

Os registros de observação e coleta de dados deste estudo foram feitos na Escola Municipal Joaquim Antônio de Araújo, no centro de Geminiano – PI, entre os meses de maio e junho de 2014.

A instituição foi construída em 1994, na gestão do prefeito Abel de Barros Araújo, quando, na época, a região se chamava “Varginha” e pertencia à cidade de Picos. Em 1997, a comunidade desmembrou-se de Picos e passou a ser chamada de Geminiano, em homenagem a um dos mais antigos donos de terras desse município.

A Unidade Escolar Joaquim Antonio de Araujo é uma escola pública, situada na Avenida Pedro Evangelista Caminha, nº 253, no município de Geminiano e funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo que, durante os turnos matutino e vespertino, funcionam as turmas do 6º ao 9º ano e, à noite, as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano letivo de 2014, a escola conta com um total de 459 alunos, distribuídos da seguinte forma: 203 alunos no turno da manhã; 230 no turno da tarde e apenas 26 no turno da noite. A distribuição das turmas é feita de acordo com a faixa etária do aluno e o local onde reside, devido ao transporte escolar.

A maior parte da escola encontra-se em boas condições de uso, entretanto, algumas salas apresentam um mau estado de conservação, como carteiras

quebradas e paredes riscadas, apesar de retocadas e pintadas anualmente; o piso foi refeito recentemente e o telhado é analisado e trocado quando necessário. A escola conta com sete salas de aula, que são amplas e bem arejadas pelas janelas, há quatro ventiladores em cada sala, carteiras em condições razoáveis de uso e um quadro acrílico que foi colocado há pouco tempo. As demais dependências da escola são compostas por uma sala, onde funciona a secretaria; uma diretoria com banheiro; sala de informática; uma sala de leitura; uma sala de vídeo; uma sala dos professores e a cantina, onde é feita a merenda dos alunos.

A escola conta, ainda, com um espaço aberto que dá acesso para as salas de aula e são feitas as suas atividades comemorativas; uma quadra bem ampla, que não é coberta e, por isso, a prática da educação física é realizada no ginásio poliesportivo do município; e dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino para uso dos alunos.

Com relação aos aspectos pedagógicos, a escola Joaquim Antônio de Araújo possui um Projeto Político Pedagógico que é feito para um período de quatro anos, com a participação da diretora, coordenadora pedagógica, secretários, professores e alguns representantes de pais dos alunos. A proposta é construída coletivamente e seu objetivo é envolver todos os participantes no processo educativo, buscando melhorias na aprendizagem do alunado, inovações na educação e resolver problemas que dificultam o bom desempenho da educação do município.

A relação entre direção, professores e alunos é harmônica e se dá prioridade ao diálogo para solucionar os conflitos que forem surgindo ao longo do ano. O apoio administrativo à escola é dado pela Secretaria Municipal de Educação e pela Prefeitura do Município, que ajudam nos eventos escolares, como Momento Cultural, Desfile de Independência e premiação para os alunos destaques ao fim do ano e para os alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental.

Com relação ao funcionamento administrativo, a escola conta com uma diretora, que é indicada pela Secretaria Municipal de Educação; uma coordenadora pedagógica, também indicada pelo mesmo órgão; dezoito professores concursados; uma secretária; duas auxiliares de secretariado; dois vigias; um inspetor e cinco zeladoras, que também exercem a função de merendeiras.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola dispõe de um bebedouro, dois data-shows para uso docente e administrativo, uma máquina de xerox, uma biblioteca com bastantes livros, uma sala de informática com 13

computadores para as aulas de informática dos alunos, vários armários, birôs, estantes, computador para uso administrativo, televisão e outros materiais didáticos disponíveis aos docentes, discentes e funcionários da referida instituição.

As normas disciplinares da escola estão contidas no Regimento Interno Escolar, são repassadas anualmente e debatidas no planejamento com os professores, em reunião de pais e mestres no início do ano letivo e em sala de aula com os alunos. Quando acontecem atos de indisciplina dos discentes, são adotadas medidas educativas, por meio da entrega, aos professores, de algumas fichas em branco, chamadas “ocorrências”, para que o docente registre com os dados do aluno, o ato de indisciplina cometido. Se um mesmo aluno receber três ocorrências durante o mês, ele é suspenso das aulas por um período de três a cinco dias. Dessa maneira, a escola procura conscientizá-lo do seu erro para solucionar o problema.

O planejamento é realizado pela coordenadora pedagógica com ajuda do supervisor e da diretora da escola. A coordenadora inicia o planejamento com uma dinâmica, depois faz uma avaliação das atividades desenvolvidas durante o mês anterior e repassa o calendário mensal referente ao mês que será planejado. O planejamento acontece de duas maneiras; a) uma semana pedagógica, no início do ano letivo, para a elaboração do Plano de Curso Anual do Professor, na qual há debate sobre o regimento interno escolar, funcionamento do ano letivo, discussão sobre as ações da Proposta Pedagógica e planejamento das aulas; b) a outra acontece mensalmente, com a participação dos professores, coordenadora pedagógica e diretora, com o objetivo de planejar as aulas mensais dos professores em suas respectivas disciplinas e algumas ações a serem realizadas na escola durante esse período. Os encontros pedagógicos são realizados anualmente com a presença de profissionais na área educacional, como psicopedagogos; bem como com debates sobre assuntos na área da educação para melhorar o trabalho dos professores com os alunos.

A sistemática de avaliação acontece mensalmente de forma qualitativa e quantitativa, priorizando os aspectos qualitativos do aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem e uma prova escrita mensal como parte integrante da nota do aluno. Essa avaliação também acontece de forma contínua ao longo do processo ensino/aprendizagem, onde os professores realizam cada um em sua área de atuação, adotando sempre estratégias que facilitem a aprendizagem e consequentemente ajudem na avaliação do aluno.

O alunado que frequenta a escola pertence a maioria à zona rural do município, seus pais pertencem a classe média baixa, sendo composta por uma população bastante carente, cuja renda depende de aposentadoria, comércio informal, empregos na prefeitura e programas sociais do Governo Federal. São alunos com perfis diferentes, pois alguns têm poucas expectativas de ascensão social, mas acreditam muito na esperança de uma vida melhor, por meio dos seus estudos, há outros com nível mais elevado de aprendizagem e uma parte que apresenta um grau de desinteresse muito grande com relação ao estudo e apresenta comportamento que atrapalha o ensino do professor em sala de aula.

Figura 1- Unidade Escolar Joaquim Antônio de Araújo



Fonte: A autora (2014)

3.5 OS INFORMANTES DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será entrevistada a professora de Língua Portuguesa da turma mencionada anteriormente acerca da temática abordada nesse estudo, bem como 27 alunos da referida série, visto que, sendo a turma composta por quarenta e nove alunos, daria um trabalho árduo descrever

detalhadamente cada um. Dessa forma, como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário com seis questões abertas para a professora e cinco para os alunos, observações e conversas informais com a docente e com discentes atuantes na escola-alvo da pesquisa.

Por questões de ética na pesquisa, os entrevistados não serão identificados de maneira alguma, respondendo às perguntas de forma individual, sem ajuda e/ou interferência do pesquisador. Assim, após a coleta de dados, foi procedida a etapa de análise dos resultados obtidos, que serão apresentados no próximo capítulo deste trabalho.

3.6 AS OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de observação das aulas de Língua Portuguesa ocorreu no turno matutino, na turma do 9º ano “A”, nos meses de maio e junho, todas as terças-feiras. Ao todo, foram observadas vinte aulas. A turma do 9º ano “A” é composta por 49 alunos, sendo que 20 são do sexo masculino e 29, do feminino, com faixa etária de 12 a 17 anos, sendo que parte desses alunos são provenientes de outros bairros mais distantes em relação ao local da escola.

A turma em estudo é considerada regular pela professora, pois alguns realizam as atividades e permanecem em sala durante o horário de aula, porém, apresenta um comportamento agitado, uma vez que a turma é bastante numerosa.

Em relação à professora de Língua Portuguesa, um fato que chamou bastante atenção é que ela não é licenciada em Letras/Português, porém, leciona as aulas de nas turmas do 8º e 9ºano no turno matutino e diz que, ao ingressar nessa licenciatura, em uma instituição privada, não conseguiu encontrar “atratividade” no curso e, por essa razão, desistiu logo no terceiro período, o que nos leva a perceber que a professora não gosta do que faz. Pelo que foi relatado, ela tem especialização em gestão escolar e é coordenadora da Unidade Escolar Vidal de Freitas, na cidade de Picos – PI e há dois anos, é professora da escola-campo desta pesquisa.

Durante as observações, com muita frequência, a professora dava aula aos gritos, afirmando que era obrigada a gritar pelo fato de a turma ser tão numerosa e todos os alunos quererem falar ao mesmo tempo. Embora os gritos não surtissem efeito, já que os discentes ainda continuavam com conversas paralelas, percebemos

que essa postura de gritar não é a melhor forma de garantir a aprendizagem dos alunos, como nesta turma.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, tratando acerca da competência comunicativa na escrita e descrevendo os resultados dos questionários aplicados à professora e à turma.

4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo, descrevemos e analisamos como está o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do 9º ano “A” da Unidade Escolar Joaquim Antônio de Araújo em relação à produção escrita de textos, levando em conta os padrões da textualidade citados no capítulo dois desta monografia. No decorrer do trabalho, esboçamos algumas noções e/ou conceitos sobre a competência comunicativa, que será fundamental na análise de dados.

A princípio, apresentamos as observações realizadas na escola, especificando como eram as aulas de Língua Portuguesa, ministradas às terças e quintas-feiras. Por fim, fazemos as análises daquilo que foi observado dentro e fora da sala de aula. Pelo que pudemos perceber, as aulas de Língua Portuguesa centravam-se, principalmente, no ensino de gramática normativa, como será relatado mais adiante na descrição das observações.

Nessa direção, concordamos com Santos (2009), para quem o ensino essencialmente gramaticalista não contribui para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e impede a formação do leitor e do escritor competentes.

Para nos fundamentarmos acerca do que seria observado, tomamos como base o conceito de competência comunicativa proposto por Travaglia (2009), que diz respeito à capacidade que o usuário da língua tem de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir e compreender textos (orais e escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção ou objetivos específicos de comunicação.

Por meio das observações realizadas, vimos que a realidade cotidiana no que diz respeito à competência comunicativa, dentro e fora da sala de aula, não está coincidindo com o conceito proposto pelo autor, uma vez que os alunos não estão sendo levados a produzir textos. Foi possível perceber, ainda, que o ensino de português está relacionado, conforme Antunes (2003), com exercícios de formar frases soltas, desvinculadas de qualquer situação comunicativa, contribuindo, dessa forma, para afastar os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com os outros, ou seja, os conteúdos que estudam na escola não coincidem com aqueles com os quais se deparam fora dela.

4.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA ESCRITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

As observações realizadas na escola aconteceram entre os meses de maio e junho de 2014, sempre duas vezes na semana, às terças e quintas-feiras, totalizando cinco horas semanais. Nesse período, objetivávamos observar, para, em seguida, descrever e analisar a produção escrita dos alunos do 9º ano “A”, levando em conta os fatores ou critérios da textualidade presentes em seus textos.

A professora de Língua Portuguesa chegava à sala pontualmente às 7h15 da manhã, mas esperava, sentada à mesa, até umas 7:30 até que os alunos terminassem de tomar água e ir ao banheiro. Na primeira aula que observamos, às sete e meia de uma terça-feira, era a primeira semana de aula depois das avaliações referentes ao mês de abril, nas quais a maioria dos alunos havia tirado notas abaixo da média, fato alertado pela professora.

Logo em seguida, deu início à aula, pedindo que os discentes abrissem o livro didático, começando a Unidade III, na página 82, tendo como introdução dessa unidade o gênero Relatório de Divulgação Científica. A docente iniciou a leitura do texto em voz alta e, em seguida, indicava alunos para continuar a leitura e explicou que o texto retratava uma experiência realizada por estudantes a respeito da mistura de água, álcool e óleo para constatar qual dos líquidos era mais denso. Após explicar o texto, propôs que os alunos repassassem para o caderno a interpretação dele, sem sequer explicar as características do relatório e propor sua produção, levando, dessa forma, os alunos a enquadrarem-se como meros repetidores.

Na aula seguinte, corrigiu as vinte e duas questões repassadas na aula anterior a respeito do gênero visto, sendo que um fato chamou bastante a atenção: praticamente a metade da turma não tinha respondido as questões, então a docente registrou, nas fichas de ocorrência, o nome desses alunos para, logo em seguida, entregar à diretora. Em seguida, simplesmente transcreveu para o quadro a resposta do livro didático, sem levar em conta a resposta dada pelos alunos que responderam à interpretação, levando-nos a perceber que só havia uma resposta válida e correta – a do livro didático, ao qual a professora ficava muito presa.

Antunes (2003) afirma que a propósito de um “que fazer” em sala de aula, o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer: como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor “aprendeu” a não “criar”, a não “inventar” seus programas de aula. O

conhecimento que ele “passava” era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressai é um professor “transmissor de conhecimento”, mas precisamente, de “conteúdos”. Daí a concepção estreita de alguns de que a principal tarefa do professor é dar aula, isto é, dar o curso é que é o cerne da profissão.

Durante as aulas observadas no mês de maio, a docente trabalhou o gênero comentário, introduzindo a aula abordando que ele é um texto que fala sobre determinado assunto, geralmente publicado na mídia e, logo em seguida, pediu que os alunos citassem temas que estão bastante na moda. A maioria dos alunos citou a Copa do Mundo, outros citaram violência contra a mulher, criminalidade, racismo e falaram até em pedofilia, contando casos vivenciados dentro na sociedade. Logo em seguida, após as discussões, a docente propôs que os alunos respondessem o exemplo de comentário presente no livro didático que se referia a uma notícia sobre Tragédias Brasileiras, provenientes das secas. Então, concedeu vinte minutos para os alunos responderem, para depois corrigir as respostas dadas.

O referido texto, intitulado Comentário, daria uma boa proposta de produção, uma vez que leva em conta a produção oral com apoio escrito, além disso, os alunos teriam a oportunidade de se familiarizar sobre fatos e acontecimentos relevantes dentro e fora da sociedade em que vivem. O exemplo de comentário presente no livro didático constitui uma oportunidade para a professora explorar os fatores da textualidade propícios ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na produção escrita, pois lhes permitiria identificar qual efeito de sentido produzido no texto, se as informações contidas são necessárias para a compreensão, se está adequado ao contexto que foi produzido ou se o texto contém informações de outros textos.

Nas primeiras aulas de junho, foi realizada uma semana de atividades culturais na escola, com apresentações por parte das turmas dos 8º e 9º Anos, sendo que esta última abordou o tema Drogas, por meio de uma dramatização. Com a cobertura da TV Picos, houve a realização de palestras com a temática abordada e depoimentos de ex-usuários que superaram o vício.

Na aula seguinte, a professora trabalhou as orações subordinadas substantivas e sua classificação, repassando para que os alunos transcrevessem do livro para o caderno um exercício de quinze questões. De todas as aulas observadas, essa foi a que surtiu menos efeito, pois os alunos, em geral, não

compreendiam o conceito e a classificação das orações subordinadas. Quando a professora afirmou que a oração subordinada substantiva podia exercer a função de objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo e aposto, os alunos reclamavam muito, alegando que não estavam entendendo nada. A docente, mais uma vez, esclareceu os conceitos desses termos, mas foi em vão. Assim, mandou que os alunos pegassem outras gramáticas para estudar sobre o objeto direto, indireto, complemento nominal, predicativo e aposto, alegando que eles deveriam lembrar esses conceitos, pois já estudaram em séries anteriores e que não iria atrasar a aula para explicar de volta, levando-nos a concordar com Oliveira (2010), ao afirmar que muito tempo das aulas de português é gasto com o estudo das regras gramaticais, sendo que os alunos são induzidos pelo professor a decorar essas regras, sem sequer compreender a função delas no uso concreto da língua nas diferentes situações de comunicação que o discente se depara.

Na aula seguinte, a professora entrou na sala afirmando que essa era a última aula antes da avaliação e pediu a atenção dos alunos, advertindo-os que não queria ouvir conversas paralelas que atrapalham a aula. Durante a correção das atividades, os alunos não paravam de reclamar sobre a complexidade do conteúdo e um aluno afirmou que, para ele, era como se a professora tivesse falando em inglês.

Achamos interessante descrever, abaixo, a questão mais polêmica do exercício do livro didático, na página 109, que gerou mais dúvida nos alunos.

1) No caderno, transforme os períodos simples a seguir em períodos compostos, substituindo o trecho destacado por uma oração subordinada do tipo indicado entre parênteses.

- a) Foi necessária **uma espera de vinte minutos**. (subjativa)
- b) Ninguém se esqueceu **da elaboração do relatório**. (objetiva indireta)
- c) A experiência exigiu **cuidados com a segurança**. (objetiva direta)
- d) Observamos **a permanência do óleo na superfície da água**. (objetiva direta)
- e) Os alunos tinham certeza **da obtenção de bons resultados**. (completiva nominal)
- f) Esta foi a notícia mais importante do dia: **a aprovação de nosso relatório**. (apositiva).

A professora explicou que, para responder essa questão, bastaria que os alunos acrescentassem o pronome relativo “que”, mas os alunos tinham muita

dúvida, pois, além de não saberem o que era pronome relativo, não sabiam em que lugar da frase colocá-lo, nem sabiam fazer as alterações necessárias nas frases.

Para lecionar, a professora enfrentava problemas externos ao ambiente escolar, como a Copa do Mundo, que ocasionou as férias fora do período regular em virtude da adequação do calendário letivo, prevista na LDB (1996). Tais problemas contribuíram para que a docente priorizasse a quantidade de conteúdos sobre a qualidade de aprendizado dos alunos, uma vez que, segundo ela, teria que dar todo o conteúdo referente às orações subordinadas substantivas.

Por meio das observações realizadas em sala de aula, foi possível constatar que a professora não proporcionou aos alunos aulas dinâmicas e contextualizadas que favorecessem a competência comunicativa em relação à produção escrita de textos. Durante as observações, ocorreu o que habitualmente se tem feito nas aulas de Língua Portuguesa: “uma abordagem só de recepção de textos e de nenhuma ou pouca produção dos mesmos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 97).

Infelizmente, não foi possível analisar como está a competência comunicativa dos alunos em relação à produção escrita, levando em conta os fatores ou critérios da textualidade presentes em suas produções, uma vez que as atividades realizadas durante as aulas eram fundamentadas em leituras e cópias do livro didático e, dessa forma, não registramos nenhuma aula de produção de textos, já que os alunos não foram solicitados a produzir.

4.2 PESQUISA REALIZADA COM A PROFESSORA

Para nos apropriarmos da visão da docente a respeito da competência comunicativa na escrita dos alunos, buscamos conhecer um pouco mais de sua realidade em sala de aula, na turma do 9º ano A, e, em seguida, realizamos conversas informais com ela, bem como aplicamos um questionário, no qual foi solicitado que ela respondesse a algumas perguntas referentes à sua formação, à metodologia adotada em sala de aula, bem como à sua percepção a respeito do que seja a competência comunicativa e se o ensino de Língua Portuguesa está contribuindo para desenvolver nos alunos tal competência. Perguntamos, também, sobre a finalidade do ensino de língua materna e como realizar um ensino eficiente para a vida dos alunos.

Mesmo depois de esclarecer à docente o objetivo da pesquisa e que sua identidade seria mantida em sigilo, esclarecemos também que não estávamos ali para avaliar o seu trabalho, mas para descrevê-lo. De início, ela não quis nos receber, alegando que, durante o tempo que é coordenadora da Escola Vidal de Freitas, em Picos - PI, jamais tinha chegado alunos para fazer interrogatórios a ela, mesmo sendo a referida escola uma instituição que recebe muitos estudantes da UFPI. Devido à resistência para receber o questionário, paramos de insistir, entretanto, nos dias finais de observação às suas aulas, ela pediu o questionário e devolveu respondido no último dia da observação.

Durante as conversas informais, foi muito difícil manter com a docente uma interação harmoniosa, visto que, em vários momentos que conversávamos, ela se mostrou um tanto irônica, algumas vezes até com seus colegas de trabalho. Quando questionamos a respeito de sua visão sobre a produção de textos em sala de aula, obtivemos como resposta que levar os alunos a produzirem textos é importante, mas que as aulas não devem girar só em torno de textos, mas, também, da gramática.

Em outro momento, ela perguntou se essa pesquisa e se os professores da UFPI tinham a fórmula para mudar o ensino de português, dando uma risada que transmitia certo tom de deboche. Respondemos que a fórmula não era a palavra adequada, mas que a maioria dos professores que lá atuam têm uma ótima formação, pois estão sempre investindo na formação continuada e que repassam conhecimentos bastante significativos, que refletem na teoria, mas que, infelizmente, em geral, tais conhecimentos que trariam benefícios ao ensino não se refletem na realidade da sala de aula.

Durante as conversas informais, ela alegou que teóricos da educação como Paulo Freire, Vygotsky e muitos outros só atribuíam a culpa da ineficácia do ensino aos professores e que tinha muita vontade de ver um deles dando aula na turma do 9º ano A, para ver se os conhecimentos teóricos se efetivavam na prática. Segundo ela, não se leva em conta a indisciplina dos alunos e o desinteresse em realizar as atividades propostas, sendo que a culpa, pelo que ela disse, era só do professor.

Respondemos que o desinteresse e a indisciplina dos alunos podem estar relacionados à metodologia inadequada do professor, ao realizar toda a aula seguindo ao pé da letra o livro didático, não dar vez nem voz aos alunos, não atualizar e contextualizar as aulas, bem como não investir em formação continuada, o que contribui para um melhor aproveitamento no âmbito escolar.

Quando questionada sobre sua formação e há quanto tempo realiza a docência, ela afirmou ter graduação em Normal Superior, especialização em gestão escolar e que realiza a docência há dezesseis anos, desde 1998, e que, na escola-campo desta pesquisa, atua há dois anos. Como se pode perceber, a professora atua em sala de aula sem ter formação específica na área de Língua Portuguesa.

Em relação à metodologia utilizada nas aulas, afirmou que as atividades realizadas vão diferir de acordo com a concepção adequada, uma vez que atendem a objetivos variados: leitura silenciosa e oral; exposição oral; estudo das ideias; exercícios estruturais; diversidade textual: livros, jornais, revistas, receitas, quadrinhos etc. e incentiva a produção de textos orais e escritos. Das metodologias que foram citadas, por meio das observações às aulas, constatamos que houve exposição oral e exercícios estruturais do livro didático. Não houve diversidade textual e nenhuma produção de texto oral ou escrito, por parte dos alunos.

Na visão de Travaglia (2009 apud SANTOS, 2009, p. 99) não há nenhuma evidência de que o conhecimento dos aspectos estruturais da língua leve o aluno a desenvolver a sua competência comunicativa. Para ele, tais atividades servem mais ao propósito de “[...] ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar. Representam mais uma metodologia de ensino de teoria gramatical, de gramática teórica”.

Ainda para Travaglia (2009), não há motivos para que se pregue a extinção dessas atividades nas aulas de português, mas apenas um redimensionamento: que ela seja dada não como um fim em si mesma, mas que seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, o professor, provavelmente, reduzirá em muito a quantidade de informação teórica e de tempo gasto no processo de ensino-aprendizagem, selecionando apenas aquelas informações que sejam pertinentes e facilitem o trabalho de incremento da capacidade utilização da língua que ele está buscando desenvolver em seus alunos.

No tocante ao entendimento do que seja a competência comunicativa, a docente revelou que é a capacidade que o falante desenvolve de comunicar-se bem e de crescer progressivamente quanto ao uso da língua. Perceber, assim, que esse conceito faz referência apenas à modalidade oral da língua, nenhum argumento é mencionado em relação ao desenvolvimento dessa competência na escrita.

Quando questionamos se o ensino de língua materna está contribuindo para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ela respondeu que sim, visto que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é justamente o desenvolvimento dessa competência, que diz respeito à capacidade de produzir e compreender textos nas mais variadas situações de comunicação, ou seja, a capacidade do falante usar adequadamente a língua, bem como compreender o uso dos recursos linguísticos e a adequação deles às situações de uso.

Levando em conta a pergunta acima, cremos que essa resposta seja um tanto incoerente, uma vez que a docente afirma que sim, mas não mostra argumentos para justificar esse sim e apresenta, novamente, uma resposta para a competência comunicativa após já ter dado uma resposta na questão que antecede a essa. Além disso, por mais que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa seja o desenvolvimento dessa competência, não quer dizer que a concretização desse objetivo esteja ocorrendo em suas aulas, levando-nos a perceber que a própria professora não soube apresentar argumentos de que o ensino por ela ministrado esteja desenvolvendo, nos alunos, essa competência.

Além disso, ao afirmar que o falante precisa compreender o uso dos recursos linguísticos, não especifica quais recursos são esses. Foi possível verificar, ainda, que a resposta dada pela professora é aquela proposta por Travaglia (2009), levando-nos a perceber que a resposta dada não foi de sua própria autoria.

Quando perguntamos qual a finalidade do ensino de português, a professora afirmou que este se destina a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento. Por meio dessa resposta, percebemos que, apesar de a docente ter consciência de que é preciso preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, ela não propicia condições para que isso aconteça. Ao defender a estética da língua, fica implícito de que ela está defendendo a norma culta, que, em sua visão, é o falar corretamente, ficando evidente que ela desprestigia outras variedades da língua, contradizendo-se quando afirma que o discente precisa saber lidar com a língua em diversas situações de comunicação.

Diante da pergunta referente a como realizar um ensino de Língua Portuguesa pertinente para a vida dos alunos, a professora afirma que é preciso leva-los a expor suas ideias de forma coesa e coerente, tanto na fala como na

escrita e que a aula de Língua Portuguesa não deve priorizar a conceituação gramatical, mas usar a gramática em favor dos alunos.

Percebemos, portanto, que muitos aspectos dos questionários não se evidenciaram na prática, já que, ao afirmar que não se deve priorizar a conceituação gramatical nas aulas de português, presenciamos, em algumas aulas, a professora trabalhando conceitos de complemento nominal, pronome relativo, objeto direto e indireto, apostro e vocativo, dentre outros. Ao afirmar que é preciso usar a gramática em favor dos alunos, não explica como deve ser o ensino de gramática em benefício deles, levando-nos, mais uma vez, a concluir que muitos aspectos que foram colocados no papel não se evidenciam na prática em sala de aula.

4.3 RESULTADO DA PESQUISA FEITA COM OS ALUNOS

Para conhecermos a opinião dos alunos a respeito dos procedimentos inerentes à competência comunicativa, fizemos a aplicação de um questionário composto de cinco questões abertas. Dos quarenta e nove alunos pertencentes à turma do 9º ano A, vinte e sete participaram desse estudo, ao passo que dez foram escolhidos de forma aleatória para a descrição dessa pesquisa, sendo cinco alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, os quais, por questão de ética na pesquisa, conforme citado na seção 3.5, serão indicados de A1 a A10.

Acreditamos que muitos alunos consideram o português uma língua muito difícil, talvez por conta da forma como é trabalhada na escola. Por essa razão, perguntamos aos sujeitos entrevistados: 1) Você encontra dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa?

Tabela 1: Pergunta 1 do questionário

A1	Sim, porque tem certas coisas que mesmo ela explicando eu não consigo entender.
A2	Sim porque acho muito difícil em aprender o conteúdo e a gramática de português.
A3	Sim; pois são muitas regras para seguir e as vezes me deixa um pouco confuso.
A4	Sim, porque na língua portuguesa tem muitas palavras difíceis, muitas regras e verbos para aprender, tem muita explicação.

A5	Sim porque são muitos conteúdos e as vezes eles se misturam na minha cabeça.
A6	Sim por causa do barulho e o assunto complicado
A7	Sim, na parte gramatical mas na interpretação de texto me saio melhor.
A8	Sim, eu gostaria que as aulas de português fosse melhor.
A9	Sim porque tem muito assunto que é difícil aprender.
A10	Sim porque acho muito complicado aprender as regras.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2014)

Observamos, nos depoimentos acima, que os alunos foram unânimes ao afirmarem que encontram dificuldades quanto ao ensino de Língua Portuguesa, pois têm problemas em aprender as regras gramaticais. Além disso, vimos que a metodologia utilizada pela docente não é facilmente compreendida por eles.

Como já mencionamos anteriormente, concordamos com Reis, Santos e Silva (1998) ao afirmarem que o ensino de Língua Portuguesa vem sendo ministrado pelos professores baseado, principalmente, no trabalho com as regras gramaticais e, além de contribuir para o desinteresse do aluno quanto ao estudo da língua, contribui, também, para o insucesso escolar, já que o discente tem de memorizar a nomenclatura gramatical para fazer provas.

Partindo-se do pressuposto de que o principal objetivo do ensino de português é desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos, oportunizando-lhes a capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos em diversas situações de interação comunicativa e por considerarmos a leitura e a produção de textos atividades fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa, perguntamos aos alunos 2) como o professor trabalha a leitura e a produção de textos?

Tabela 2: Pergunta 2 do questionário

A1	Trabalha de forma utiu e pocas vezes passa texto pra gente produzir.
A2	A professora trabalha a leitura e a produção de texto muito bem.
A3	Bem, agente ler os textos do livro e debate para depois responder os exercicios.
A4	A professora trabalha bem.

A5	Ela manda a gente ler muito.
A6	Ela manda agente ler os textos do nosso livro.
A7	Propondo as leituras contidas no livro.
A8	Na minha opinião bem.
A9	De forma que os aluno participe e faça as interpretações.
A10	Ela avalia de acordo como o aluno lê e manda a gente lê certo e escrever certo.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2014)

Segundo os depoimentos de A2, A3, A4, A5 e A8, a professora trabalha a leitura e a produção de textos muito bem, resposta um tanto vaga, uma vez que os alunos não souberam dar argumentos para comprovar essas respostas e, além disso, as respostas dadas por eles não se evidenciaram na prática. As demais respostas foram comprovadas na prática, como o depoimento de A1, ao afirmar que a professora passa poucos textos para produzir, assim como as respostas que afirmam que ela repassa as atividades do livro, propondo cópia. Como podemos constatar, pouco se foi mencionado a respeito da produção de textos.

Uma resposta que nos chamou atenção foi a de A10, para quem as atividades de leitura estão relacionadas ao falar e escrever certo, indicando que o assunto a que estão expostos na sala de aula parece ir no sentido de reforçar o que é “correto” na língua dos alunos.

Para ampliar as discussões sobre o nosso objeto de estudo, perguntamos aos alunos: 3) A forma como a professora ensina leva você a utilizar adequadamente a língua quando vai produzir textos?

Tabela 3: Pergunta 3 do questionário

A1	Sinseramente não
A2	Não respondeu.
A3	A profesora dá aula bem mais as vezes tenho problemas na escrita
A4	Não porque ela ensina tudo certinho mais na hora de escrever não sei nein pur onde cumeça
A5	Sim
A6	Sim pois ela sempre corrige as palavras erradas e nos ensina a escrever

	certo.
A7	Mais ou menos pois tenho um pouco de dificuldade com as regras gramaticais.
A8	Não quis responder.
A9	As vezes erro mais não é por culpa dela é porque todo mundo erra.
A10	Sim

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2014)

Podemos constatar, no discurso dos alunos A1, A3 e A4, que o ensino de Língua Portuguesa não está contribuindo para desenvolver a competência comunicativa na produção escrita dos alunos. Infelizmente, esses alunos se acham incapazes de produzir e parece não terem consciência de que essa dificuldade em relação à produção possa estar relacionada à metodologia inadequada da professora. Tendo em vista o relato dos alunos que responderam sim, estes não souberam completar e precisar a resposta.

Durante as observações em sala de aula, percebemos que a docente dá muita ênfase aos conteúdos gramaticais. Em função disso, perguntamos: 4) Como a professora trabalha a gramática?

Tabela 4: Pergunta 4 do questionário

A1	A professora trabalha seguindo a gramática
A2	A gramática vem sempre acompanhada de um texto.
A3	Trabalha bem com os assuntos de conjugação verbo e etc
A4	De uma forma que aumenta o aprendizado dos alunos através de testes.
A5	Trabalha de forma simples passando deveres e textos pra gente ler.
A6	Trabalha a gramática dentro do texto.
A7	Não respondeu.
A8	Trabalha com as regras de português.
A9	Trabalha de forma simples
A10	Por meio de livro didático e com textos com a introdução do assunto.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2014)

Considerando o exposto nas respostas dadas por A2, A4, A5, A6 e A10, evidenciamos que, na maioria das vezes, a docente trabalha a gramática a partir de

um texto, a fim de expor a teoria gramatical, seguida de exercícios de classificação e identificação do conteúdo trabalhado naquele momento, evidenciando, dessa forma, que o texto é utilizado como pretexto para o tradicional ensino de gramática e suas regras.

Ao observarmos as aulas da docente e percebermos como ela transmite o ensino de Língua Portuguesa a seus alunos, perguntamos, por fim: 5) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Tabela 5: Pergunta 5 do questionário

A1	Não gosto porque tenho muita dificuldade em texto e gramática.
A2	Não porque não intendo e as aulas são “chatas”
A3	Mais ou menos porque não é uma matéria que me indentifico.
A4	Não porque acho uma matéria muito cançativa.
A5	Não mais é presizo aprender
A6	Não porque eu so tiro nota baixa.
A7	Não
A8	Não, porque eu não consigo entender.
A9	Sim porque é a matéria que fala sobre a nossa língua.
A10	Me sinto desinteressado em estudar português e aprender classificação de pronomes, separar períodos e etc.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2014)

Percebemos que, quase por unanimidade, os alunos não gostam das aulas de Língua Portuguesa, posto que não se sentem motivados a aprender, já que a docente trabalha dando ênfase aos conteúdos gramaticais, contribuindo para suscitar, nos alunos, o desinteresse pelo estudo da língua, visto que o ensino de português não condiz com a realidade deles. A resposta de A9 revela que, apesar de o aluno não gostar da disciplina de Língua Portuguesa, reconhece que esta é importante, pois diz respeito à língua que falamos.

No geral, as respostas dadas pelos alunos constataam que boa parte das aulas de Língua Portuguesa é gasta com o ensino de gramática descontextualizado, apegado a regras que não coincidem com a realidade dos alunos, pois são irrelevantes para propiciar o pleno desenvolvimento da competência comunicativa, especialmente na escrita, conforme postula Antunes (2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, discorreremos acerca do Ensino de Língua Portuguesa, no qual buscamos analisar a Competência Comunicativa na produção textual escrita dos alunos. Assim, mostramos, até aqui, o resultado de um estudo que buscou suas fontes em outras pesquisas e no convívio com o professor e os alunos, o que nos levou à leitura de textos de diversos autores, em busca de suporte para o ensino de Português, conforme apresentamos no segundo capítulo, a respeito do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Explicitamos, no início do referencial teórico, as diferentes concepções de linguagem, uma vez que esta influencia diretamente na maneira como o professor estrutura o trabalho com a língua. Essa sustentação ficou a cargo de Travaglia (2009), para quem o objetivo das aulas de Português é assegurar o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, que diz respeito à capacidade de produzir e compreender textos em diversas situações de comunicação. Fizemos um paralelo entre Chomsky e Hymes, para constatar o que cada um aborda a respeito das competências linguística e comunicativa, respectivamente.

Ainda na visão de Travaglia (2009), falamos a respeito do ensino de gramática e suas concepções, constatando que, por meio das observações em sala de aula, a primeira concepção é a mais utilizada pela professora, pois esta prega regras e mais regras, como se elas garantissem o escrever bem e o falar corretamente, o que contribui para que haja um distanciamento em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Em seguida, apresentamos a leitura e a produção de textos escritos como unidades de ensino-aprendizagem propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa, pois consideramos que é difícil que um mau leitor tenha facilidade quanto à produção de textos.

Para a metodologia deste estudo, elegemos a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, descrita no terceiro capítulo. Dentre outros autores, Almeida (2002), Gerhardt e Silveira (2009) foram úteis no sentido de dar as bases da coleta e análise dos dados, apresentadas no capítulo quatro.

Nas análises da competência comunicativa em relação à produção escrita, consideramos as observações realizadas em maio e junho de 2014 e constatamos que as aulas eram voltadas para as atividades de cópias de exercícios do livro

didático, constituindo, para aqueles alunos, a única fonte de informação e atualização acessível. Infelizmente, não registramos nenhuma aula em que os alunos foram levados a produzir textos, contribuindo, dessa forma, para a não realização das análises de textos dos alunos, sendo que não foi possível detectar atividades em que pudesse propor esse desenvolvimento.

No decorrer desta pesquisa, ancoramo-nos, principalmente, nos estudos de Travaglia (2009) e Oliveira (2010), cuja contribuição facilitou perceber sobre a competência comunicativa e como o professor poderia, em suas práticas pedagógicas, propiciar condições para que tal competência se concretizasse.

Por falta de um efetivo planejamento docente, as aulas, como vimos, foram voltadas para o ensino de uma gramática normativa, vinculada a regras que os alunos precisam memorizar, simplesmente para fazer provas, corroborando, desse modo, a prática de um ensino tradicional cansativo e descontextualizado, porquanto os aspectos da língua mais trabalhados foram exercícios de classificação, pois a docente concebe a gramática de maneira equivocada, como se tantas regras pudessem levar o aluno a escrever e falar corretamente.

O texto como unidade de sentido ou discurso é completamente esquecido, já que os alunos transcreviam para o caderno o texto e as interpretações já prontas do livro didático, sem terem a oportunidade de serem autores dos seus próprios textos. Para atingir o desenvolvimento da competência comunicativa, citado no segundo capítulo deste trabalho, acreditamos que é preciso que o professor proporcione a leitura, oportunizando ao aluno o contato com uma maior variedade de texto possível, passando pela escrita, por meio da produção textual, pois as atividades gramaticais só poderão ser desenvolvidas com êxito com alunos proficientes em atividades de leitura e de escrita (SANTOS, 2009).

Por fim, afirmamos este estudo, traz uma parcela de contribuição para o ensino de língua portuguesa, embora seja necessário que outras pesquisas sejam realizadas, seja naquele ambiente ou em quaisquer ambientes em que se possa ver a materialização concreta da competência comunicativa manifestada na língua, seja na sua modalidade oral ou escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Suely Rodrigues. **Uma reflexão sobre as possibilidades de leitores críticos dos meios de comunicação de massa tanto visuais quanto textuais**. Florianópolis, 2002 93p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção-área de concentração: mídia e conhecimento-Ênfase em Tecnologia Educacional). Programa de Pós-Graduação.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **A propósito do conceito de discurso oral culto: definições e imagens**. In: PRETI, Dino. (org.). et al. São Paulo, Humanitas Publicações-FFLCH/USP, 1997. (PROJETOS PARALELOS, V.2) 174p.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. e **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Mauro. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEZARIO, Maria Maura. MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Aquisição da Linguagem**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Catarina de Sena Siqueira Mendes da. A língua nos processos interacionais na escola e na sociedade: Uma contribuição da pesquisa colaborativa. In: COSTA, Catarina de Sena Siqueira Mendes da. (org.): Olhares sociolinguísticos: variação e interação. Teresina, EDUFPI, 2011.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. de. **JORNADAS. Port**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, Carlos Alberto, **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRS, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades Básicas do Ensino de Português**. In: GERALDI, J.W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

KENEDY, Eduardo. **Gerativismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. Por uma nova concepção de língua materna. Ática, 1994.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Variação linguística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos**. In: COSTA, Catarina de Sena Siqueira Mendes da. (org.) LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2000, p.77-78.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Maria da Conceição. **CONCEITOS DE LEITURA: em sentido estrito e em sentido amplo**. In: COSTA, Catarina de S. S. M. da. (org.). LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina, EDUFPI, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PETTER, Margarida. **Linguagem, Língua, Linguística**. In: FIORIN, José Luiz. (org.). Introdução à Linguística I: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005.

REIS, Adriana dos. SANTOS; Lucilene S. SILVA; Virgínia. **Metodologia do ensino de português**. WWW. Ead.ftc. BR/ porta/ uplod/4p/05-1998.

SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. **A aula de Língua Portuguesa: um estudo de caso no ensino fundamental**. 2009. 194f. Dissertação (mestrado em Letras). UFRN.

SOARES, Magda. **Que professores de português queremos formar?** Revista Movimento, n. 3, p. 149. 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **GRAMÁTICA E INTERAÇÃO**: Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA

1. Qual a sua formação e há quantos anos realiza a docência em sala de aula?

2. Que metodologias você utiliza para trabalhar/ensinar a língua portuguesa aos alunos?

3. O que você entende por Competência Comunicativa?

4. Você acha que o ensino de língua materna está contribuindo para desenvolver a tão desejável competência comunicativa dos alunos? Por quê?

5. Para você, qual é a finalidade do ensino de Língua Portuguesa?

6. Como realizar um ensino de Língua Portuguesa pertinente para a vida dos alunos?

Apêndice B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

Caro aluno!

Este questionário é parte integrante desta pesquisa que venho realizando juntamente com vocês e a professora de Língua Portuguesa, nesta sala de aula. O questionário é anônimo e as informações nele registradas serão mantidas em sigilo, utilizadas exclusivamente nesta pesquisa.

1) Você encontra dificuldades de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa? Explique.

2) Como o professor trabalha a leitura e a produção de textos?

3) A forma como a professora ensina leva você a utilizar adequadamente a língua quando vai produzir textos? justifique

4) Como a professora trabalha a gramática?

5) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

ANEXOS

ANÁLISE DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. Esse texto está relacionado a uma das três áreas do estudo de Ciências no ensino fundamental.
 - a) Qual é essa área? Química
 - b) Comprove sua resposta com um trecho do texto.
2. O texto, como você já deve ter percebido, é um relatório, gênero textual por meio do qual são apresentados os resultados de atividades variadas – como experimentos, visitas, trabalhos etc. –, com a descrição de objetivos, procedimentos e conclusões.
 - a) Segundo o relatório, qual foi a experiência realizada e qual seu objetivo?
 - b) Ao fazer a experiência, que procedimento foi realizado? Por quê?
 - c) Que resultados foram registrados em relação ao procedimento?
3. O objetivo proposto no início do relatório foi alcançado? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

3. **Sim.** Ao misturar óleo, água e álcool, os autores perceberam que os líquidos mais densos, ou a mistura deles, ocupavam sempre a posição inferior do frasco. Veja trecho gritado.



Nas entrelinhas do texto

1. Considerando o assunto, em sua opinião:
 - a) quem escreveu esse texto? Presume-se que tenha sido escrito por alunos que fizeram uma experiência científica na escola.
 - b) a que público se destina? Provavelmente ao professor de Ciências ou Química que pediu o experimento e aos colegas da turma.
 - c) a linguagem empregada é fácil de ser entendida pelo público que você indicou? Explique. O texto pode ser entendido com facilidade, porque, mesmo usando alguns termos técnicos, os autores explicam o conteúdo de forma simples.
2. Por que os alunos pensavam que o “mais pesado” dos elementos comparados era o óleo? Possibilidade: talvez por causa da sua viscosidade.
3. Qual foi a intenção dos autores ao expor detalhadamente a forma como a experiência foi realizada? Registrar o processo completo de realização da experiência.

Além das linhas do texto

Você leu um relatório sobre uma experiência científica, escrito pelos alunos que a realizaram. Você acha importante para os estudantes fazer experiências como essa? Leia o que diz sobre esse assunto o trecho de uma matéria publicada em uma revista.

Densar: que tem muita massa e pesa muito em relação ao volume.

1. b) “... elas se distribuem no frasco de acordo com os valores das suas densidades”: “... o óleo fica submerso, pois a densidade é maior que a do álcool.”

2. a) Mistura de água, óleo e álcool com o objetivo de provar que líquidos imiscíveis, quando colocados em um recipiente, se distribuem de acordo com os valores de sua densidade.

2. b) A mistura dos três líquidos (água, óleo e álcool) foi feita de quatro formas diferentes para não mascarar os resultados, pois havia a suspeita de que, se fosse despejado primeiro, o óleo ocuparia a parte inferior da mistura e aí permanecendo.

2. c) Quando se misturam água e óleo, este fica sobre a água, quando se misturam álcool e óleo, acontece o contrário, isto é, o óleo fica submerso; quando se misturam água e álcool, a depois se põe o óleo, este fica por cima também, se a água for colocada separada do álcool, os líquidos se distribuem de outra forma: água na parte inferior, óleo no meio e álcool por cima.

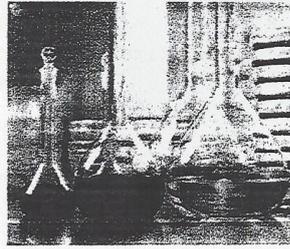
Como o texto se organiza

Além do título e do texto, que outros elementos podem compor um relatório de experiência científica?

Fotos, legendas, desenhos, gráficos e tabelas.

4. A diagramação de um relatório tem características próprias. Observe novamente o texto.
- a) Como ele é distribuído na página?
- b) Que pontuação é empregada?
- c) Como são indicadas as quantidades de material usadas?
- d) Em um relatório de experiência científica, é importante indicar as quantidades de material dessa maneira? Por quê?

Em tópicos com subtítulos, além do texto propriamente dito, dividido de acordo com esses tópicos, com a exposição das informações. Após os subtítulos, dois-pontos; no texto, ponto final. Com números e unidades de medida para a medida (copio).



Sim, para evitar erros no processo, obter resultados precisos e permitir que a experiência seja executada por outros.

5. Nesse relatório, observamos a divisão do texto em cinco partes principais. No caderno, relacione cada afirmação à parte do relatório a que se refere. I-C; II-A; III-D; IV-E; V-B

- | | |
|--|-----------------|
| I. Descreve a metodologia empregada. | A. Objetivo |
| II. Explicita o que se pretendia. | B. Materiais |
| III. Expõe o que se obteve no processo. | C. Procedimento |
| IV. Registra o que foi observado. | D. Resultados |
| V. Relaciona o que foi utilizado no experimento. | E. Conclusão |

Em um relatório, antes e depois do texto propriamente dito – em que é descrita a atividade realizada, seus objetivos e conclusões –, aparecem algumas informações a que chamamos de **elementos pré-textuais** e **pós-textuais**. Eles têm a função de identificar, por exemplo, o assunto do relatório, o tempo, o espaço, os participantes e os responsáveis.

Elementos pré-textuais: título do relatório, dados como data, horário, participantes etc.

Elementos pós-textuais: nome do(s) relator(es), turma ou ano, nome da instituição etc.

6. Em um relatório, que outras observações poderiam ser incluídas no item "Outros comentários"?
5. Analise a sequência do relatório e responda: para escrever um relatório de experiência científica, como seu autor deve proceder?

Recursos linguísticos

1. Observe os verbos no relatório. Que tempo foi empregado? Por quê?
2. Releia esta frase e observe a palavra destacada.

"[...] quando misturamos líquidos que não se dissolvem (**imiscíveis**), eles se distribuem no frasco de acordo com os valores das suas densidades."

4. Possibilidades de resposta: se os resultados comprovaram as hipóteses, se foram encontradas dificuldades, recomendações de como aplicar a experiência em outras áreas, sugestões de melhoria nos procedimentos etc.

5. Em primeiro lugar, ter claro seu objetivo e analisar se este foi atingido e, se não, por que isso ocorreu; deve relacionar o material utilizado; deve tomar notas durante a experiência; descrevendo os procedimentos efetuados e registrando suas observações a respeito do andamento do processo; ser um bom observador e analisar os resultados para obter conclusões claras.

Tipos de relatório

Você leu um relatório escolar de experiência científica, mas existem outros tipos de relatório:

- relatório comercial;
- relatório de visita a um local;
- relatório de pesquisa científica;
- relatório médico;
- relatório de atividades escolares;
- relatório feito por organizações ambientais.

- a) A conclusão da experiência prova que os líquidos são imiscíveis?
Por quê? Sim, porque a água e o óleo não se misturam, ou seja, não se dissolvem um no outro.
- b) O uso dessa palavra está ligado ao emprego de uma linguagem informal ou técnica? Por quê? Técnica, porque não é uma palavra usada no dia a dia e está ligada à área de ciências da Química.
- c) Qual é o sinal de pontuação empregado para dar destaque ao termo?
Os parênteses.
3. Releia o trecho e observe o emprego dos adjuntos adverbiais destacados.

"No primeiro procedimento, precisamos esperar que a mistura se estabilizasse; após dez minutos, vimos que a mancha de óleo tinha ficado por cima e por baixo tinha ficado um líquido colorido e não sabíamos se era só a água ou álcool [...]. No último procedimento, tivemos cuidado de fazer a água ficar separada do álcool."

- a) Adjuntos adverbiais são comuns em relatórios. O que eles indicam nesse trecho? A sequência temporal do desenvolvimento de experiência.
- b) Escreva outros adjuntos adverbiais que poderiam ser usados em um relatório com a função que você apontou acima.
4. O relatório foi escrito na primeira pessoa do plural. Por quê? Poderia ser escrito na 1ª pessoa do singular? Supõe-se que a experiência tenha sido feita por uma dupla ou um grupo de alunos. Sim, se relatasse experiência realizada por um único indivíduo.
5. Em relação à produção de um relatório, podemos dizer que a linguagem empregada: Resposta: a, c, e.
- a) exige clareza e precisão de termos.
- b) não precisa estar de acordo com a norma-padrão.
- c) pode apresentar termos técnicos.
- d) é muito informal, pois ele precisa ser entendido por todos.
- e) depende de quem escreve e para quem escreve.
- f) inclui gírias e neologismos.

3. b) Possibilidades: em seguida, depois disso, depois de 15 minutos, uma hora depois, logo após, em primeiro lugar, por último etc.

NÃO DEIXE DE LER

- O livro do cientista, de Marcelo Gleiser, editora Companhia das Letrinhas. O físico Marcelo Gleiser conduz o leitor numa viagem pela história da ciência a partir de sua própria experiência. O livro traz fotos de satélite, mapas, pinturas antigas, gráficos e outros elementos que ajudam a entender a história das descobertas.



Para lembrar

	Intenção principal → expor os resultados de um experimento ou investigação realizados na escola ou a pedido do professor
	Leitores → o professor, colegas de classe e, eventualmente, leitores do site da escola e leitores de sites educacionais
Relatório escolar de experiência científica	Organização
	título
	objetivo
	lista de material
	procedimentos
	análise dos resultados
	conclusões/outros comentários
	nome do responsável/pesquisador
Linguagem	em geral formal, de acordo com a norma-padrão
	depende de quem escreve e para quem escreve
	presença de termos técnicos

Relatórios no mundo do trabalho

Professor: Sobre a importância do relato nas práticas pedagógicas no dia a dia do professor, veja o Manual do Professor.

Você leu um relatório escolar de experiência científica. Quem mais elabora relatórios? Será que conhecer e saber empregar esse gênero de texto é importante apenas na escola? Em que áreas do mundo do trabalho é também necessário escrever relatórios?

1. Leia estes textos, baseados em sites de oferta de emprego, nos quais são descritas as principais funções e tarefas de cada cargo anunciado.

Engenheiro ambiental. Acompanhar o cumprimento das condicionantes ambientais. Elaborar plano de ação para regularização de atividades propostas pela área de meio ambiente para as mais diversas situações. Analisar e interpretar resultados das análises laboratoriais. Elaborar e atualizar relatórios de controles ambientais.

Técnico em Química. Responsável por realizar testes e emitir relatórios. Elaborar análises de matéria-prima e produto acabado. Trabalhar com controle de qualidade de processos e produtos. Atuar diretamente no processo produtivo. Auxiliar no processo de compra de insumos.

Técnico de produção na área de alimentos. Observar todos os setores da indústria, elaborar relatório com identificação de anomalias e implantação de projetos.

Secretária executiva. Fazer atualização de agendas e e-mails, redigir ofícios, circulares e cartas comerciais. Convocar reuniões de conselho. Acompanhar a realização de eventos na federação. Elaborar relatórios e atas de reunião, arquivar documentos, emitir e receber correspondências, entre outros.



- a) Entre as atividades descritas, há uma que é comum a todos esses cargos. Qual? Elaborar relatórios.
- b) Quem seriam os possíveis leitores do relatório de cada um desses profissionais? Os chefes diretos, o dono da empresa ou outra pessoa/ departamento que necessite dessas informações.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Maria dos Remédios Gonçalves,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação

O Desenvolvimento da Competência Comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: Um estudo em uma escola Pública.
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 28 de Janeiro de 2015.

Maria dos Remédios Gonçalves
Assinatura