

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Maria dos Remédios Gonçalves<sup>1</sup>  
Juscelino Francisco do Nascimento<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma análise acerca do desenvolvimento da competência comunicativa em relação à produção textual escrita dos alunos do 9º ano, em uma escola do Ensino Fundamental, no ano de 2014, levando em conta dois padrões da textualidade de ordem textual: a coerência e a coesão. O estudo classifica-se como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, no qual foram empregados, para a coleta de dados, a observação das aulas de Língua Portuguesa, fotografias, conversas informais e aplicação de questionários. Para a fundamentação teórica desse trabalho, utilizamos Antunes (2003), Faraco (2008), Geraldi (2002), Kock (2004), Oliveira (2010), Perini (2005), 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.

**Palavras-chave:** ensino de língua portuguesa, competência comunicativa, produção textual escrita.

## 1. Introdução

Reconhecendo que o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nas escolas públicas, é 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 (ANTUNES, 2003), buscamos, neste artigo, analisar quais aspectos que, relacionados ao ensino de Língua Materna, contribuem para desenvolver, nos alunos do 9º ano de uma escola de Geminiano – PI, a Competência Comunicativa em relação à produção textual escrita, levando em conta dois critérios da textualidade: a coesão, e a coerência.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. E-mail: remediosufpi@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professor substituto da mesma instituição. E-mail: juscelinosampa@hotmail.com

Para tanto, apoiamo-nos em Travaglia (2009), que apresenta alguns aspectos relevantes, propícios ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, como o fato de que o docente precisa sempre perguntar aos discentes o que se está fazendo nessa situação de comunicação, bem como qual o objetivo que se pretende realizar na produção textual, que palavras ou construções se deve usar, quais efeitos de sentido que estas instruções pretende levantar.

A justificativa para a escolha do tema se dá porque entendemos 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, uma vez que sente falta dos aspectos descritos acima, favoráveis à compreensão e a produção de textos. Para Geraldi (2002), a produção de textos, na escola, 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 atribuir uma nota.

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

Assim, 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 destacamos Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Geraldi (2002), Travaglia (2009) e Val (2002).

Com esse estudo, evidenciamos que as aulas são voltadas, em grande parte, para as atividades de cópias de exercícios do livro didático, sem que os alunos tenham oportunidades de desenvolver sua competência comunicativa em produções escritas.

## **2. 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 comunicar 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) interroga 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 falantes.

Segundo o autor, 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, considerando a qualidade dos textos numa perspectiva de crítica, proporcionando-lhes o domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, 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. Assim, 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 a preocupação mais frequente dos professores de português, no entanto, são mais restritos do que 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 (FARACO, 2008).

Como sabemos, é objetivo da escola formar alunos que dominem a língua escrita. No entanto, para que tenham essa habilidade, é necessário que a instituição escolar propicie condições para a produção textual como forma de levar o discente 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.

Segundo Perini (2005), não existe, simplesmente, uma variedade “certa”. Cada situação de comunicação impõe uma variedade própria que é a “certa” naquela situação. É “errado”, por exemplo, escrever um artigo científico em numa variedade coloquial, assim como é “errado” conversar com os familiares realizando o padrão.

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. O autor, porém, não descarta o terceiro, que diz respeito à abordagem normativa e ao ensino da variedade escrita.

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 a 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 do tempo decorando regras, aprendendo a conjugar

verbos em todos os tempos e pessoas, sem, sequer, compreender o que é indicativo, subjuntivo, imperativo etc. (OLIVEIRA, 2010).

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.

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).

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.

Parafraseando Petter (2008), assim como Saussure (1975), que propõe a distinção entre língua de fala, 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 (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. Desse modo, 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 como 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, propôs quatro aspectos a considerar no conceito de competência comunicativa: possibilidade formal, exequibilidade, adequação contextual e possibilidade de ocorrência. A primeira corresponde àquilo que Chomsky (1965) 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).

## **2.1 Coesão e coerência: padrões da textualidade propícios ao desenvolvimento da competência comunicativa na produção textual escrita**

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) com base em Beaugrand e Dresler (1983), 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.

Conforme Marcuschi (2008), 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.

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.

Ainda para Val (2002), tanto a coerência como a coesão têm em comum a capacidade de proporcionar, entre os elementos do discurso, a inter-relação semântica. A coerência representa uma conexão ou ligação semântica que diz respeito ao nexos entre os conceitos, enquanto a coesão se manifesta no plano linguístico, a expressão desse nexos, sendo que, este último, é indispensável no tocante a reconhecermos se uma sequência de frases representa 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:

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, pois, embora cada enunciado seja bem formado e tenha algum sentido, o conjunto do texto em si não forma uma unidade significativa (MARCUSCHI, 2008).

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, pois gastam a maior parte do tempo de suas aulas ditando regras de gramática normativa que nem ele mesmo

domina integralmente (TRAVAGLIA, 2009) ficando, assim, difícil levar os alunos a vivenciarem que são critérios fundamentais à produção textual.

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. Todavia, 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.

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 de agir linguisticamente no âmbito de um ato de comunicação realizado mediante o componente “texto”.

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.

### **3. Percursos metodológico e análise de dados**

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva e de cunho quantitativo, pois não levará em conta apenas a quantidade de sujeitos envolvidos, 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.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi entrevistada a professora de Língua Portuguesa de uma turma de 9º Ano, bem como 27 alunos da referida série. 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 na escola-alvo da pesquisa.

O processo de observação das aulas de Língua Portuguesa ocorreu no turno matutino, nos meses de maio e junho de 2014, todas as terças e quintas-feiras. Ao todo, foram observadas vinte aulas.

Durante esse período, pudemos constatar 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 de ensino inadequada por parte da professora.

Por meio das observações realizadas em sala de aula, foi possível constatar que a docente não proporcionou aos alunos aulas dinâmicas e contextualizadas que favorecessem a competência comunicativa em relação à produção escrita. Durante esse período, ocorreu, em conformidade com Travaglia (2009, p. 97), 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”.

Por essa razão, 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 como a coesão e a coerência 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.

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 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-lhe 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 foi coordenadora em outra escola, jamais tinham chegado alunos para fazer interrogatórios a ela, mesmo sendo a referida escola uma instituição que recebe muitos estudantes da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Durante as conversas informais, foi muito difícil manter com a docente uma interação harmoniosa, visto que, em vários momentos em 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, em geral, tais conhecimentos que trariam benefícios ao ensino não se refletem na realidade da sala de aula.

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 é professora há dezesseis 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, 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. Percebemos, assim, que esse conceito faz referência apenas à modalidade oral da língua, e que 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, segundo ela, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é justamente o desenvolvimento dessa competência.

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.

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, vimos 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 claro 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 levá-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, aposto 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.

Depois de inquirimos a professora e com o intuito de 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 questionários aplicados, 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, 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 pelos autores (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.

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 pelos autores (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 começa
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 pelos autores (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 conjunção verbo e etc
A4	De uma forma que aumenta o aprendizado dos alunos através de textos.
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 pelos autores (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 desintereçado em estudar português e aprender classificação de pronomes, separar períodos e etc.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores (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).

#### 4. Considerações finais

Nesta pesquisa, discorremos acerca do Ensino de Língua Portuguesa, no qual buscamos analisar a Competência Comunicativa na produção textual escrita dos alunos. Assim, mostramos 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 e a respeito do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Ancoramo-nos em autores como 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.

Para a metodologia deste estudo, elegemos a pesquisa de campo, de natureza qualitativa e buscamos suporte em Almeida (2002), Gerhardt e Silveira (2009), os quais foram úteis no sentido de dar as bases da coleta e análise dos dados.

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.

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

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- 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.
- 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. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- KENEDY, Eduardo. *Gerativismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- 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.

MACHADO, Maria da Conceição. *Conceitos de Leitura: em sentido estrito e em sentido amplo.* In: COSTA, Catarina de Sena Siqueira Mendes da. (org.) *Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica.* Teresina: EDUFPI, 2000.

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

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

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

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

SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. *A aula de Língua Portuguesa: um estudo de caso no ensino fundamental.* 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

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.

## **PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION**

### **ABSTRACT**

This paper presents an analysis of the development of communicative competence in relation to written textual production of students from 9th grade, in a school of elementary school, in 2014, taking into account both standards of textuality textual order: coherence and cohesion. The study was classified as a field research, qualitative in nature, which were employed for data collection, observation of Portuguese classes, photographs, informal conversations and questionnaires. For theoretical foundation of this work, we use Antunes (2003), Faraco (2008), Geraldi (2002), Koch (2004), Oliveira (2010), Perini (2005), Santos (2009) and Travaglia (2009). Through analysis, we found that at school, students were not required to produce any text for the teaching of Portuguese Language prioritized approach to grammatical rules and, in addition, the textbook was the only source of information that students had access.

**Keywords:** teaching portuguese, communicative competence, written textual production.

Recebido em 21/10/2014.

Aprovado em 17/11/2014.