

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS

SERLÂNGIA DE MOURA LIMA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

GEMINIANO-PI

2024

SERLÂNGIA DE MOURA LIMA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras/Português, modalidade EAD da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras Português.

Orientador: Prof.^a Mestra Leidiana da Silva Lima Freitas.

GEMINIANO-PI

2024

L732d Lima, Serlângia de Moura.

O desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: análise do livro didático / Serlângia de Moura Lima. - 2024.

35 f.: il.

Monografia (graduação), Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Núcleo de Educação a Distância - NEAD, Licenciatura em Letras Português, Geminiano - PI, 2024.

"Orientadora: Profa. Ma. Leidiana da Silva Lima Freitas".

1. Língua Portuguesa - Ensino. 2. Competência comunicativa. 3. Produção textual escrita. I. Freitas, Leidiana da Silva Lima . II. Título.

CDD 469.02

SERLÂNGIA DE MOURA LIMA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras Português, modalidade EaD, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

Orientadora: Profa. Me. Leidiana da Silva Lima Freitas

Aprovada em: 24 / 01 /2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 LEIDIANA DA SILVA LIMA FREITAS
Data: 17/02/2025 11:01:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Leidiana da Silva Lima Freitas – NEAD/UESPI – IFPI Presidente
Presidente

Documento assinado digitalmente

 MARGARETH VALDIVINO DA LUZ CARVALHO
Data: 17/02/2025 19:14:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Margareth Valdivino da Luz Carvalho- NEAD/UESPI Primeira
Primeira Examinadora

Documento assinado digitalmente

 AMANDA PRINCY BATISTA SILVA
Data: 18/02/2025 13:18:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Amanda Princy Batista Silva - IFPI Segunda
Segunda Examinadora

AGRADECIMENTOS

A 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 Deodato, por cuidar sempre de mim. Sem ela, talvez não teria concluído este curso. Ao meu pai, Brázio, por sempre acreditar em mim. Ao meu irmão, Sérgio, pelas sugestões e conselhos dados em momentos de estresse, e por todo o carinho que sente por mim; à minha cunhada Regina, por torcer sempre por mim, e à minha, querida orientadora, Prof.^ª Mestra Leidiana da Silva Lima Freitas, 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 uma orientadora, foi uma verdadeira amiga. 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. A todos aqueles que, embora seus nomes não estejam aqui, externar satisfação e se preocuparam com a minha trajetória durante a realização do curso de Letras/Português.

RESUMO

A monografia aborda como temática o desenvolvimento da Competência Comunicativa em relação à produção textual escrita dos alunos, na Escola Municipal Joaquim Antônio de Araújo, na cidade de Geminiano Piauí, no ano de 2024. Tem como objetivo geral analisar quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos do 9º ano, levando em consideração a produção textual. A problemática surgiu a partir da seguinte indagação: quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos do 9º ano, levando em consideração a produção textual? Para embasar teoricamente este trabalho, utilizou-se abordagens referentes ao Ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos. As referências que sustentam a análise incluem os trabalhos de Antunes (2003), Barros (1997), Faraco (2008), Geraldi (2002), Luft (1994), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Perini (2005), Reis (1998), Travaglia (2009), entre outros. Temos por base os fatores ou critérios da textualidade, a coesão, a coerência, a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, por meio da análise de livro didático. Esses elementos foram abordados de maneira restrita e superficial, o que desfavorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que o material didático priorizava a abordagem de regras gramaticais.

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

ABSTRACT

The monograph addresses as a theme the development of Communicative Competence in relation to the written textual production of students, at the Joaquim Antônio de Araújo Municipal School, in the city of Geminiano Piauí, in the year 2024. The general objective seeks to expose the aspects related to the teaching of Portuguese Language, in the written textual production of students, considering the criteria of textuality. The problem arose from the following question: what aspects related to the teaching of Portuguese Language contribute to the development of the Communicative Competence of 9th grade students, taking into account written textual production? The choice of the theme is justified by the perception, as a teacher, that the Teaching of Portuguese Language is not leading the student to concrete situations of language use, specifically, with regard to writing, in view of the lack of textual experiences that provide the understanding and production of texts. This is a bibliographic research focused on the analysis of the textbook intended for the 9th grade. To provide a theoretical basis for this work, approaches related to Portuguese Language Teaching were used, with an emphasis on the development of students' communicative competence. The references that support the analysis include the works of Antunes (2003), Barros (1997), Faraco (2008), Gerald (2002), Luft (1994), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Perini (2005), Reis (1998), Travaglia (2009), among others. Through the analyses, it was found that a comprehensive evaluation of the presence of textuality criteria in the textbook, such as cohesion, coherence, intertextuality, intentionality, situationality and informativeness, was not feasible. These elements were addressed in a restricted and superficial manner, which hindered the development of students' communicative competence, since the teaching material prioritized the approach of grammatical rules.

Keywords: Teaching Portuguese; Communicative Competence; Written Textual Production.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	9
2.1 A competência comunicativa no ensino de língua portuguesa.....	10
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	13
3.1 Concepções de gramática.....	14
4. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO UNIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM	17
4.1 Contextualização da pesquisa.....	20
4.2 Investigação do manual didático: JORNADAS Port (2012).....	21
4.3 Análise do livro didático Jornadas port. (2012) com foco na competência comunicativa no tocante à produção textual.....	23
5. CONSIDERAÇÕES.....	31
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

Demonstrando que o ensino de Língua Portuguesa está prioritariamente voltado para a ampliação de conceitos gramaticais em aula, cujo objetivo do professor é tentar facilitar a aprendizagem e sempre guiando o aluno pela posse do conhecimento, e para que o aluno coloque em prática o que aprendeu, contudo, o que se observa é que o foco no estudo da gramática prejudica a aquisição de outras competências necessárias para o ensino da língua, visto que esse ensino, na maioria das vezes, dá-se através de exercícios descontextualizados do uso da língua.

Diante disso, foi proposto por este trabalho acadêmico, responder quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos do 9º ano, levando em consideração a produção textual? Tal indagação tem por base os fatores ou critérios da textualidade, a coesão, a coerência, a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, por meio da análise de livro didático.

A escolha do tema tem como justificativa a percepção, enquanto docente, de que o Ensino de Língua Portuguesa não está conduzindo o aluno a situações concretas de uso da língua, especificamente, no tocante à competência escrita, tendo em vista a falta de experiências textuais que proporcionem a compreensão e a produção de textos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica focada na análise do livro didático destinado ao 9º ano.

Para responder ao problema de pesquisa, a presente monografia tem como objetivo analisar quais aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos do 9º ano, levando em consideração a produção textual. Diante disso, os objetivos específicos buscam investigar os conteúdos gramaticais presentes no livro didático; bem como verificar se esses conteúdos contribuem para desenvolver nos alunos, a competência comunicativa.

Desse modo, baseamo-nos nos estudos de vários autores que abordam assuntos relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa com foco no desenvolvimento da Competência Comunicativa, dentre os quais podemos citar Travaglia (2009), Almeida (2002), Bagno (2004), Costa (2010), Faraco (2008), Geraldi (2002), entre outros.

Esta monografia está organizada em três Seções: na primeira seção, apresentamos as diferentes concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de língua materna. Já a segunda, versa sobre a gramática no ensino de língua materna com base em alguns pressupostos teóricos que tratam 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. Na terceira seção serão abordados como o livro *Jornadas* (2012), do 9º ano, trabalha a questão da leitura e interpretação de textos mediante o desenvolvimento da competência comunicativa.

2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O ensino da língua está intrinsecamente ligado à concepção de linguagem adotada pelo docente. Nessa direção, Travaglia, (2009), aponta 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 seria o fator predominante para a expressão linguística. Não está em jogo, neste caso a expressão, mas a capacidade de pensar. Ou seja, as pessoas não se expressam bem porque não pensam ou não sabem pensar. Nesse caso, quem pensa assim, acha que a expressão se constrói dentro de si, na mente, para depois ser “traduzida” em fala e escrita. Com esse entendimento, estariam as regras que definem o que é falar e escrever “bem”, presentes em definidoras “gramaticais” do falar e do escrever “bem”, até aí desatreladas da leitura e da produção de texto.

Com efeito, Travaglia (2009), salienta que a segunda forma proposta por outro lado, a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que transmite uma mensagem de um emissor a um receptor; assim, de novo, a língua passa a ser vista em si, isolada de sua utilização. Neste caso, então, para que a comunicação efetiva se dê, é necessário que uma e outra, o falante e essa língua-objeto ou código, domine o mesmo código que, por fim, leva ao estudo da língua em separado da utilização e o deixando levar, às vezes, uma vida própria, independente das atividades de leitura e

produção textual e, mais complexamente, dos interlocutores e da situação de uso como determinantes das unidades e regras.

A cerca desta concepção, o determinado falante envia uma mensagem ao ouvinte, onde o mensageiro se preocupa com a devida chegada da informação ao ouvinte, ou seja, o ouvinte ouve a mensagem ou melhor, recebe a mensagem codificada e decodificada, transformando a mensagem em informação.

Com efeito, Travaglia (2009) apresenta como uma terceira concepção, na qual a língua é considerada: como processo de interação, onde indivíduo é que a utiliza, ao se comunicar, não se limita a traduzir e/ou expressar o que pensa e/ou simplesmente traduzir a mensagem ao receptor, ele também toma alguma ação, age sobre o receptor. Portanto, ele vê a língua como um lugar de interação humana e comunicativa, inerente à geração de efeito de sentido entre os intercessores, mas em tal situação de geração de sentido e em tal contexto sócio-histórico e ideológico.

De acordo com Travaglia (2009, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

A citação acima permite evidenciar, dentre as concepções de linguagem abordadas, aquela proposta pela terceira concepção na qual a língua ocorre no lugar da interação, posto que esta, “considera a linguagem do ponto de vista da produção (texto) em relação ao sujeito, visto que, na natureza, a linguagem define-se como forma de ação interindividual que permite aos usuários das línguas se comportarem como atores no ato de comunicação”.

2.1 A competência comunicativa no ensino de língua portuguesa

As aulas de Língua Portuguesa não devem dedicar-se exclusivamente à gramática normativa, que é ensinada de maneira rígida, baseada em regras isoladas e em exercícios que utilizam palavras e frases soltas. Além disso, não é eficaz utilizar apenas

textos de forma superficial, extraíndo palavras ou frases deles, e continuar com um ensino estritamente normativo e classificatório. Esse método não contribui para que os alunos aprendam a se expressar na língua ou a se comunicar efetivamente, uma vez que já desenvolvem essa habilidade desde os primeiros anos de vida, no ambiente familiar e na comunidade onde estão inseridos (Bortoni-Ricardo, 2005).

Para Travaglia (2009), a língua portuguesa tem como principal enfoque prover a competência comunicativa dos falantes, no entanto, a habilidade de usar a língua de maneira correta em diferentes contextos comunicativos.

É importante salientar que, segundo Travaglia (2009), a competência comunicativa abrange duas outras habilidades: a grammatical e a textual. A competência grammatical refere-se à capacidade do usuário de criar sequências linguísticas específicas da língua, enquanto a competência textual está relacionada ao domínio da produção e compreensão de diferentes tipos de textos.

Almeida (2012) reflete que, de modo geral, as escolas têm priorizado o ensino da gramática normativa, o que resulta em uma falta de ênfase na produção e compreensão de uma ampla variedade de textos e na avaliação da qualidade desses textos dentro do contexto da língua utilizada.

Os alunos podem enfrentar contrariedades que são bastante relevantes em relação a capacidade de alterar ou até mesmo, modificar textos como por exemplo: parafrasear, reformar ou até mesmo resumir, ou seja, a escola tem optado pelo ensino da gramática normativa, em vez de também englobar a gramática descriptiva que é englobam a língua formal e informal também.

Portanto, para fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, é essencial proporcionar a eles o máximo de experiências em situações de interação comunicativa, através de atividades que envolvam tanto a análise quanto a produção de enunciados relacionados a diversos tipos de contextos de enunciação.

Nesse sentido, Perini (2005, *apud* Almeida, 2012, p. 14) discute que:

Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução grammatical. Muito ao contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática estão primeiro habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão (já

que esta é o objetivo das gramáticas disponíveis). Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem.

Diante do exposto, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa já deve, em sala de aula, garantir a exemplificação ao aluno de diferentes níveis de leitura, instância de importância para que o discente já tenha um domínio e uma facilidade na hora de fazer textos na máxima quantidade de formas possíveis e permitir com que o aluno desenvolva possibilidade de pensar o grau de restrição ou abertura possíveis para usá-los.

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).

De acordo com Faraco (2008), a norma culta, apesar de ser a mais trabalhada, sobretudo nas escolas, é o conceito que mais leva a equívocos: o segundo sentido da palavra “normal”, é o de “regra”; assim, “norma” é, antes de mais nada, qualquer regra. E a norma culta seria apenas uma delas. O sentido de certa e errado está presente quando nos referimos à norma “culto”, cujo sentido está estabelecido em regras.

A linguagem falada tem uma grande força, faz uma conexão entre as pessoas e faz com que elas se entendam. E como tal, há diferentes forças de expressão, daí por que não há uma uniformização na fala, uma padronização, cada comunidade linguística se expressa de uma maneira. Assim é que podemos citar os diferentes grupos sociais, como os jovens, que têm seu linguajar próprio, por que não dizer as crianças, com suas inocentes conversas; e ainda os grupos com linguajar específico, como ocorre nas diversas profissões: médicos, policiais, advogados, metalúrgicos, profissionais de informática; arquitetos, entre outros. São os jargões de cada área de formação. (Vieira, 2019, p. 10)

Assim, cabe à escola abordar as diferentes variedades linguísticas, sem se restringir apenas à forma padrão, uma vez que todas as variações são válidas e utilizadas conforme os contextos sociais em que estamos envolvidos (Bortoni-Ricardo, 2005).

O ensino da língua, conforme ressalta Travaglia (2009), está centrado em três tipos de gramática: prescritiva, descritiva e normativa. Embora não sejam categorias que se excluem, ele aponta a descritiva e a prescritiva como as mais apropriadas para o

aprimoramento da competência comunicativa. A abordagem descritiva é valorizada por abranger todas as variantes da língua, enquanto a prescritiva é considerada fundamental, pois leva em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre a língua e busca ensinar novas habilidades linguísticas. No entanto, não se deve desconsiderar o ensino da variedade escrita e a abordagem normativa.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Atualmente, a aprendizagem de língua materna torna- se um grande obstáculo para o aluno, pois o mesmo se vê frustrado quando tem que produzir efeitos de sentido em determinada situação de interação comunicativa.

Podemos enfatizar que os docentes das escolas públicas de ensino fundamental e médio do Brasil tem enfrentado um grande desafio em relação ao ensino da gramática como língua materna nas aulas de língua portuguesa, ou seja, a forma como o professor ensina seus alunos sobre a língua materna, consome a maior parte do tempo em sala de aula. Para dar enfoque sobre estes determinados assuntos, é de suma importância argumentar sobre o que entendemos por gramática.

Para Almeida (2012), a gramática funciona como um manual que prescreve regras como se usa a língua com o objetivo de bem falar e escrever, essas regras são estabelecidas pelos especialistas e baseadas no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

E a Língua, por conseguinte, é um instrumento de comunicação, sendo composta por regras gramaticais, as quais possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam se comunicar e compreender-se. Por exemplo: falantes da língua portuguesa. A língua possui um caráter social: pertence a todo um conjunto de pessoas, as quais podem agir sobre ela. Cada membro da comunidade pode optar por esta ou aquela forma de expressão. Por outro lado, não é possível criar uma língua particular e exigir que outros falantes a compreendam. Dessa forma, cada indivíduo pode usar de maneira particular a língua comunitária, originando a fala. A fala está sempre condicionada pelas regras socialmente estabelecidas da língua, mas é suficientemente ampla para permitir um exercício criativo da comunicação. (Moita, 2020, p. 21)

É importante destacar que o conhecimento da gramática por si só não faz bons escritores, a boa comunicação oral e escrita está diretamente associada ao sucesso nas interações. Além disso, o uso excessivo de palavras complexas e estilos elaborados, semelhante ao que praticam alguns gramáticos, não torna um autor mais inteligente do que aqueles que optam por um vocabulário simples em textos de fácil entendimento.

3.1 Concepções de gramática

É interessante compreender a forma como o professor concebe a linguagem e a língua, pois essa percepção ou concepção de linguagem influencia diretamente no trabalho com a língua em termos de ensino. É fato que muitas das ideias defendidas nas universidades em relação à linguagem permanecem como pura teoria, pois os docentes, por conta de diversos fatores, não aplicam de todo modo as inovações trazidas pela Linguística Moderna. Nessa perspectiva, há três concepções distintas de se conceber a linguagem, segundo Travaglia (2009, p. 24).

No primeiro, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Para essa concepção, que normalmente é rotulada de gramática normativa, gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever (...) e dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina.

A gramática criada dessa forma cabe na acepção de “conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente”. Por ocupar-se com a norma padrão, a gramática só faz sentido para tratar apenas da descrição da norma culta da língua, que fica marcada pelo foco nas questões meramente gramaticais, com princípios que acentuam a ideia da existência de uma modalidade culta a ser seguida em detrimento da linguagem coloquial.

A segunda abordagem de gramática é conhecida como gramática descritiva, que discorre sobre a estrutura e o funcionamento da língua, além de suas formas e funções. No entanto, a gramática é definida como um conjunto de regras que o cientista extrai dos dados, considerando uma determinada teoria e método (Travaglia, 2009, p. 27). Dessa forma podemos entender que a gramática objetiva identificar expressões de um idioma,

suas categorias e também funções de inter-relações que podem integrar sua estrutura, assim exemplificando sua organização e avaliando gramática.

Dessa forma, na terceira concepção, a linguagem funciona como um processo de interação entre o falante e o contexto comunicacional do qual participa. Travaglia defende que

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situação de comunicação e em um contexto sociohistórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Depreende-se, então, que a terceira concepção de gramática mencionada acima, considera o que é adequado para cada situação específica de interação comunicativa, privilegiando, assim, a interação entre os sujeitos. Dessa maneira, o que determina a adequação da sentença é o contexto da comunicação.

Na perspectiva de Travaglia (2009), essa gramática é caracterizada como internalizada, na qual não se observam erros linguísticos, mas sim a identificação de comportamentos inadequados em diferentes contextos de interação comunicativa. Isso ocorre quando as normas sociais de uso da língua não são seguidas ou quando um determinado recurso linguístico não é apropriado para alcançar um objetivo específico.

Desse modo, Moita

A Linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem. Podemos usar inúmeros tipos de linguagens para estabelecer atos de comunicação, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais (linguagem escrita e linguagem mímica, por exemplo). Num sentido mais genérico, a linguagem pode ser classificada como qualquer sistema de sinais de que se valem os indivíduos para realizar o ato da comunicação. (Moita, 2020, p. 21)

Assim, a habilidade de falar e escrever em uma língua implica também em ter conhecimento sobre sua gramática, pois toda vez que nos expressamos, nossos textos inevitavelmente incluem substantivos, adjetivos, pronomes, verbos e outras categorias gramaticais. Portanto, é importante destacar que o ensino da gramática é fundamental, já que cada língua possui suas próprias regras. No entanto, é essencial que os

educadores não se restrinjam ao ensino normativo e descontextualizado, tendo em vista que apenas isso não é o suficiente para desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

Cabe frisar que concordamos o ensino de gramática nas escolas, o que combatemos, na verdade, é o ensino da gramática em si, um ensino da gramática pura e simples, voltado unicamente para a identificação de estruturas e flexões sintáticas – sem que fosse buscado o desenvolvimento de habilidades de articulação e expressão fenômenos linguísticos. Porque saber língua é saber sua gramática. Mas, da maneira como vem sendo apresentada, a gramática funciona apenas como uma forma de reconhecer a si própria: ao seu sistema, ao conjunto de regras gramaticais que a compõem.

Antunes (2003) argumenta que a questão central não reside em ensinar ou não a gramática, mas em identificar claramente o que se pretende ensinar. Nesse mesmo sentido, os PCNs, que tratam das diretrizes para o ensino da língua do ensino fundamental defendem que, “tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (Brasil, 1997, p. 31).

Por isso, a autora propõe um novo modelo de ensino que privilegie a prática em detrimento da gramática, relegando o método gramatical a um papel secundário. Essa abordagem visa oferecer aos alunos uma educação mais crítica e criativa, uma vez que, ao serem submetidos às normas gramaticais, eles frequentemente obtêm resultados insatisfatórios em exames, concursos e vestibulares, que, afinal, avaliam a proficiência na língua e não o conhecimento das regras.

Desse modo, Rocha defende,

Logo é evidente entender o motivo pelo qual os alunos possuem tantas dificuldades com o texto escrito e os diversos textos que circulam socialmente, já que a leitura abre a mente, enriquece o vocabulário e prepara o indivíduo para as mais diversas situações. Quando submetido à produção da escrita, mesmo entre aqueles de grau de escolaridade mais avançada, as dificuldades são enormes. (Rocha, 2022, p. 21).

Até o exato momento, é muito difícil levar um aluno que seja de certa forma fraco em leitura ou em redação, melhorar drasticamente seu desempenho apenas por meios

de instruções gramaticais, ou seja, entre todos os requisitos essenciais para ensino da gramática, estão a habilidade em leitura fluente e pelo ou menos um domínio da língua padrão, até mesmo para estudar gramática é preciso saber ler (Perini, 2005).

É necessário promover uma transformação significativa no ensino da gramática, uma vez que o método atualmente adotado pelos educadores, que se concentra na aplicação mecânica de regras, com exercícios e frases desconectadas do contexto, resulta no insucesso dos alunos em relação à língua.

4. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COMO UNIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Para o desenvolvimento da competência comunicativa, faz-se relevante o trabalho com a leitura, porque 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.

Conforme, Silva (2011, *apud* Rocha, 2011, p. 24):

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor.

Os professores há anos estão 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 (Geraldi, 2002). Todas essas questões vão refletir no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Ainda de acordo com Geraldi (2002), a proposta de produção de textos para o nono ano é diferentemente do que acontece com a turma a ser analisada, pois 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.

A leitura é compreendida como uma atividade de coprodução do texto, o leitor busca em seu repertório pessoal as informações necessárias para complementar o que foi lido, ou seja, é necessário um conhecimento prévio que auxiliará o aluno no momento da leitura. Estamos diante de uma relação de coprodução que se dá na interação com os pares. Nesse processo, o professor participa da produção textual bem como o aluno.

Desse modo, o que se percebe é que o professor deve propiciar a leitura de modo que ela não seja uma atividade exaustiva para os alunos, devendo, sim, promover a interação entre o docente, os discentes e o próprio texto, a fim de que os discentes não apenas leiam o texto, mas interpretem-no com o seu próprio nível de conhecimento o não dito que todo texto traz, para, assim, desenvolver o seu senso crítico. A escova, dessa forma, deve dar ao aluno a oportunidade de se posicionar criticamente diante das leituras que realiza, além de compreendê-las e interpretá-las em suas entrelinhas.

Para Koch (2004), a textualidade se refere ao conjunto de características que distinguem um texto como tal, em vez de ser apenas uma série de frases. Assim, para a elaboração de textos, é importante compreender quais elementos conferem a um texto a sua natureza, seja ele escrito ou oral, considerando que a comunicação entre as pessoas ocorre por meio da escrita.

Portanto, os sete critérios ou fatores de textualidade, que constituem critérios de acesso à produção de sentido abordados por Marcuschi (2008), são: a) coesão, que é a estrutura superficial do texto, realizada por recursos conectivos ou referenciais; b) coerência, a 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 fundamentado não só no que serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto mas também para orientar a própria produção; f) a intertextualidade, relação que se estabelece entre um dado texto e outros textos; g) informatividade, que é percebida pelo grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento do texto oferecido.

Para o autor,

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. (Marcuschi, 2008, p. 98)

Há dois fatores da textualidade que estão entrelaçadas entre si, que são a intencionalidade que é intenção pretendida pelo produtor ao produzir uma sequência linguística, onde na em sua grande intenção não se concretiza em sua totalidade e já a aceitabilidade se diz respeito como eu reajo e como posso aceitar as intenções pretendidas (Marcuschi, 2008). Ainda de acordo com o autor,

Por outro lado, em sentido estrito, poderíamos dizer que 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 contexto de interpretação possíveis, que o torna pouco proveitoso. (Marcuschi, 2008, p. 129)

Desse modo, entende-se que uma pessoa, ao produzir um texto, precisa levar em consideração o contexto de comunicação no qual está inserido.

Val (1983) menciona um elemento adicional da textualidade: a intertextualidade, que se refere aos aspectos que tornam a utilização de um texto dependente do entendimento de um ou mais 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).

Sendo assim, professor, em sala de aula, deve promover atividades de leitura de textos, dialogando com os alunos acerca das marcas de intertextualidade para, só depois, propor aos alunos a produção de textos, para que os próprios alunos percebam essas marcas e atentem para o fato de que os textos provêm de outros já existentes.

Na perspectiva de Marcuschi (2008), a informatividade é o critério mais fácil de se perceber da textualidade. 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.

Nesse sentido, para favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita, esses critérios precisam ser abordados pelo docente 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 o que são critérios fundamentais à produção textual.

Além do mais, o aluno precisa entender a relação da produção em sua relevância, certificar-se de que as informações atendem às perspectivas do receptor, ou seja, o texto em si deve ser elaborado de acordo com a situação comunicativa, adequada para devida produção textual e sempre observando critérios como o gênero textual, contexto, objetos e etc.

Isso implica uma mudança de postura do professor que deverá deixar de perguntar o que o autor quis dizer com certo texto e ficará na discussão com seus alunos sobre quais os efeitos de sentido o texto produziu (Travaglia 2009).

4.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa em questão é classificada como bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (1997), essa abordagem envolve o levantamento, a seleção e a documentação de toda a literatura previamente publicada sobre o tema em estudo, visando proporcionar ao pesquisador acesso direto a todo o material já produzido a respeito. Além disso, seguimos a orientação de (Gil 2010), que afirma que a pesquisa bibliográfica é fundamental para oferecer uma base teórica ao trabalho e para identificar o estado atual do conhecimento sobre o assunto.

Existem vários benefícios associados à escolha da pesquisa bibliográfica pelo pesquisador. Entre eles, destacam-se: o custo reduzido, uma vez que o pesquisador pode acessar uma vasta gama de estudos científicos disponíveis online, minimizando a necessidade de deslocamento. Por outro lado, existem desvantagens a considerar: se o pesquisador não avaliar as fontes bibliográficas de forma adequada, isso pode resultar em uma pesquisa de baixa qualidade, fundamentada em dados não confiáveis. Além disso, a falta de publicações sobre um determinado tema pode prejudicar a qualidade da pesquisa realizada (Sousa, 2021).

Considerando a importância do fichamento de citações para a construção dos capítulos, fez-se necessário a elaboração de fichamentos contendo citações de diferentes teóricos. Para Almeida (2005, p.8) “essa técnica consiste em “criar anotações sobre textos ou livros a fim de organizar informações acerca de um determinado tema”. Essa técnica facilita bastante a execução dos trabalhos acadêmicos.

4.2 Investigaçāo do manual didáctico: JORNADAS Port (2012)



A escolha do livro didático se deve ao fato de que, ao visitar a escola e adentrar a turma do 9º ano, a professora, mesmo estando no ano de 2024, mostrou um livro que foi produzido e, posteriormente, trabalhado na escola nos anos de 2013, 2014 e 2015, alegando que, apesar de antigo, era mais contextualizado e que possuía uma linguagem de fácil entendimento.

O livro didático escolhido para análise é *Jornadas. port- 9º ano* (2012), da modalidade Ensino Fundamental de Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho, publicado pela Editora Saraiva. O livro 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, sendo que o conteúdo do volume está distribuído em 320 páginas. Entretanto, embora os exercícios propostos estejam relacionados ao texto estudado, algumas atividades são apenas de identificação dos elementos linguísticos, sem relacioná-los ao texto e ao estilo do gênero.

O livro apresenta atividades relacionadas à produção de textos e aborda os 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, textos que serviram como base para as produções dos alunos e que seriam usadas na elaboração de um jornal.

Já os conteúdos gramaticais aparecem antecedidos de um texto, onde são propostas questões de compreensão de texto. Entre os conteúdos abordados no livro estão: o processo de formação de palavras (composição por aglutinação e por justaposição), período simples e período composto, período composto por coordenação e tipos de oração coordenada, período composto por subordinação e tipos de oração subordinada substantiva, oração subordinada adverbial, orações adjetivas, figuras de linguagem, pronome relativo, concordância nominal e concordância verbal e flexão dos adjetivos compostos.

Pela análise do livro, foi possível observar que os critérios da textualidade estão presentes, no entanto, são implícitos, o que dificulta a realização de interpretação e produção de textos por parte dos alunos.

Os autores do livro *Jornadas*, no material de apoio ao professor, defendem que o trabalho com o texto é essencial, tendo em vista que este contato com o texto leva os alunos a conhecerem os aspectos de organização textual como o contexto de produção, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa e a produção de textos, a leitura crítica, considerando suas condições de produção.

No entanto, ao estar diante de uma determinada escola que, muitas vezes adota uma postura tradicional, típica do próprio sistema, o professor 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).

4.3 Análise do livro didático *Jornadas port.* (2012) com foco na competência comunicativa no tocante à produção textual

Descrevemos e analisamos como está o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do 9º ano da Unidade Escolar Joaquim Antônio de Araújo, na cidade de Geminiano-Piauí, em relação à produção escrita de textos, levando em conta os padrões da textualidade citados no capítulo dois desta monografia presentes no livro didático Jornadas. Realizamos a análise de cinco atividades do capítulo 1 do livro, sendo que a primeira atividade corresponde à interpretação do texto “O preço de estar na moda”, a 2ª, 3ª, e 4ª atividade é com foco na gramática e diz respeito a oração subordinada substantiva, ao passo que o 5º exercício foi sobre o gênero textual “Relatório”. No decorrer do trabalho, esboçamos algumas noções e/ou conceitos sobre a competência comunicativa, que será fundamental na análise de dados.

Para fundamentar nossa análise, utilizamos o conceito de competência comunicativa, que se refere à habilidade que o próprio falante da língua possui, ou seja, os conceitos de interação comunicativa, gera a entender textos orais e escritos. Travaglia (2009).

CAPÍTULO

O preço de estar na moda

Uma garota morre de vontade de comer chocolate-quente e tomar solente, mas não come nada porque quer que sua casa fique sem calos de cintura. Isso que acabou de comprar. Ela não pode fazer exercícios, mas passa horas na academia, só para ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas. Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades? Que valores são esses que, quando vemos percebemos, começamos a incorporar?

TEXTO 1

Moda tem de parar de sacrificar modelos

Chegou a um nível incomum e escatológico a imaginação das modelos nas semanas brasileiras de moda. As garotas, muitas delas recém-schegadas a academia, exibem verdadeiros glorietas como pernas e no lugar de braços, descompromissados e exibidos, exibem os seios. De modo desencontrado e enfadado, algumas chegam a se locomover com dificuldade quando falam, que exige que possam ser suportadas as supostas gressuras de certas sereias. Usualmente, consideram os arquétipos de beleza, essas modelos já estão se acreditando permanentes destas manequins, um armazém de ossos, com caídeiros lisos e órfões azeitadas. Uma rede de hipocrisia se espalhou há anos na mídia, garantido viciamente, sem parar, os agentes de modelos dizem que os entusiastas preferem as moças mais magras, ao passo que os estilistas justificam que as agências só dispõem de meninas esqueléticas. Em uníssono, afirmam que elas estão apenas seguindo os parâmetros de beleza determinados pelo "mercado" internacional — onde todos se dietam, ativados e sem culpa, com os divididos debaixo do



(Delmanto; Carvalho, 2012, p.11)

Ao analisar o texto do capítulo 1 “O preço de estar na moda”, que é o primeiro assunto abordado na unidade, foi possível perceber que, além de apresentar uma linguagem de fácil entendimento, traz à tona assuntos que estão sendo muito discutidos na mídia, como os riscos das cirurgias plásticas e procedimentos estéticos sem levar em conta os danos causados à saúde do indivíduo, levando-nos a perceber que é preciso discutir isso em sala de aula como forma de conscientização. Entretanto, é interessante pontuar como o conteúdo presente no livro didático é abordado por muitos professores, dado que, ao fragmentar o texto e simplesmente pergunta aos alunos o que o autor quis dizer, aborda-se a perspectiva tradicional do ensino de língua materna, desvinculada dos usos sociais que se faz dela, pois não leva em conta senso crítico dos alunos.

Com base na análise desse texto, é notável que os fatores da textualidade estão muito limitados, dado que não há a relação desse texto com outros textos, evidenciando a intertextualidade, além disso, como não há a proposta de revisão, e reescrita do texto, a coerência e os recursos de coesão não são levados em conta, devido à artificialidade dessa atividade, apesar de vaga, é perceptível que a intenção do autor é demonstrar o aumento de procedimentos estéticos pelas pessoas e, com base na situacionalidade, não há orientação para a própria produção por parte do aluno. No que concerne à informatividade, refere-se aos efeitos de sentidos na elaboração do texto, sendo que, com base na atividade acima, faltou informações relevantes para uma melhor

compreensão, como a relação ou influência da mídia e das redes sociais no aumento da prática de realização de procedimentos estéticos.

Na maioria das vezes, o professor fica muito preso ao livro didático como única ferramenta de ensino, faz a interpretação somente do que tem no livro, sem criatividade para propor uma pesquisa de casos reais de pessoas que morreram ou ficaram deformadas devido à prática excessiva de procedimentos estéticos. O professor consciente deve, ao escolher um material didático, estar atento aos encaminhamentos propostos e observar se eles levam o aluno a se tornar um produtor de textos socialmente reconhecidos, evitando assim as práticas limitadoras e reproduutoras de modelos de textos que não contribuem com o processo de aprendizagem da produção escrita, ferramenta fundamental na sociedade atual.

No tocante aos aspectos gramaticais, Delmanto e Carvalho (2012) definem orações subordinadas substantivas como aquelas que desempenham a função de um substantivo, sendo que o substantivo pode exercer a função de sujeito, objeto direto e indireto, predicativo, complemento nominal e aposto e que podem receber as seguintes denominações: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, apositiva, predicativa e completiva nominal.

Como reconhecer uma oração subordinada substantiva?

Quando a oração é substantiva, ela quase sempre pode ser substituída por um substantivo ou por um pronome substantivo, como *isto*, *isso*, *aquilo*. Observe:

Peça-lhe que me traga sal. → Peça-lhe isso.
OSSOD OD

(Delmanto; Carvalho, 2012, p.12)

Por meio da análise desse fragmento e do conteúdo relacionado às orações subordinadas substantivas de forma geral, é possível verificar que o livro deixa muito a desejar e dificulta a aprendizagem dos alunos, já que não há o trabalho com diferentes gêneros para a abordagem desse conteúdo, demonstrando, desse modo, a predominância da primeira concepção de linguagem, que concebe a gramática como um manual de regras e ênfase na norma culta da língua.

Na maioria dos manuais didáticos e nas escolas, estudam-se as conjunções definindo-as e tendo que memorizar.

Achamos interessante descrever, abaixo, a questão mais polêmica do exercício do livro didático, na página 25, que gera mais dúvida nos alunos na reflexão. Nesse tipo de atividade, o foco é na estrutura da língua e não na reflexão do seu uso.

- 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**. (subjetiva)
 - 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**. (positiva).

(Delmanto; Carvalho, 2012, p.14)

Na maioria das unidades deste livro, 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 os docentes “saltam” as páginas do livro que contém determinados textos, como se não soubessem 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.

1. Diga se a oração em destaque é subordinada adverbial, adjetiva ou substantiva:
 - a. **Já que você não está bem, não vá à escola hoje.**
adverbial
 - b. **Comprei os livros que você me indicou.**
adjetiva
 - c. **Convém que você descanse mais.**
substantiva

(Delmanto; Carvalho, 2012, p.16)

- 2. Classifique a oração subordinada substantiva em destaque:**
- O professor afirma **que esta classe é muito boa.**
objetiva direta
 - A verdade é **que eles foram ao cinema.**
predicativa
 - É bom **que você volte logo.**
subjetiva
 - Lembre-se **de que faltam dois dias para a prova.**
objetiva indireta
 - Tive a sensação **de que a britadeira me furava os tímpanos.**
compl. nominal
 - Ele me disse apenas isto: **a nossa sociedade acabou.**
apositiva

(Delmanto; Carvalho, 2012, p.16)

Não há nas atividades apresentadas acima, nenhum direcionamento para promover uma correta relação de sentido, já que o trabalho com o texto não é levado em conta. Neste exercício, o professor poderia apresentar as diferenças entre cada tipo de oração, mas sim um exercício que pede apenas a classificação e identificação de orações subordinadas, sem levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido do uso dessas construções.

O trabalho com as orações subordinadas com foco na gramática normativa impacta negativamente na análise dos elementos da textualidade, como a intencionalidade e aceitabilidade, visto que nesse tipo de atividade não há um momento de troca e produção de texto, também não é possível constatar a presença de intertextualidade, pois não há o diálogo entre textos, já a coesão é construída de forma vaga, com a presença de algumas conjunções, como “já que”, por não ser um texto, não é possível identificar relações de formas referenciais, como sinônimos, bem como a presença de numerais, pronomes, ou expressões adverbiais. Em relação à coerência, por mais que o aluno consiga entender o sentido dessas frases, terão dificuldades no tocante à compreensão da nomenclatura ou classificação de cada tipo de oração subordinada, o que impacta também na compreensão do elemento intencionalidade, dado que o aluno poderá ter dificuldade na compreensão dos elementos cognitivos que diz respeito às orações subordinadas, pois são atividades meramente escolar, sem finalidade comunicativa.

Por meio da análise dessas atividades, constatamos uma maneira equivocada quanto ao trabalho com as orações subordinadas, construídas a partir de exercícios com frases soltas, desligados de qualquer situação real de uso da língua e de funcionalidade, sem que haja a exploração dos recursos sintáticos que diferenciam essas orações, levando o aluno a conceber a língua como homogênea, fixa, quando, na verdade, ela é heterogênea e diversificada, o que, com efeito, provocará muita dificuldade aos alunos em relação à compreensão sobre orações subordinadas.

É possível perceber que a docente está presa à primeira concepção de linguagem, que segundo Travaglia (2009), concebe-a como um manual com regras gramaticais, centrada apenas no nível sintático, sem apresentar tentativas de inovação para o ensino de gramática baseado na terceira concepção de linguagem, que segundo Travaglia (2009), classifica a língua como instrumento de interação social, com foco no trabalho do texto como unidade de sentido, por meio dos níveis sintático, semântico e pragmático.

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.



DEPOIS DA LEITURA

Relatórios no mundo do trabalho

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.

a) Entre as atividades descritas, há uma que é comum a todos esses cargos. Qual? Exibir relatório

b) Quem seriam os possíveis leitores do relatório de cada um desses profissionais? Os chefe direta, o cargo de emprego ou outra pessoa do departamento que necessita dessas informações

(DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.22)

O livro *Jornadas 9º ano* (2012), apresenta, dentre vários gêneros, o gênero textual Relatório, apresentando como exemplo, um relatório de divulgação científica, em que são apresentadas atividades de interpretação desse texto. Apesar da relevância desse gênero textual, a maioria dos livros didáticos são elaborados sem levar em conta a realidade que o aluno se encontra, visto que há alunos no 9º ano que possuem dificuldades de leitura e interpretação e produção de textos simples como um bilhete, por exemplo, por isso, o estudo do gênero textual Relatório, pode, em um primeiro momento proporcionar dificuldade por parte do aluno no tocante à compreensão das características.

No tocante aos elementos da textualidade, aparecem no gênero, de maneira superficial, em que a linguagem não-verbal, destaca a mulher realizando um experimento, evidenciando os elementos intencionalidade situacionalidade, e, em relação à informatividade, o conteúdo verbal demonstra as funções realizadas por quem trabalha num laboratório de química, quanto à intertextualidade, não é possível estabelecer a relação desse texto com outros textos, apesar do sentido pretendido pelo autor deste texto, as relações de coerência deixam a desejar, visto que não há a apropriação para o contexto de produção desse gênero por parte dos alunos e a coesão textual também encontra-se comprometida, porque é bastante limitada a presença de conectivos, sinônimos, pronomes, etc.

Foi possível perceber que o livro foca o trabalho com um único exemplar do gênero, que contribui para favorecer a noção de construção de um modelo de texto ideal, sem considerar os aspectos que compõe o gênero, bem como a adequação do texto aos possíveis leitores e a situação comunicativa são ignorados tanto nos processos de compreensão, quanto na produção textual, pois o gênero textual. Relatório está restrito ao aspecto discursivo, a qual geralmente se refere a outro texto ou acontecimento e, além disso, a proposta não suscita um questionamento que leve o aluno a produzir seu próprio relatório de forma original. Em nenhum momento há alguma orientação a respeito dos fatores que contribuem para a construção da textualidade ou dos recursos característicos do gênero.

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.

Na maioria das vezes, o que se observa é que o docente inicia o trabalho com esse tipo de gênero com a leitura do texto em voz alta e, em seguida, indicar alunos para continuar a leitura e explicar do que o texto se trata, outras vezes propõe que os alunos passem para o caderno a interpretação dele, sem sequer explicar as características do relatório e propor sua produção, levando, dessa forma, os alunos a enquadarem-se como meros repetidores.

O referido gênero, intitulado Relatório, 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 Relatório 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.

Por meio da análise do livro didático *Jornadas*, (2012), é possível verificar que esse material está distante de suprir as dificuldades de aprendizagem do corpo discente, e, além disso, a maioria dos manuais didáticos fragmentam os conteúdos que compõe a disciplina de Língua Portuguesa, como se Literatura, Redação e Gramática fossem componentes de materiais diferentes, quando na verdade, não são.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz para o centro da nossa análise a Competência Comunicativa na produção de textos escritos pelos alunos, utilizando como base o livro didático *Jornadas Port. do 9º ano* (2012). No início do referencial teórico, destacamos as diversas concepções de linguagem, uma vez que estas têm um impacto direto na forma como o professor organiza o ensino da língua.

Discutimos a competência comunicativa com base em Travaglia (2009), além de examinar as abordagens e o ensino da gramática nas instituições de ensino. Constatamos que a concepção predominante utilizada pela professora enfatiza regras rígidas, como se estas garantissem que os alunos falassem corretamente e escrevessem de forma adequada. Isso nos leva a perceber um afastamento no desenvolvimento da competência comunicativa entre os alunos.

Entendemos que o livro didático é uma ferramenta importante para o professor, visto que apresenta atividades sistematizadas que podem nortear o trabalho realizado em sala de aula. Sabemos, contudo, que não é a única ferramenta e que o docente não pode e nem deve se limitar a esse instrumento.

Mediante a análise do livro *Jornadas port.* (2012), com destaque ao capítulo 1, infere-se que o livro didático está muito voltado para práticas tradicionais, em que as aulas são voltadas para as atividades de cópias de exercícios do livro didático, constituindo, para alguns alunos, a única fonte de informação e atualização acessível, na qual o aluno não se fundamentaria num projeto de dizer, numa perspectiva de interlocução, o que seria ideal para a sua formação, caso a concepção de escrita do professor se sustentasse no viés interacionista da linguagem. O que acaba acontecendo,

e que leva o nome de “produção de texto” seriam práticas mecânicas de escrita, por meio da qual o aluno é levado a reproduzir, sem nenhuma preocupação com a interlocução. Não há, em muitos livros didáticos, como esse que foi feita a análise, subsídios adequados para que o aluno reconheça sua atividade de produção como um processo de interação, ou seja, como uma prática social.

A concepção de linguagem que a docente tem, influencia diretamente no seu trabalho com a língua, por isso, infelizmente, por meio da análise do referido livro *Jornadas* (2012), há a predominância de uma gramática normativa, vinculada a regras que os alunos precisam memorizar, simplesmente para a realização de provas mensais, ocasionando, dessa maneira, a prática de um ensino tradicional cansativo e descontextualizado.

No entanto, não foi possível analisar de forma completa a presença dos padrões de textualidade no livro didático: Coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e informatividade, estes foram apresentados de forma bem limitada e superficial, não contribuindo da forma como o livro aborda os conteúdos, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

O trabalho com uma extensa variedade de gêneros textuais é quase esquecido, dado que os alunos, na maioria das vezes, transcrevem para o caderno o texto e as interpretações já prontos 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).

A docente tem uma visão equivocada quanto à concepção de linguagem, pois em pleno 2024, utiliza um livro do ano de 2012, focado nos conteúdos gramaticais e na gramática normativa, priorizando a primeira concepção de linguagem, que segundo Travaglia, (2009), concebe a língua como um manual com regras, sem levar em conta a relevância da terceira concepção interacionista da linguagem, que defende o trabalho voltado para o trabalho com o texto como unidade de sentido.

Boa parte dos alunos, quando concluem o ensino fundamental e médio, quando irão realizar vestibulares e concursos públicos, têm muitas dificuldades devido o pouco contato com atividades que exploram o texto como unidade de sentido, além disso, a grande maioria não consegue adequar a linguagem diante das diversas situações de comunicação mais formal, a exemplo de uma entrevista de emprego, bem como quando precisam produzir algum texto, já que não foram ou foram pouco instruídos acerca das características e das funcionalidades dos diversos gêneros textuais.

Desse modo, espera-se que esse estudo possa contribuir com as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, ainda que sejam necessários outros debates acerca da temática abordada, ainda carente de pesquisas nesse sentido.

Portanto, para que os alunos alcancem as condições satisfatórias de produção e não tenham apenas os seus textos corrigidos como um produto acabado, faz-se necessária a elaboração de uma sequência didática conforme as necessidades observadas pelo professor na avaliação formativa da primeira escrita. É justamente esse caminho de construção e reconstrução do conhecimento sobre o gênero proposto que tornará a reescrita do texto do aluno significativa e produtora de conhecimento, e nisso consiste sua importância. Infelizmente, muitas das produções orientadas nas escolas resumem-se à apresentação da estrutura composicional do gênero solicitado e, como se não bastasse a pouca representação discursiva dada ao estudo do gênero, não há um projeto para tratar a reescrita. Escreve-se para o professor avaliar e atribuir uma nota, são produções estéreis e, por isso, não motivam nem despertam o interesse dos alunos para a escrita como um instrumento de interação e transformação de sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gerlânio Francisco Silva. **O ensino de gramática nas escolas**. 44f. 2012
- ANTUNES, Irandé. **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.
- BASTOS, C. L; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. e **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.
- 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.
- 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, Ingêdore G. Vilaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **A coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1997.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. Por uma nova concepção de língua materna. Ática, 1994.
- MACHADO, Maria da Conceição. **CONCEITOS DE LEITURA**: em sentido estrito e em sentido amplo. In: COSTA, Catarina de S. S. M. da. (org.). **LINGUISTICA 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.

MOITA, Cecília Maria de Oliveira. **ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS INDIRETAS DO GENERATIVISMO:** uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental. 2020. Dissertação apresentada ao mestrado profissional em Letras- PROFLETAS, UESPI, 2020.

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.

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

ROCHA, Sara Correia. **A importância da leitura para o Desenvolvimento dos alunos na Escola.** 2022. Trabalho de conclusão de curso tcc- UFES, 2022.

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.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 12. ed. São Paulo: Cortez 2011.

SOUZA, Angélica Silva de. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; **A Pesquisa bibliográfica:** Princípios e fundamentos. Caderno da Fucamp, V.20, n.43, p.64-83/2021.

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

VIEIRA, Maria Lúcia Alves. **Transposição do uso da linguagem popular para a norma padrão:** o desafio do revisor de textos. 2019. 15. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Revisão de Textos - Faculdade Mauá. Brasília, 2019.