



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**MARIA ELIANE GOMES MORAIS**

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO EJA**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2016**

**MARIA ELIANE GOMES MORAIS**

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO EJA**

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE-PB  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M827a   Morais, Maria Eliane Gomes

Análise linguística e construções de sentido [manuscrito] :  
uma proposta de intervenção para o ensino médio EJA / Maria  
Eliane Gomes Moraes. - 2016.  
133 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues,  
Departamento de Centro de Educação".

1. Análise linguística. 2. Construções de sentido. 3. Ensino  
médio. 4. EJA. I. Título.

21. ed. CDD 371.25

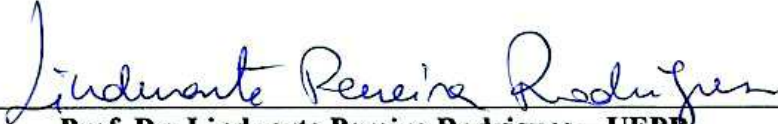
**MARIA ELIANE GOMES MORAIS**

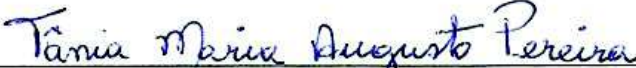
**ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO EJA**


Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Aprovada em: 18 de Julho de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB**  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira – UEPB**  
(Examinadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento – UFPB**  
(Examinador)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha – UEPB**  
(Suplente)

**CAMPINA GRANDE-PB**  
**2016**

Dedico este trabalho aos professores de Língua Portuguesa que buscam, de alguma maneira, tornar suas aulas significativas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ajudou a superar as dificuldades enfrentadas, de modo que todas as coisas cooperaram para concretização dessa pesquisa.

À minha querida mãe, Lourdes, que em meio às incompreensões, foi a que mais me compreendeu.

Ao Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, a quem serei eternamente grata, por ter acreditado em meu potencial.

Aos professores do programa PPGFP, que contribuíram com minha formação, por meio de discursos e ações.

À Coordenação do Mestrado, pela atenção e assistência oferecida, quando precisei.

Ao Secretário do Mestrado, Bruno, que com sua paciência, sempre esteve disponível a nos ajudar.

Aos meus colegas de curso, pela troca de vivências que nos possibilitaram crescer como pessoas e profissionais.

À direção da escola Severiano Pedro Nascimento, que disponibilizou o espaço sala de aula, para realização da pesquisa.

Aos alunos da EJA, por terem aceitado a proposta lançada e pela disponibilidade em aprender durante o desenvolvimento das ações em sala de aula.

Aos professores examinadores Dra. Tânia Maria Augusto Pereira e Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, que se prontificaram a tecer considerações acerca do trabalho final desta pesquisa.

A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça. O importante agora é que, mesmo em ‘pequenas doses’, pouco a pouco, a Análise Linguística (AL) seja integrada ao ensino de Língua Portuguesa. Espera-se que a escola consiga, efetivamente, desenvolver a competência comunicativa/discursiva dos seus alunos (MENDONÇA, 2006, p. 225).

## RESUMO

O estudo apresenta o relato de uma experiência vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando suas implicações teóricas e pedagógicas no que se refere à prática da análise linguística. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pesquisa-ação focada na descrição e análise de práticas de construções de sentido e análise linguística em uma turma do 3º ano, noturno, da Escola Estadual Severiano Pedro do Nascimento, situada no distrito de Jenipapo, município de Puxinanã, Paraíba. Buscou respostas para as seguintes questões problema: Como deve ser realizada a prática da análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Em que medida essa prática, pautada pelo arcabouço dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos, torna-se exitosa na EJA? Com base em tais questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral propor e aplicar um plano de trabalho (produto do mestrado profissional) que auxiliasse o professor pesquisador que atua com a Língua Portuguesa nas aulas de análise linguística da EJA. Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados: 1. Examinar livros didáticos utilizados pelo professor que atua com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em prol da verificação de uma abordagem semântica utilizada; 2. Propor e desenvolver estratégias didáticas que contemplem um trabalho voltado à análise linguística em turma do Ensino Médio (EJA) de uma escola pública do estado da Paraíba. Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram: levantamento de estudos teóricos já realizados sobre análise linguística; consulta aos documentos oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; exame do material didático utilizado pelo professor; elaboração e execução de plano de trabalho; observação participante, com registros escritos no Diário de Campo; construção de um relato de experiência decorrente da execução de uma proposta didática, seguido da análise de dois textos produzidos pelos discentes. Como referencial teórico, utilizou-se Bezerra (2007), no que se refere aos contextos teórico-metodológicos do ensino de língua; Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013), acerca da análise linguística; Bortoni-Ricardo (2008), no que diz respeito ao método de estudo do professor pesquisador que atua com a etnografia da educação; Ferrarezi (2008), acerca de abordagens da semântica para educação básica; os documentos oficiais (OCM, 2006; PCN, 2000; RCEM-PB, 2006), os quais apresentam orientações para Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; entre outros. A pesquisa revelou que explorar o texto, em suas perspectivas conteudística, contextual e discursiva, contribui para o desenvolvimento da capacidade interpretativa do discente e com sua habilidade de estabelecer relação entre o linguístico e o social. Também apontou para possíveis contribuições da análise linguística, com foco na reflexão da língua atrelada às práticas de leitura, escrita e oralidade.

**Palavras-chave:** Análise linguística. Construções de sentido. Ensino Médio. EJA.



## ABSTRACT

The study presents the story of a lived experience in Portuguese classes of high school the Youth and Adult Education (EJA), showing its theoretical and pedagogical implications as regards the practice of linguistic analysis. This is a qualitative research, action research focused on the description and analysis of sense construction practices and linguistic analysis in a class of 3rd year, night, the State School Severiano Pedro do Nascimento, located in Jenipapo district, municipality of Puxinanã, Paraíba. He sought answers to the following problem questions: How should be done the practice of linguistic analysis in Portuguese classes of high school? To what extent this practice, guided by the framework of semantic-pragmatic and discourse studies, it is successful in adult education? Based on these questions, the research aimed to propose and implement a work plan (professional master product) that would help the teacher researcher who works with the Portuguese language in the linguistic analysis of classes of adult education. For this, some specific objectives were set: 1. To examine textbooks used by the teacher who works with the Portuguese language teaching in high school, for the sake of checking a semantic approach used; 2. Propose and develop teaching strategies that include work aimed at linguistic analysis in high school class (EJA) in a public school in the state of Paraíba. The used methodological procedures involved: survey of theoretical studies conducted on linguistic analysis; consulting the official documents about the Portuguese language teaching in high school; examination of the teaching material used by the teacher; preparation and work plan implementation; participant observation, with written records in field diary; building an experience report relating to the implementation of a didactic proposal, followed by analysis of two texts produced by students. The theoretical framework was used Bezerra (2007), in relation to the theoretical and methodological contexts of language teaching; Mendonça (2006) and Bezerra and Reinaldo (2013), about the linguistic analysis; Bortoni-Ricardo (2008), with regard to the method of study of teacher researcher who works with the ethnography of education; Ferrarezi (2008), about the semantic approaches to basic education; official documents (OCEM, 2006; PCN, 2000; RCEM-PB, 2006), which present guidelines for English Language Teaching in High School; among others. The survey revealed that explore the text in your prospects conteudística, contextual and discursive, it contributes to the development of the interpretative ability of the student and their ability to establish relationship between linguistic and social. Also pointed to possible contributions of linguistic analysis, focusing on reflection tied to language practices of reading, writing and speaking skills.

**Key-words:** linguística analysis. Constructions of meaning. High school. EJA.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Distinção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas .....	23
<b>Quadro 02</b> – Distinção entre ensino de gramática e prática de análise linguística .....	25
<b>Quadro 03</b> – Eixo da prática de análise linguística .....	43
<b>Quadro 04</b> – Plano docente sequenciado .....	71
<b>Quadro 05</b> – Artigos de opinião produzidos pelos alunos e analisados pela pesquisadora ..	115

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Capa do LDP Novas Palavras .....	52
<b>Figura 02</b> – Definição de Semântica .....	52
<b>Figura 03</b> – Exercício do LDP Novas Palavras .....	53
<b>Figura 04</b> – Capa do LDP Português Linguagens .....	54
<b>Figura 05</b> – Exercício do LDP Português Linguagens .....	55
<b>Figura 06</b> – Capa LDP Português: Literatura - Gramática - Produção de Texto .....	56
<b>Figura 07</b> – Proposta de atividade do LDP Literatura - Gramática - Produção de Texto .....	57
<b>Figura 08</b> – Proposta de Exercício do LDP Literatura - Gramática - Produção de Texto .....	58
<b>Figura 09</b> – Capa do LDP Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos .....	59
<b>Figura 10</b> – Exercício proposto do LDP Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos .....	60
<b>Figura 11</b> – Apresentação da proposta didática .....	100
<b>Figura 12</b> – Exposição das charges em <i>data show</i> .....	101
<b>Figura 13</b> – Produção do primeiro texto escrito .....	102
<b>Figura 14</b> – Leitura do texto realizada por um aluno da turma .....	104
<b>Figura 15</b> – Explicação das questões aplicadas .....	105
<b>Figura 16</b> – Escuta e análise das construções de sentido da música .....	107
<b>Figura 17</b> – Discussão acerca da música trabalhada .....	108
<b>Figura 18</b> – Divisão da turma em grupos .....	109
<b>Figura 19</b> – Produção de artigo de opinião em grupo .....	110
<b>Figura 20</b> – Avaliação dos artigos de opinião pelos grupos .....	111
<b>Figura 21</b> – Apresentação de avaliação dos textos .....	112
<b>Figura 22</b> – Produção individual de artigo de opinião .....	113
<b>Figura 23</b> – Reescrita do artigo de opinião .....	114
<b>Figura 24</b> – Socialização dos artigos de opinião produzidos pelos alunos .....	119
<b>Figura 25</b> – Exposição de imagens do <i>blog</i> .....	120
<b>Figura 26</b> – Publicação das produções textuais dos alunos no <i>blog</i> .....	121
<b>Figura 27</b> – Compartilhamento do <i>blog</i> em Rede Social .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AL	Análise Linguística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCEM-PB	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>1 ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>21</b>
1.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA, O QUE É? COMO SE FAZ? .....	21
1.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	26
<b>1.2.1 Análise Linguística na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2 Sobre os sujeitos da EJA .....</b>	<b>31</b>
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA, O QUE “PRESCREVEM” OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	33
<b>1.3.1 PCN .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.2 OCEM .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.3 RCEM-PB .....</b>	<b>37</b>
1.4 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	40
1.5 ESTUDOS SEMÂNTICOS .....	44
<b>1.5.1 A Semântica no material didático .....</b>	<b>49</b>
1.5.1.1 A Semântica no Livro Didático de Português do Ensino Médio .....	50
<b>1.5.2 Contribuições da Semântica para o Ensino Médio .....</b>	<b>61</b>

### CAPÍTULO II

<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	64
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	66
2.3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA NÚCLEO DA PESQUISA .....	68
2.4 PLANO DE AÇÃO DOCENTE E MÓDULO DIDÁTICO .....	69

### CAPÍTULO III

<b>3 ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO EJA .....</b>	<b>99</b>
3.1 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM COMO ELEMENTO ARTICULADOR DO PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO .....	100
3.2 EXPOSIÇÃO DE PONTOS DE VISTA: O DISCENTE ASSUME A PALAVRA ...	107
3.3 PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO, CONTEMPLANDO ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E SÓCIO-DISCURSIVOS .....	113
3.4 DIVULGAÇÃO PÚBLICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS. ....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as inúmeras discussões que ocuparam o cenário da educação, especificamente em torno da linguagem, levam-nos a entender a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de sua dimensão funcional; uma vez que estamos inseridos em uma sociedade globalizada na qual a *internet* e os meios de comunicação, muitas vezes, tornam-se bem mais “interessantes” para o discente do que o contexto escolar e as aulas de língua materna.

Diante dessa realidade, o professor é desafiado a refletir sobre sua prática, para que assim busque formas de tratar o ensino de língua, considerando não só a abordagem de regras gramaticais, mas também a abordagem discursiva, já que com isso os alunos serão capazes de perceber a função social dos conteúdos tratados em sala de aula.

O surgimento e avanço dos estudos linguísticos revelou a necessidade de mudança de foco nas aulas de Língua Portuguesa. Esses estudos passaram a ocupar um espaço bastante relevante nas discussões sobre o ensino de língua, no sentido em que buscavam compreender aspectos específicos da linguagem, bem como do fazer docente. A exemplo dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos, que se preocupam com o exame do significado/sentido de forma contextual e discursiva; a partir da atualização das línguas naturais, como também da análise linguística, área dos estudos da linguagem que privilegia a relação texto e discurso, buscando refletir sobre o uso da língua na prática interlocutiva, na qual o sujeito se constitui.

Frente a esse contexto de mudança social e educacional, e da urgência de efetivarmos um ensino de língua significativo, destacamos as seguintes questões problema: Como deve ser realizada a prática da análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Em que medida essa prática, pautada pelo arcabouço dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos, torna-se exitosa na EJA?

Para tanto, partimos de investigações já realizadas pela pesquisadora (MORAIS, 2014) acerca do Ensino de Língua Portuguesa; Análise Linguística e Formação do Professor, a fim de buscarmos respostas para as questões levantadas, com o intuito de contribuir com o ensino de língua materna e, conseqüentemente, com a formação do professor que espera do alunado o desenvolvimento da capacidade de relacionar os fenômenos linguísticos aos usos sociais da linguagem.

Entendemos que ao explorar um trabalho com foco na análise linguística, tomando como ponto de partida uma atenção ao plano de conteúdo da linguagem, isto é, aos estudos

semântico-pragmáticos numa abordagem cultural (Cf. FERRAREZI, 2008), possibilitamos que o discente explore o texto em sua perspectiva contextual e discursiva, além de fazer com que perceba aspectos da língua em sua realidade social (Cf. GUIMARÃES, 2002a).

Dessa forma, estaremos considerando o que afirma Gomes (2003, p. 14): “estudar semântica passou a ser, antes de tudo, uma opção metodológica sobre a dimensão natural, formal ou social da linguagem”. Isso se dá principalmente, pela apropriação de uma abordagem semântica que considere a experiência do indivíduo e o processo enunciativo, com foco na produção de sentido que emerge dos discursos presentes na sociedade. Também estaremos cumprindo com as propostas dos documentos oficiais, que sugerem um ensino de Língua Portuguesa pautado nas práticas de leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística.

É evidente que o ensino de língua materna tem avançado consideravelmente, sobretudo a partir do momento em que a linguagem passou a ser reconhecida como processo de interação, pelo qual o sujeito se insere no mundo. Assim sendo, acreditamos que boa parte das aulas de Língua Portuguesa responde a esse avanço, ao mesmo tempo em que incorpora algumas orientações apresentadas pelos documentos oficiais. Porém, muito ainda precisa ser feito para que as aulas de língua materna se tornem significativas, atentando para a prática de análise linguística e reflexão sobre a língua(gem). Consideramos o fato de que, apesar de sua relevante contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, essa abordagem reflexiva da língua em uso ainda é pouco recorrente, sendo pouco recorrente no âmbito escolar, espaço no qual as regras gramaticais ainda ocupam o maior tempo das aulas.

Diante dessas considerações, o estudo corrente buscou propor e aplicar um plano de trabalho (produto do mestrado profissional) que auxiliasse o professor pesquisador que atua com a Língua Portuguesa nas aulas de análise linguística da EJA. Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados: 1. Examinar livros didáticos utilizados pelo professor que atua com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em prol da verificação de uma abordagem semântica utilizada; 2. Propor e desenvolver estratégias didáticas que contemplem um trabalho voltado à análise linguística em turma do Ensino Médio (EJA) de uma escola pública do estado da Paraíba.

O estudo se configura como pesquisa-ação, uma vez que, de acordo com Severino (2007), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, com vistas a intervir na situação e buscar soluções para problemas específicos; aplicação que se deu na turma em que a pesquisadora ministra suas aulas. Quanto à forma de abordagem, delineia-se pesquisa qualitativa, em que se buscam percepções e entendimentos sobre o problema a partir da

interpretação dos fenômenos e intervenção na realidade. Quanto aos objetivos, apresenta-se como uma pesquisa exploratória e intervencionista, em que se busca o levantamento de informações acerca do problema pesquisado para intervir na realidade.

Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico, no que diz respeito à temática em estudo; e documental, haja vista que examinamos documentos oficiais e livros didáticos utilizados pelo professor que atua com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A partir disso, propomos e desenvolvemos estratégias didáticas que contemplassem um trabalho voltado à análise linguística para aplicação numa turma do 3º ano, Ensino Médio, EJA, da Escola Estadual Severiano Pedro do Nascimento, situada no distrito de Jenipapo, município de Puxinanã, Paraíba (escola campo de atuação profissional da professora pesquisadora). Essa turma foi incluída nessa pesquisa pelo fato de entendermos que o Ensino Médio, EJA, é um terreno propício para o desenvolvimento da criticidade, análise e compreensão de mundo do sujeito, já que nessa fase boa parte dos alunos possui um grau maior de maturidade e estão prestes a ingressar no universo acadêmico ou no mercado de trabalho, ambientes que exigem do indivíduo uma postura capaz de revelar aspectos particulares do sujeito que se coloca frente à sociedade.

Vale ressaltar que não seria o caso de propormos ao aluno da educação básica um estudo complexo dos aspectos semânticos da linguagem, mas inserir no trabalho com a língua (além do léxico, da sintaxe etc.) o enfoque da produção/construção de sentidos, caros aos processos comunicativos e interativos das práticas languageiras. Espera-se que os alunos percebam que estudar Língua Portuguesa vai além de classificações e memorizações sintáticas: a linguagem se justifica pelo fato de que permite negociar sentidos, incitar significados; ela própria é processo de significação (RODRIGUES, 2006).

Com a realização da pesquisa, compreendemos uma realidade específica da escola brasileira: as aulas de Língua Portuguesa, para, em seguida, intervir neste espaço. Sendo assim, acreditamos que o presente estudo levará respostas ou reflexões ao docente de Língua Portuguesa, que, ao se deparar com alguns fenômenos linguísticos, muitas vezes não sabe como direcioná-los e abordá-los em sala de aula, recorrendo quase sempre apenas à análise sintática de enunciados (visão gramatical).

A pesquisa também extraiu da docente envolvida no estudo uma reflexão a respeito dos conhecimentos que possui acerca dos estudos da linguagem, bem como de sua prática languageira, a partir da proposta de se trabalhar com análise linguística. Demonstrou ainda que é possível realizar uma prática de ensino de linguagem que considere o papel do aluno nesse processo e em prol da aprendizagem.



Assim, essa pesquisa se apresentou (para discentes e docente) como possibilidade de percepção dos aspectos da língua para além da gramática e, com isso, motivou o discente a se inserir nesse universo de linguagem, com vistas a atuar sociolinguisticamente mediante o uso efetivo da língua e compreender seu próprio universo. Nesse sentido, o papel do professor torna-se imprescindível, pois só assim tais propostas poderão ser efetivadas na prática. Arelado ao papel desse profissional está sua formação, que irá determinar a adesão às novas formas de abordar o ensino de língua e de adotar concepções de linguagem. Sabemos que o professor que tem um olhar diferenciado sobre seu objeto de trabalho – a língua(gem) –, será capaz de buscar atender às exigências do novo contexto social e educacional, seja por meio da formação continuada; do aprofundamento teórico acerca da temática ou a partir da reflexão de sua prática pedagógica. É nesse cenário que discente e docente vivenciam o processo de formação de maneira positiva ou negativa, a depender de como se constitui tal processo. Como afirma Freitas (2007, p. 14):

A formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica.

Nesse entorno, é possível considerar que toda ação proposta, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, só terá êxito se o docente tiver perfil de pesquisador que busca responder questões para além de sua formação e do contexto no qual está inserido; do contrário, poucas serão as práticas exitosas no âmbito educacional. Não podemos pensar em um profissional da educação dissociado do perfil de investigador, uma vez que a prática pedagógica e a própria vivência em sala de aula exigem do docente uma postura diferenciada diante de questões cujas respostas só podem ser encontradas pelo professor que pesquisa, estuda e analisa situações e contextos diversos, que estão presentes não só no interior da sala de aula, mas também fora dela. Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) corrobora com essa consideração ao afirmar que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua

prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

É nessa perspectiva que buscamos inserir o presente estudo, pois entendemos que o professor é capaz de pensar/refletir a sala de aula, tornando-a espaço de investigação e de construção do conhecimento. Para tanto, é preciso que esse profissional se disponha a aprender sempre, investindo em sua formação, na busca constante de respostas que atendam às transformações sociais, educacionais e, em nosso caso, linguísticas.

Dessa forma, consideramos que o professor, ao adotar em sua prática uma abordagem sistematizada, na qual contemple a análise linguística, poderá fornecer aos discentes momentos significativos de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos fenômenos linguísticos, tão evidenciados nas relações sociais, mas ainda pouco explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabemos que essa abordagem não se constitui como tarefa fácil, pois mesmo com as orientações veiculadas nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN (2000), OCEM (2006), RCEM-PB (2006) e dos estudos teóricos que direcionam e fornecem subsídios teórico-metodológicos para que a prática da análise linguística se efetive no ensino de língua materna, percebemos que essa prática ainda não é recorrente nas aulas de língua, desconsiderando-se o fato de que essas competências são necessárias para o desenvolvimento dos educandos em processo escolar.

No tocante a essa discussão, surge também a relevância de pensar as aulas de Língua Portuguesa como espaço propício para se trabalhar as construções de sentido, tendo em vista que essas construções emergem não só da abordagem de gêneros textuais nas aulas de língua materna, mas também das diversas situações comunicativas, interativas e discursivas das quais os educandos participam.

Assim sendo, destacamos a significância dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos como áreas dos estudos da linguagem que se voltam para a interpretação/produção dos sentidos, contribuindo para que o trabalho em foco se concretizasse nas aulas de língua materna e se constituísse como prática exitosa, colaborando, assim, com a ampliação das competências linguísticas dos discentes.

Ressaltamos que a expressão "construção de sentido" é concebida nesta pesquisa a partir do desenvolvimento dos estudos semântico-discursivos, conforme estudos pós pechelianos desenvolvidos por Guimarães (2002a), nos campos semântico-pragmáticos, e Orlandi (2008), na Análise do Discurso (AD) de orientação francesa. Seguindo essa

perspectiva de desenvolvimento dos estudos do plano de conteúdo no Brasil, Guimarães (2002b, p. 11) pontua que "O sentido deve ser considerado a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação". Já Orlandi (2008, p. 09), desenha uma abordagem do estudo do conteúdo em que os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:

[...] sua constituição, a partir do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

Considerar esses momentos foi um desafio para nossa pesquisa, mas necessário, pois acreditamos que a construção dos sentidos é elemento essencial para formação do sujeito leitor e produtor de textos, principalmente para que seja capaz de atuar na sociedade de maneira efetiva, compreendendo os textos e os processos de produção e inserção de gêneros diversos na sociedade. Daí a necessidade de se adotar uma abordagem linguística que possibilite uma compreensão mais ampla dos fenômenos extralinguísticos, abordagem que pode se concretizar com a prática de análise linguística nas aulas de língua materna.

Procurando sistematizar o texto final de nossa pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos, além da introdução. No **primeiro capítulo** apresentamos considerações em torno da Análise Linguística, apontando a relevância dessa prática e sua inserção no Ensino de Língua Portuguesa na EJA, bem como as orientações que os documentos oficiais dispõem sobre a prática de análise linguística no ensino de língua materna. Assim, destacamos a eficiência de pensar essa prática como possibilidade de tratar a linguagem em sua perspectiva discursiva e social, abordagem que permite ampliar as competências linguístico-discursivas dos discentes.

Ainda neste capítulo, considerando os aspectos discursivos da linguagem, não poderíamos deixar de nos voltar para os efeitos de sentidos que emergem dos discursos, os quais circulam socialmente materializados pela linguagem em textos diversos. Tais sentidos e seus respectivos contextos de atuação/atualização linguístico-sócio-culturais são estudados pela semântica e pragmática. De modo contínuo, a AD se mantém coerente ampliando o estudo dos efeitos de sentido. Fernandes (2008) destaca que eles são parte integrante do discurso, sendo aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras, processo de enunciação/interlocução entre sujeitos, manifestando-se por meio do uso da linguagem.

Acerca dessa discussão, Brandão (1986, p. 65) afirma: “concebe-se, assim, o sentido como algo que é produzido historicamente pelo uso e o discurso como o efeito de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas”. Deste modo, o sujeito atua diretamente em seu contexto por meio das práticas languageiras. Daí a necessidade de se voltar para um trabalho no qual o conteúdo do texto seja explorado em sua perspectiva contextual e discursiva.

Nesta perspectiva, apresentamos um breve histórico dos estudos semânticos, evidenciando o avanço dessa área do conhecimento no campo linguístico e educacional. De modo exploratório, observamos a forma de abordagem dos estudos semânticos nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa; e as orientações oficiais dos governos federal e estadual para o ensino de língua materna. Em seguida, enfatizamos as possíveis contribuições desses estudos para o Ensino Médio, destacando a formação de um sujeito crítico, capaz de atuar de maneira consciente no contexto sociocultural em que está inserido.

Com base na literatura específica, delineamos, no **segundo capítulo**, os caminhos metodológicos da pesquisa; esclarecendo de que modo foi desenvolvida cada etapa, bem como os procedimentos de coleta, análise e discussão dos dados, para que assim se tenha uma maior percepção do contexto socioescolar para qual foi pensada e aplicada a proposta de trabalho e o módulo didático elaborados para o 3º ano do Ensino Médio EJA.

No **terceiro capítulo**, denominado “Análise Linguística e Construções de Sentido: uma proposta para o Ensino Médio EJA”, relatamos a experiência vivenciada a partir da análise dos dados da pesquisa. Para tanto, buscando evidenciar cada ação desenvolvida, organizamos em quatro tópicos específicos, os quais corresponderam às quatro unidades do módulo.

No primeiro momento, relatamos: o processo de apresentação da proposta aos alunos, suas reações e comentários; a primeira atividade realizada em sala, na qual os alunos analisaram os efeitos de sentido dos enunciados presentes na charge; como se deu a primeira produção de texto escrito; bem como as apreciações e o trabalho com outros gêneros textuais, a exemplo do artigo de opinião.

No segundo momento, o relato trouxe as ações que permitiram ao discente expor seus pontos de vista, a partir da análise do gênero música e dos sentidos construídos nessa análise, como também através do trabalho em grupo.

Em seguida, no terceiro momento, relatamos de que maneira ocorreu a produção individual do gênero artigo de opinião e as atividades de reescrita. Neste momento, duas amostras dos textos dos alunos foram brevemente analisadas, com vistas a identificar como os

alunos se apropriaram (e articularam) dos elementos linguísticos para a construção do artigo de opinião. Assim, no quarto momento, foi relatado o processo de socialização e divulgação dos artigos de opinião produzidos/reescritos pelos alunos.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais, em que retomamos aspectos relevantes da pesquisa, refletindo acerca do impacto e das contribuições que o estudo trouxe para o âmbito educacional e social do Ensino Médio na modalidade da EJA.

## CAPÍTULO I

### 1 ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### 1.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA, O QUE É? COMO SE FAZ?

Durante muitos anos, a abordagem meramente gramatical dos conteúdos ocupou a centralidade no Ensino de Língua Portuguesa; porém, atualmente, muito se tem discutido sobre o lugar que a gramática deve ocupar nas aulas de língua materna. Na realidade, trata-se de uma questão repleta de controvérsias, pois enquanto alguns defendem o ensino das regras gramaticais como elemento indispensável para o “falar e escrever bem”, outros apontam para a possibilidade de estudar a descrição funcional da língua, de modo que, nessa abordagem, a realidade linguística dos discentes seja contemplada.

Essa preocupação em considerar a realidade linguística dos alunos passou a existir quando o ensino de nomenclatura e classificações gramaticais foi considerado insuficiente para o ensino de Língua Portuguesa, bem como para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos. Isso porque a escola, ao consolidar o ensino da gramática, reduz a língua a código estático, o que não possibilita uma compreensão ampla e significativa do que seja o uso da linguagem, da qual o sujeito se apropria ao exercer seu papel na sociedade.

Diante da necessidade de refletir sobre o novo objeto de estudo do ensino de Língua Portuguesa – o texto e, conseqüentemente, a linguagem –, passou-se então às tentativas de análise linguística. Inicialmente, a análise linguística surge como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita padrão, prática proposta por Geraldi (1997). Assim, mesmo com o reconhecimento das variedades linguísticas, a prática da análise linguística consistia na reformulação dos textos dos alunos, objetivando alcançar o registro formal escrito.

Considerando esse contexto, Bezerra e Reinaldo (2013, p.14) afirmam que:

A prática de análise linguística assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da língua.

Em se tratando de ensino reflexivo da língua, as autoras esclarecem que compreendem esse ensino como aquele que leva o aluno a buscar novos conhecimentos, cuja aprendizagem se realiza como um processo de construção do conhecimento do sujeito em relação com outro objeto.

Neste entorno, propostas de análises linguísticas passam a fazer parte de estudos no universo acadêmico, o que posteriormente influenciará na elaboração de documentos oficiais, os quais orientam o ensino de Língua Materna e buscam responder aos fenômenos linguísticos, cuja gramática (normativa tradicional) não dá conta. É com base nos estudos linguísticos que surgem as propostas dos documentos parametrizadores, tanto para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, quanto para a análise linguística.

Em detrimento ao ensino tradicional de gramática (língua concebida como sistema inflexível, em que as unidades privilegiadas são palavra, frase, período, e a centralidade do ensino é a norma padrão), surge a possibilidade da prática de análise linguística, na qual a língua é vista como ação interlocutiva, sujeita às interferências dos falantes. Nesta concepção de ensino, o objeto de estudo é o texto e o ensino se pauta nos efeitos de sentido, diferentemente do ensino gramatical clássico (MENDONÇA, 2006). É essa perspectiva de prática de análise linguística que embasa e orienta a proposta e o módulo didático elaborado e aplicado nas aulas de Língua Portuguesa da EJA, no campo de atuação profissional da pesquisadora.

Neste delineamento, a análise linguística começa a ganhar destaque por se mostrar relevante ao ensino de Língua Portuguesa e útil ao desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos educandos. Mas, ao mesmo tempo em que essa prática ocupa espaço, ainda não muito recorrente nas aulas de língua materna, passa também a ser confundida com abordagens em que os professores tentam “ensinar” aos discentes conceitos de elementos gramaticais por meio da metalinguagem, o que pouco contribui para ampliação das habilidades linguísticas dos educandos.

Sendo assim, faz-se necessário que o professor saiba em que consiste a prática da análise linguística, para que, ao adotá-la em suas aulas, atinja os objetivos propostos. Acerca disso, Mendonça (2006) esclarece que o termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais não normativos/prescritivos, mas textuais e discursivos. Implica dizer que a gramática pode estar presente nas aulas de Língua Portuguesa, mas aplicada ao ensino reflexivo da (e sobre a) linguagem. A respeito desse aspecto, Geraldi (1997, p. 74) explica que “o uso da expressão análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”. Corroborando com essa ideia, Mendonça (2006) afirma que a análise linguística surge como

atividade complementar às práticas de leitura e produção de texto, já que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Diante disso, podemos afirmar que a prática da análise linguística possibilita a reflexão acerca do funcionamento da linguagem, em suas variadas dimensões, inclusive gramatical, e contribui com o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos orais e escritos e de análise dos fenômenos linguísticos que estão presentes não só na escola, mas nos vários segmentos da sociedade.

Assim, a prática de análise linguística deve priorizar a situação de uso, a partir do conhecimento linguístico significativo para o cotidiano dos usuários da língua. De acordo com Geraldi (1993), as atividades devem ser pensadas partindo da abordagem epilinguística para a metalinguística, visando abordar os aspectos discursivos e funcionais inerentes à linguagem. Compreendem-se aqui as atividades epilinguísticas como aquelas que são próprias de “uma reflexão centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor”; e metalinguísticas como aquelas “centradas na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos” (GERALDI, 1993, p. 192). Acerca das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, p. 56) apresentam a seguinte distinção (Quadro 01):

**Quadro 01** – Distinção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS	ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
<p>As atividades epilinguísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades linguísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade linguística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.</p>	<p>Já as atividades metalinguísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas linguístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.</p>

Fonte: RCEM (2006, p. 56)



Geraldi (1997, p. 63) aponta algumas considerações sobre o modo como a prática de análise linguística deve ser efetivada no ensino de língua materna:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho', do bom autor selecionado pelo 'fazedor de livros didáticos'. Ao contrário partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção textual;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística serão: os Cadernos de Redações dos alunos, um caderno de anotações; dicionários e gramáticas descritiva e reflexiva;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio: 'partir do erro para a autocorreção'.

Essas recomendações se colocam como relevantes iniciativas, já que serviram de respaldo para o processo de elaboração do plano de trabalho e do módulo didático, pensado e aplicado na EJA pela professora pesquisadora. Portanto, podemos dizer que essas recomendações desenham um método de ensino de língua, uma vez que muitos dos professores que atuam em sala de aula e realizam pesquisas em torno da prática de análise linguística ainda encontram dificuldades para efetivar, de maneira significativa, tal prática em aulas de Língua Portuguesa. Não por falta de tentativas, mas, muitas vezes, pela ausência de orientações esclarecedoras que atendam às necessidades dos educandos e o contexto em que se encontram inseridos.

Assim, para que o professor de Língua Portuguesa consiga distinguir o ensino pautado na gramática normativa do ancorado pela prática da análise linguística, Mendonça (2006, p. 207) apresenta alguns aspectos relevantes, conforme verificamos no Quadro 02:

**Quadro 02** – Distinção entre ensino de gramática e prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Com base nas diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, apontadas por Mendonça (2006), reforçamos a ideia de que a prática de análise linguística se torna indispensável nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, porque possibilita um espaço de reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, no qual os discentes poderão participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, podemos dizer que esses esclarecimentos se configuram como importante ferramenta que pode ser tomada como ponto de partida para a prática de análise linguística em sala de aula, já que, conforme Mendonça (2006, p. 208),

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Para tanto, o professor assume papel imprescindível na concretização desse trabalho, uma vez que mediará o conhecimento a partir da concepção de linguagem que possui e dos saberes adquiridos ao longo de sua formação. Dessa forma, ao assumir uma prática pedagógica na qual contemple a análise linguística, o professor precisa ter clareza sobre o que se deseja alcançar em suas aulas. Assim sendo, “deixará de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles” (GERALDI, 1996, p. 39). Com isso, poderá efetivar no ensino de Língua Portuguesa uma prática pautada nessa nova perspectiva, ainda pouco conhecida para alguns professores.

## 1.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que nas últimas décadas o ensino de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a linguagem. Se, no passado, o que prevalecia nas aulas de língua materna no Brasil era a abordagem gramatical, esse cenário passa a mudar quando a Linguística, área do conhecimento que se volta para o estudo científico da linguagem, começa a se preocupar com questões particulares do ensino de Língua Portuguesa.

Dentre essas preocupações, destaca-se o modo de conceber a linguagem, uma vez que a concepção adotada influencia no direcionamento da prática pedagógica, colaborando ou não com o ensino de língua materna. Acerca das contribuições que eclodiram a partir da Linguística, Geraldi (1996, p. 65) destaca que:

Da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais.

Essas contribuições foram fundamentais para que os professores revissem suas concepções de língua(gem) e para que as aulas de Língua Portuguesa fossem repensadas, já que a concepção em vigor era a de linguagem como expressão do pensamento. Travaglia (2008) ironiza que, para esta concepção de linguagem, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização é apenas uma tradução. Esse modo de conceber a linguagem se relacionava com a maneira de “ensinar” gramática nas aulas de língua materna, em que era necessário aprender as normas gramaticais, para que, feito isso, o discente fosse capaz de “falar e escrever bem”. Nesse contexto, a única variedade que se privilegiava era a culta, as demais não eram consideradas, tampouco serviam para promover um espaço de reflexão sobre seu uso e função social.

À medida que os estudos acerca da linguagem foram avançando, outras concepções começam a surgir, e a linguagem passa a ser vista como instrumento de comunicação, como meio, objetivo para a comunicação. Conforme Travaglia (2008), nesta concepção, a língua é vista como um código capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Com isso, o indivíduo falante se afasta do processo de produção.

Seguindo esses avanços, surge a terceira concepção. Ela vê a linguagem como processo de interação. Esta última concepção amplia as demais, pois assegura que o indivíduo ao usar a língua não apenas exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, atuando sobre o interlocutor. Considerando esses aspectos, Travaglia (2008, p. 23) afirma que:

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

Vale ressaltar que essa última concepção não exclui as demais, mas as complementa. Cada uma contribuiu, a seu modo, com a construção do conhecimento que hoje

compartilhamos; todas se fazem presentes, em algum momento, nas aulas de Língua Portuguesa, embora saibamos que a concepção de linguagem como processo de interação é considerada a mais eficiente para formação de um sujeito que faça uso de suas competências linguísticas, atuando criticamente nos contextos sociais nos quais se insere.

Assim, podemos afirmar que a concepção de linguagem adotada pelo professor determinará a sua prática e o modo como esse profissional construirá o conhecimento junto a seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa. A esse respeito, Mendonça (2006, p. 206) afirma que “assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino”.

De acordo com Fiorin (1990), a linguagem reflete a realidade na medida em que ela condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais. Ao mesmo tempo em que ela é determinada por formações ideológicas, é determinante, pois impõe ao indivíduo uma maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência. A partir disso, compreendemos um dos fatores que contribuíram para que a prática de análise linguística se fizesse presente, tão tardiamente, nas aulas de Língua Portuguesa, já que para a concretização dessa prática, nessas aulas, a linguagem precisava ser concebida como processo de interação e de formações ideológicas, concepções que, até hoje, muitos professores ainda não adotaram.

Diante dessa realidade, entendemos que se a linguagem não for tomada como ação interlocutiva, dificilmente a análise linguística será uma prática recorrente nas aulas de língua materna, sobretudo pela necessidade de se contemplar: o trabalho com gêneros textuais; os discursos que circulam socialmente; bem como os sentidos que emergem das diferentes modalidades textuais.

No entanto, mesmo reconhecendo a relevância da proposta de análise linguística para as aulas de Língua Portuguesa, algumas instituições de ensino continuam restritas a concepção de gramática prescritiva, cuja finalidade tem sido questionada. Fato que revela a fragilidade desse “modelo” frente ao atual contexto de aprendizagem dos alunos, no que se refere à compreensão de fenômenos linguísticos e produção de textos.

Em consonância com o disposto, Mendonça (2006, p.199) aponta dois pontos chave que revelam a fragilidade das aulas de gramática:

- a) os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano;

- b) a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações...).

Diante disso, faz-se necessário reconhecer que a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a ampliação de habilidades linguísticas e discursivas dos educandos e para a implementação da prática pedagógica do professor. A análise linguística é uma realidade que deve ser adotada nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de que proporciona uma reorientação no modo de abordar a linguagem, contemplando a oralidade, leitura e escrita de textos, com objetivo de analisá-los, em vez de, tão somente, centrar-se em respostas a exercícios de identificação e classificação dos elementos morfossintáticos que os discentes talvez não encontrarão funcionalidade.

Apesar de algumas práticas efetivas de análise linguística nas aulas de português e da quantidade de estudiosos que se debruçam sobre esse campo do conhecimento, temos ainda poucas ações desenvolvidas no âmbito da análise linguística, quando comparamos ao que se tem investido nas pesquisas e práticas de leitura e escrita no interior da escola.

Isso implica dizer que, apesar de a análise linguística surgir como atividade complementar às práticas de leitura e produção de texto, tais práticas acontecem dissociadas do que é proposto para o trabalho com a análise linguística nas aulas de língua materna. Proposta que, conforme Mendonça (2006, p. 225), “possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos nos momentos de ler/escutar ou de produzir textos”. Adotar esse tipo de abordagem nas aulas de português requer que o professor, principal mediador desse processo, assuma a necessidade de mudança em sua concepção teórico-metodológica para que, dessa forma, consiga implementar um trabalho significativo com foco na análise linguística. A essa mudança de concepção está associada a formação do professor, pois disso depende a compreensão do que e como ensinar. Segundo Morais (2014, p. 09):

A adoção de novos modos de abordar a língua/linguagem requer também uma postura diferenciada do professor de Língua Portuguesa, o que muitas vezes torna-se um grande desafio para esse profissional que teve uma formação precária e não buscou outras formações, ou mesmo que se depara com situações diversas em seu cotidiano escolar, que são incapazes de propiciar um espaço para novas abordagens metodológicas.

Neste entorno, podemos afirmar que a formação do professor se torna elemento essencial para que a análise linguística efetive-se como prática exitosa nas aulas de Língua

Portuguesa. Mendonça (2006) aponta que a formação docente deve respaldar-se numa clara concepção do objeto de ensino das aulas de português – a linguagem; de seus objetivos centrais –; ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo.

Para que essas práticas se tornem recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, as instituições formadoras devem adotar perspectivas que correspondam à realidade linguística, vivenciada por docentes e discentes no interior da escola e fora dela; do contrário, continuaremos teorizando questões que ainda não ocuparam espaço de reflexão nessas instituições.

### **1.2.1 Análise Linguística na Educação de Jovens e Adultos**

Ensinar Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, antes de tudo, reconhecer que os sujeitos inseridos nessa modalidade devem ter oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa. Para isso, o professor precisa adotar metodologias específicas que sejam capazes de atender as especificidades desse público, considerando o fato de que boa parte dos educandos traz consigo um conhecimento de mundo, construído a partir de suas vivências e do contexto social no qual se encontram. Assim, os sujeitos escolares, em especial o público da EJA, buscam no espaço escolar relação entre os conteúdos vistos em sala de aula e suas práticas cotidianas; o que, muitas vezes, não se torna possível por se privilegiar, na aula de língua materna, um ensino dissociado do contexto desses educandos. Essa ideia dialoga com a afirmação das Diretrizes Nacionais voltadas à EJA, Brasil (2000b, p. 09):

Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela.

A prática de análise linguística no contexto da EJA pode promover um espaço de conhecimento compartilhado entre a abordagem dos conteúdos ministrados pelo professor e os saberes construídos por esses sujeitos através do social, da cultura e de seu estar no mundo.

Efetivar uma prática de análise linguística sistematizada na modalidade da EJA é um exercício desafiador, pois essa prática além de exigir do docente um conhecimento teórico

consolidado acerca da análise linguística, exige também flexibilidade no desenvolvimento das ações e reflexão da prática pedagógica, já que o professor deve estar atento ao processo de aprendizagem dos alunos da EJA, que se concretiza de maneira diferenciada.

Considerando tais aspectos, é preciso pensar também as práticas adotadas pelos professores que atuam profissionalmente nessa modalidade, pois devem rever seus conceitos e avaliar seu trabalho, uma vez que esse incide sobre a vida do aluno, de maneira negativa ou positiva; o que determinará a permanência ou a evasão do alunado.

### **1.2.2 Sobre os sujeitos da EJA**

A Educação de Jovens e Adultos visa atender uma parcela da sociedade que não teve acesso à escolaridade em tempo adequado, por motivos diversos, mas principalmente pelas condições econômicas e sociais desfavoráveis em que esses sujeitos estavam inseridos.

Em vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) apresentam como objetivos dessa modalidade: restaurar o direito à educação, negado aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho; e qualificação para uma educação permanente. Com essas considerações, corrobora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), quando assegura, em seu Art. 37º, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Para isso, a LDB (1996, s/p) garante a efetivação desse direito:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Neste entorno, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos é direito adquirido e, por isso, não deve ser negligenciada ou negada àqueles que a procuram, mas deve se configurar como espaço de integração e de construção do conhecimento, uma vez que não basta apenas garantir à população o direito de acesso à educação, mas oferecer condições



necessárias para permanência do cidadão na escola; do contrário, continuaremos presenciando o alto índice de evasão que ainda se instala nas salas de aulas da modalidade EJA.

A escola, portanto, precisa considerar que essa modalidade de ensino deve ser orientada por uma organização curricular diferente da que se adota no ensino regular, pois o público da EJA é diferenciado. Daí a importância de considerar o contexto sociocultural desses sujeitos, para que se estabeleça um diálogo entre os conhecimentos ministrados em sala de aula com as situações comunicativas vivenciadas por este público, no sentido em que muitos dos alunos que estão na EJA buscam essa estreita relação entre a escola e seu contexto. Considerando esta realidade, em que a pesquisadora já atuava como docente de uma turma do Ensino Médio EJA, foi que surgiu a proposta de trabalho com a análise linguística.

Buscar compreender o perfil desses educandos foi o primeiro passo para criar meios capazes de garantir a aprendizagem. Foi necessário entender que esses sujeitos provêm de um contexto de exclusão e, muitas vezes, de marginalização, em que os direitos básicos lhes foram negados. Os alunos desta modalidade não dispõem de tempo fixo disponível, pois boa parte precisa trabalhar para sobreviver, necessidade mais urgente; o que, muitas vezes, os fazem abandonar a escola. Como afirma Schwatz (2012, p. 13):

As classes da EJA também recebem sujeitos com nível cultural e educacional diferenciado, o que faz do espaço da sala de aula um ambiente rico e marcado pela diversidade. Além disso, os alunos da EJA em função de fracassos anteriores possuem, muitas vezes, uma baixa autoestima; portanto precisam ser motivados, e o educador deverá buscar diferentes maneiras de promover e despertar o interesse e entusiasmo e acima de tudo mostrar a esses alunos que é possível aprender.

Por isso, faz-se necessário que a escola cumpra, de forma satisfatória, uma de suas principais funções na EJA: preparar sujeitos críticos para atuarem na sociedade e no mercado de trabalho. Para tanto, precisamos de profissionais da educação básica aptos a lidar com esses sujeitos no âmbito escolar: profissionais que considerem os conhecimentos prévios desse público; adaptem suas metodologias de ensino e a prática pedagógica; e busquem a reestruturação do próprio currículo, a fim de usufruir de uma formação mais adequada a esse perfil, encontrando meios de manter esses sujeitos na escola. Desta maneira, as aulas de Língua Portuguesa se tornam um espaço propício para que o professor promova situações de aprendizagem que favoreçam a formação linguística e social dos alunos da EJA e contemple a reflexão/análise da língua(gem) que configura suas práticas discursivas.

### 1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA, O QUE “PRESCREVEM” OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

As discussões em torno da análise linguística não se limitam apenas ao âmbito acadêmico, nem às teorias fundantes dessa prática; os documentos oficiais, elaborados à luz dos estudos linguísticos, também apontam orientações pertinentes para um ensino de Língua Portuguesa ancorado na prática de análise linguística. Entre esses documentos, destacamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), sobre os quais nos debruçaremos a fim de refletirmos acerca das orientações propostas para o trabalho com a análise linguística.

#### 1.3.1 PCN

Diante das mudanças de enfoque que se instauraram ao longo dos anos no ensino de Língua Portuguesa, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que tem como finalidade orientar esse ensino e auxiliar os professores no delineamento de suas ações nas aulas de língua materna. Porém, cabe ao professor implementar esses parâmetros com propostas inovadoras, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem assegure aos discentes a aquisição das competências básicas que devem ser desenvolvidas em cada área do conhecimento ao longo da trajetória escolar.

Na tentativa de definir o objeto de ensino da Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 2000) do Ensino Médio, parte II, intitulada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, propõem o trabalho com a linguagem em suas variadas dimensões, isso porque se percebeu que uma abordagem puramente gramatical não correspondia às novas concepções de ensino apontadas pelos estudos linguísticos. O referido documento, embora não aponte explicitamente orientações ou caminhos metodológicos específicos para a prática da análise linguística, tem como base princípios da Linguística, o que pode ser constatado quando traçam as competências que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, enfatizando a necessidade dos educandos participarem da vida social.

Dentre as competências a serem alcançadas no ensino de Língua Portuguesa pelo discente do Ensino Médio, os PCN (BRASIL, 2000, p. 08-10) destacam:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função,

- organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
  - Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
  - Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.<sup>1</sup>

Considerando os apontamentos dos PCN (BRASIL, 2000), é possível perceber a preocupação deste documento ao direcionar o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma “nova” maneira de conceber o trabalho com a língua(gem). Para os PCN (BRASIL, 2000), a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

Sendo assim, podemos afirmar que as competências traçadas pelos PCN (BRASIL, 2000), bem como sua proposta voltada ao ensino de Língua Portuguesa, direcionam à prática de análise linguística, identificada pelo modo como o documento justifica a relevância de cada uma dessas competências, seja quando asseguram na primeira competência que a função e o uso das linguagens permitem verificar suas especificidades e selecionar focos de análise; ou no momento em que apontam para a necessidade da formação do aluno frente à própria produção, a fim de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo.

Essas considerações revelam a concepção de língua adotada pelos PCN, concepção que se relaciona com a análise linguística, cuja prática se centra nos efeitos de sentido, em que a língua é tomada como ação interlocutiva situada e, por isso, sujeita às interferências de seus usuários. Dessa maneira, constatamos que embora esse documento não defina caminhos metodológicos para que o professor possa se apropriar e adaptar ao seu contexto, ele contribui com o ensino de Língua Portuguesa, principalmente com a prática pedagógica e o modo de conceber a linguagem, aspectos determinantes para atuação do professor de língua materna.

---

<sup>1</sup> Competências que revelam a presença dos estudos de base semiológica nas orientações dos PCN (BRASIL, 2000) e que, como veremos no capítulo II, foram contempladas na proposta de ensino aplicada em sala de aula, desde quando expomos charges à turma e pedimos para analisarem os efeitos de sentidos presentes nos textos; até as comparações dos diferentes pontos de vista revelados nos textos produzidos pelos alunos, produções que permitiram aos discentes utilizarem a linguagem como meio de expressão de conteúdos (sentidos e discursos) e se colocarem como protagonista no processo de produção de textos/discursos.

### 1.3.2 OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) surgiram da emergência de pensar os objetos de ensino e as abordagens a serem adotadas nas aulas de português do Ensino Médio, apresentando-se como um relevante documento para o ensino de Língua Portuguesa. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 17) esclarecem que tais orientações não devem ser tomadas como "receitas" ou "soluções" para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como orientações que possam efetivamente guiar as abordagens curriculares utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem.

Desse modo, para as OCEM, o contexto no qual o docente está inserido é que direcionará a prática pedagógica e as abordagens que deverão ser adotadas no ensino de Língua Portuguesa. Com isso, as orientações servirão como possíveis direcionamentos ao docente, que deve conhecer e analisar criticamente esses documentos para assim selecionar o que se adequa à realidade escolar em que atua, com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Para tanto, as OCEM enfatizam a necessidade de levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente pois, dessa forma, esse sujeito será capaz de se inserir na sociedade, exercendo a cidadania por meio de suas vivências cotidianas; o que será possível, mediante um ensino de Língua Portuguesa preocupado e comprometido com a formação de sujeitos críticos, que saibam fazer uso da linguagem, adequando-a às diversas situações comunicativas das quais participam.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 18) corroboram com esse ideal quando enfatizam que:

As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

As OCEM não apresentam um tópico específico que oriente a prática da análise linguística, essas orientações são percebidas à medida que esse documento propõe um trabalho a partir do viés teórico da Linguística, enfatizando a contribuição dessa área para o ensino de língua e reconhecendo “a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos” (BRASIL, 2006, p. 19).

Essas orientações revelam uma preocupação maior em relação ao trabalho com a produção de sentido, sobretudo nas práticas orais e escritas do uso da língua e o reconhecimento de que, com o advento da Linguística, esses aspectos devem ter espaço no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, as OCEM propõem uma abordagem de conteúdos a partir da perspectiva interacionista, que defende que todo texto se constitui na interação. Sendo assim, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 24):

[...] pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico.

Dessa forma, não é possível conceber um ensino de língua que não leve em consideração as experiências do sujeito-aluno, até porque boa parte da construção de sentidos emerge dessas experiências, a exemplo do próprio texto que tem seu sentido construído a partir do contexto no qual acontece a interação entre texto-leitor (abordagem semântico-pragmática), interação que também acontece através do que se propõe na prática de análise linguística.

Outro ponto relevante nas OCEM diz respeito às concepções de língua e linguagem, para as quais o documento dedica um tópico específico. No delineamento desse tópico, embora a nomenclatura “análise linguística” não apareça, é perceptível o investimento nos estudos linguísticos, tomados como base para orientação do trabalho com a linguagem no Ensino Médio.

Neste tópico, inicialmente, as OCEM destacam a proposta do sociointeracionismo, cujo campo teórico defende que todo e qualquer texto se constrói na interação. Teoria sobre a qual a análise linguística se apoia, especialmente quando aponta para a concepção de língua adotada; a reflexão da língua em uso e para o trabalho com os gêneros; suas condições de produção e as escolhas linguísticas que o sujeito faz para construção do texto. Nesse sentido, a linguagem como processo de interação passa a ser elemento revelador do sujeito, uma vez que para as OCEM (2006, p. 24) “é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito e por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo”.

Seguindo essas considerações, podemos afirmar que as orientações em torno da análise linguística nas OCEM permitem uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos; fator que julgamos positivo, uma vez que ao seguir essas orientações o professor poderá inserir os

alunos em diferentes situações de interação, através do trabalho com a linguagem, com vistas a efetivar no ensino de língua materna uma aprendizagem significativa; ao passo que corresponderá ao perfil do fazer docente sugerido pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 27): “[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”.

Para tanto, o professor precisa compreender as propostas que se voltam para o ensino de Língua portuguesa, bem como conhecer as teorias que embasam tais propostas. Nesse contexto, a construção do conhecimento é o principal aliado desse profissional que, dentre tantas atribuições, precisa selecionar conteúdos, traçar objetivos, caminhos metodológicos, estratégias de ensino, e ainda avaliar não só os alunos, mas principalmente sua prática, em prol de atestar se a aprendizagem de fato se efetivou.

### **1.3.3 RCEM-PB**

A partir das reflexões em torno da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa, nascem os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB), que apresentam contribuições significativas para a realidade de ensino do Estado da Paraíba, já que lidam, de maneira específica, com aspectos particulares desse contexto.

Assim como as OCEM, os RCEM-PB adotam a perspectiva sociointeracionista de língua(gem). Dessa forma, recomendam que a língua seja tomada como processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro; consideram que os gêneros textuais são meios para concretização desse processo; enfatizam a necessidade do trabalho com a Linguística, uma vez que esta pode promover situações que contribuam com a formação do aluno; e chamam a atenção para o fato de que a língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade.

Em se tratando de análise linguística, os RCEM (PARAÍBA, 2006) a consideram como sendo o segundo eixo do ensino de língua e dedicam um espaço específico para discussão e reflexão da prática de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa. Com o título “Prática de Análise Linguística: Foco nos Fatores de Variabilidade (e nas) Práticas de Linguagem”, este tópico se volta para a necessidade de se compreender o que é análise linguística. Diante disso, os RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 43-44) esclarecem que:

Análise linguística é, portanto, muito mais do que estudar gramática. Não elimina a gramática, mesmo porque não há língua sem gramática. A

novidade é que essa prática de reflexão sobre a língua engloba os estudos gramaticais numa perspectiva diferente. [...] é entendida como uma prática de letramento escolar que consiste na reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da língua(gem).

Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que a prática de análise linguística abrange o campo normativo, textual e discursivo; o que colabora com o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Em vista disso, os RCEM (PARAÍBA, 2006) orientam que para a análise linguística se constituir como instrumento para as práticas de linguagem, suas atividades devem ser articuladas com os demais eixos do ensino de língua: leitura, produção de textos e gramática.

Vemos assim que a análise linguística não desconsidera nenhuma das competências a serem alcançadas pelos educandos, mas agrega a essas um novo modo de abordá-las, que sem dúvida será mais significativa para a formação desses sujeitos. Para tanto, os RCEM (PARAÍBA, 2006) apresentam relevantes orientações para a prática de análise linguística atrelada à leitura; produção textual e a gramática.

Para o trabalho com análise linguística e leitura, os RCEM (PARAÍBA, 2006, p.44) propõem “como objeto de reflexão o discurso e a sua adequação em função das condições de produção, incluindo a dimensão linguística articulada à ideológica”. Conforme o documento, essa prática contribui para a formação de leitores proficientes, críticos. Corrobora Fernandes (2008) que o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir de sua inscrição ideológica, que emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas.

Com base nas OCEM (BRASIL, 2006), os RCEM (PARAÍBA, 2006, p.45) recomendam pontos relevantes para atividades de análise dos textos, são eles: “condições de produção dos textos; mecanismos textualizadores (organização da macroestrutura semântica); mecanismos enunciativos; intertextualidade e ações de escrita”, o que evidencia as bases de elaboração e sustentação dos RCEM-PB (2006).

Na orientação que envolve a produção textual e análise linguística, os RCEM-PB (2006) sugerem que não só os textos (orais e escritos) de circulação social devem servir como referência para o professor, como também os textos produzidos pelos educandos, por meio dos quais se desenvolverá a prática de análise linguística. Assim sendo, os textos poderão ser aproveitados a partir de dois tipos de situações: de um lado a ocorrência de um uso adequado; e de outro inadequado, o que servirá como ponto de partida para discussões sobre determinados fatos linguísticos.



Considerando essa prática de análise linguística, os RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 51) orientam que no texto é necessário, inicialmente, observar “os aspectos macros de adequação ao gênero” (conteúdo), para depois se voltar para os “aspectos micros das construções frasais” (estruturais).

No que se refere à gramática e análise linguística, os RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 55) apontam que “as gramáticas interiorizadas devem constituir-se como ponto de partida para as reflexões sobre a língua na escola”. Portanto, ensinar gramática é refletir sobre a atividade enunciativa e possibilitar aos educandos a construção interna de gramáticas de outros dialetos.

Ao levarmos em consideração as orientações de outros documentos oficiais (como os PCN e as OCEM), atentariamos na prática de análise linguística não só para a questão da leitura, produção textual e gramática, conforme sugerem os RCEM-PB, mas para modalidades de leitura e produção de textos orais e escritos, em que a gramática seria substituída por uma reflexão e análise da língua enquanto fenômeno social.

Porém, conforme apontamos em trabalhos anteriores sobre o Ensino de Língua Portuguesa (MORAIS; RODRIGUES, 2014), percebe-se que em algumas aulas de língua materna o que ainda prevalece é a abordagem da gramática tradicional, sobretudo no processo de “correção” dos textos dos alunos, em que se consideram mais os aspectos de ordem gramatical, do que os de conteúdo. Essa prática faz com que o aluno se distancie da produção de textos por achar que “não sabe escrever”, que não consegue atuar socialmente como produtor de textos, de discursos, já que a maioria dos professores e, por consequência os alunos, considera que escrever bem é dominar normas gramaticais (MORAIS; RODRIGUES, 2014).

Não estamos afirmando que a prática de análise linguística implica em desconsiderar o trabalho com a norma padrão da língua. Concordamos com Morais e Rodrigues (2014, p. 04) quando afirmam:

Há várias normas, tantas quanto forem as línguas, e estas são dotadas de normas inerentes aos acordos que sustentam a ação da linguagem na conjuntura social, orientando fazeres linguísticos como práticas sociais na cultura e na história. Entretanto, a atenção aos elementos normativos da língua não deve ocupar todo espaço nas aulas de Língua Portuguesa como, geralmente, acontece.

Corroboram com essas considerações, tanto os estudos linguísticos como os documentos oficiais, ao enfatizarem que a prática de análise linguística não implica em excluir a abordagem gramatical, mas incluí-la numa perspectiva de trabalho diferente. Os



RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 55) trazem essa orientação quando apresentam parâmetros propondo que “ensinar gramática implica que os educandos reflitam sobre sua atividade enunciativa e ampliem seu conhecimento da língua, construindo internamente as gramáticas de outros dialetos, da mesma forma que constroem a gramática do seu falar cotidiano”.

Na prática da análise linguística, o professor leva em consideração não só a norma padrão da língua, mas também aspectos linguísticos não padronizáveis em compêndios gramaticais normativos ou mesmo descritivos, uma vez que o uso da língua se dá pelas situações comunicativas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Após termos identificado as orientações dos documentos oficiais voltadas à análise linguística, podemos afirmar que os RCEM (PARAÍBA, 2006) ampliam as propostas dos PCN (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006), orientando de maneira positiva a prática pedagógica, especificamente o trabalho com a análise linguística, expondo conceitos centrais, e, principalmente, traçando possíveis caminhos metodológicos que subsidiem a prática do professor.

#### 1.4 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ANÁLISE LINGUÍSTICA

Diante das discussões expostas até aqui, admitimos que o ensino puramente gramatical não mais responde às novas exigências do contexto socioeducacional, sobretudo por entendermos que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para formação de alunos capazes de utilizar, de maneira proficiente, habilidades linguísticas e discursivas adquiridas ao longo desse processo.

Em virtude disso, apresentamos possibilidades de abordagens linguísticas que contemplem nas aulas de Língua Portuguesa a análise linguística aliada aos eixos de leitura e produção de textos (orais e escritos), conforme propõem os RCEM (PARAÍBA, 2006) e Mendonça (2006). Essas possibilidades tornam-se necessárias porque, como já afirmamos, a prática de análise linguística não tem sido recorrente nas aulas de português.

Sendo assim, vale ressaltar que, para a prática de análise linguística, a linguagem deve ser tomada como processo de interação, uma vez que o sujeito ao participar desse processo interferirá em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em sua formação cidadã. Neste sentido, Mendonça (2006) apresenta atividades de leitura e produção textual com foco na análise linguística, propondo que sejam identificadas as dificuldades e os problemas, objetos de estudo da análise linguística, encontrados durante a realização dessas atividades. Corroboram com essa prática, os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, p. 51) quando orientam que:

“os textos produzidos pelos educandos devem ser materiais de referência do professor, que podem servir como ponto de partida para o desenvolvimento da prática de análise linguística”<sup>2</sup>.

Partindo dessas atividades, Mendonça (2006) sugere a reescrita dos textos, já que após as atividades realizadas, com base nas ações “uso-reflexão”, os alunos poderão compreender o real sentido do trabalho com a leitura e produção de textos (orais e escritos) na sala de aula, constatando a função social dessas práticas na própria vivência.

Tais ações permitem que o professor identifique o progresso e os entraves dos educandos diante das atividades de leitura, produção de textos e de análise linguística, para que, dessa forma, sejam criadas estratégias discursivas capazes de minimizar as dificuldades encontradas e de contribuir com a ampliação das habilidades linguísticas desses educandos.

Faz-se necessário destacar que para o trabalho com análise linguística, ou para os demais eixos (leitura, escrita e oralidade), deve-se adotar gêneros textuais. Para tanto, esses gêneros devem ser trabalhados a partir de um plano sequenciado de ensino. Assim, o professor, ao selecionar o gênero para explorá-lo em sala de aula, deve dar ênfase às condições de produção, pois delas emergem aspectos relevantes a serem compartilhados e analisados nas aulas de língua materna.

Dentre as possibilidades de trabalho com a análise linguística, não podemos desconsiderar que o enfoque gramatical contextualizado deve ser incluído nessa prática, pois é fundamental que os educandos tenham acesso a esse conhecimento, sobretudo para fazer escolhas linguísticas adequadas, considerando “as esferas sociais de circulação das práticas de linguagem” (PARAÍBA, 2006, p. 55). Para tanto, é necessário a ampliação do universo linguístico, textual e enunciativo do educando, o que se concretizará por meio da prática de análise linguística.

Nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa deslocam o foco do ensino prescritivo para o reflexivo, resignificando o ensino de língua materna. Conforme os RCEM (PARAÍBA, 2006, p. 55),

A própria concepção de saber gramática, que passa a ser: saber, na escuta/leitura, construir sentido interagindo com o texto, levando em conta os recursos linguístico-enunciativos presentes, e percebendo sua inter-

---

<sup>2</sup>Essas orientações serviram de embasamento para construção do módulo didático (produto final) e conseqüentemente para a realização do trabalho em sala de aula com a leitura e escrita, foco na análise linguística, sobretudo quando propomos aos alunos a primeira produção de texto, com vistas a refletir os modos de dizer revelados nas produções dos próprios discentes.

relação; e, na fala/escrita, saber escolher e usar os recursos linguístico-enunciativos adequados aos propósitos da interlocução.

Mediante essas considerações, asseguramos que é possível efetivar no ensino de Língua Portuguesa a prática de análise linguística sem excluir a gramática, entretanto, muitos professores precisam se desvincular das convencionais aulas de gramática e adotar uma nova perspectiva para o tratamento da língua(gem).

Para enfatizar as diferenças entre a proposta de análise linguística e a abordagem gramatical, diante de um mesmo fenômeno linguístico, Mendonça (2006, p. 214) apresenta quadros comparativos, nos quais contêm procedimentos da prática de análise linguística associada aos eixos de leitura, escrita e gramática. Dentre esses quadros, consideramos pertinente destacar aquele que esclarece ao professor em que consiste essa prática, tendo em vista que, de acordo com Mendonça (2006, p. 210), “alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática ‘contextualizada’, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfossintática”.

Vale ressaltar que o Quadro 03, em destaque, se refere ao eixo da prática de análise linguística e produção textual:

**Quadro 03** – Eixo da prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Habilidade esperada</b>
Orações coordenadas e subordinadas	Exposição de períodos para identificação e classificação dos termos.	Identificar e classificar as orações e os períodos.
ANÁLISE LINGUÍSTICA		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestões de estratégias</b>	<b>Habilidade esperada</b>
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças.	Leitura e comparação de textos. Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos.	Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes. Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve. Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 210-211)

Podemos perceber, a partir do quadro apresentado por Mendonça (2006), que o ensino pautado na gramática normativa limita o desenvolvimento de habilidades pelos educandos, principalmente porque essa abordagem não permite uma reflexão acerca dos fenômenos da língua, exigindo do aluno apenas memorização de regras e classificação, o que pouco contribui para formação de sujeitos linguisticamente competentes.

A prática de análise linguística promove um movimento de reflexão em torno dos aspectos gramaticais, textuais e discursivos, colaborando com a ampliação das competências linguísticas dos educandos. Esse modo de abordar a linguagem permite que o discente construa sentidos interagindo com o texto e não se detenha apenas às regras da gramática normativa, espera-se que ele também se utilize dos recursos linguístico-enunciativos, considerando sua interrelação com as situações de uso efetivo da linguagem na sociedade e na cultura.

Dessa forma, ao tomar como base as orientações dos documentos oficiais e de alguns teóricos que direcionam seus estudos à reflexão da linguagem, a exemplo de Mendonça (2006), o professor de língua materna poderá efetivar um trabalho significativo, no qual contemple a prática de análise linguística, sem que precise recorrer à reprodução de modelos de aula pautados, unicamente, na gramática normativa (considerada pelos alunos como insatisfatória, haja vista que não reconhecem, em seus contextos de uso linguístico, a funcionalidade de apreender determinadas normas gramaticais). Para isso, é preciso que o professor busque conhecer tais orientações e se aproprie de bases teóricas significativas, para que, respaldado nesses conhecimentos, concretize em sua prática um ensino que, de fato, contribua com a aprendizagem dos educandos.

### 1.5 ESTUDOS SEMÂNTICOS

Dada à importância do sentido para as atividades de análise linguística na Educação Básica, torna-se essencial discorrermos acerca dos estudos dos aspectos semânticos, pois sabemos que a produção de sentidos está presente nas práticas languageiras da sociedade, determinando tomadas de decisões, manipulando atitudes e influenciando no comportamento dos sujeitos, portanto, em suas formações discursivas. Conforme Guimarães (2002b, p. 67), “os sentidos são efeitos do cruzamento de discursos no acontecimento linguístico; sendo a unidade de sentido da enunciação um efeito do modo de presença de posições de sujeito no acontecimento enunciativo”. Por isso, não podem ser desconsiderados no ensino de língua materna, mas tratados de modo que os sujeitos escolares percebam as intenções comunicativas que eclodem dos enunciados, os quais circulam socialmente, e, frente a esses enunciados, os sujeitos agem de maneira efetiva na sociedade.

Ferrarezi (2008) destaca que os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade. Para ele, a Semântica, necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua. Para tanto, é preciso que o professor de Língua Portuguesa compreenda aspectos particulares dos estudos semânticos e lance mão de subsídios teóricos para que, respaldado em teorias do plano de conteúdo e do plano de expressão, possa propor uma abordagem adequada ao contexto de ensino no qual se insere.

Em se tratando das teorias semânticas, deve ficar claro para o professor que não é necessário propor um trabalho complexo da Semântica, mas tentar inserir, nos conteúdos que fazem parte do currículo de língua materna, o enfoque semântico. Assim, o educando

perceberá que as aulas de português lhes possibilitam compreender os efeitos de sentido nos discursos institucionalizados, bem como contribuem com o desenvolvimento de suas competências discursivas, de modo que ao fazer uso da língua(gem) negociará os sentidos postos por cada formação discursiva.

Enxergar essas questões nos permite compreender que, como destaca Ferrarezi (2008, p. 248),

A semântica é o lugar privilegiado da língua, que é, por sua vez, o lugar privilegiado para o encontro entre a escola e o mundo. Quanta oportunidade junta de ligar a escola ao mundo e de fazer com que os alunos compreendam que conhecimento escolar e mundo precisam ser coisas que se harmonizam e não que ‘vivem aos tapas’.

Em vista disso, é possível dizer que o trabalho com os estudos semânticos configura-se como relevante ferramenta para aproximar o conhecimento construído na escola com a realidade dos educandos, realidades que são interpeladas pelos sentidos dos discursos produzidos/atualizados no meio em que convivem e, por isso, esses discursos devem ocupar espaço de socialização na sala de aula. Conforme Fiorin (1990), não há conhecimento neutro, uma vez que ele sempre expressa um ponto de vista de determinada sociedade. Os discursos constituem e são constituídos pela realidade. Daí a relevância de considerá-los nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo do princípio de que a língua é viva, dinâmica e, portanto, sujeita a modificações, considera-se que o sentido dos textos que produzimos também varia de acordo com o contexto, de tal modo que pode ser limitado, adaptado ou ampliado, a depender do usuário e de sua intenção comunicativa/interativa.

Postas essas considerações, evidencia-se a necessidade de o professor de Língua Portuguesa se voltar para os estudos dos fenômenos semânticos, visto que, a partir destes, o professor poderá adquirir competências que influenciarão em sua prática docente. Nessas condições, poderá promover momentos de reflexão acerca dos sentidos que incidem sobre a vida em sociedade, quando por meio da língua(gem) nos colocamos enquanto sujeitos.

Seria, portanto, uma tentativa de através do trabalho com o sentido/significado (objeto de estudo da semântica), levar os educandos a perceberem as intenções dos textos, o que Grice (*apud* GUIMARÃES, 2002a, p. 31) vai chamar de sentido não natural e defini-lo como “ter a intenção de fazer crer algo ao ouvinte em virtude do reconhecimento desta intenção”, fenômenos que se manifestam nas situações comunicativas, nas quais os educandos estão inseridos.

Dessa forma, tomar uma palavra isolada e a ela tentar atribuir sentido não se constitui como prática funcional, mas artificial ou convencional (Cf. SAUSSURE, 1971), visto que como sabemos, as palavras só passam a existir de forma significativa quando se relacionam com outras palavras. A partir daí pode-se tentar compreendê-las.

No que se refere às contribuições de Bréal, Guimarães (2002a, p. 16) destaca:

A semântica, na construção de Bréal, é uma disciplina linguística, que considera a linguagem como fenômeno humano, portanto, histórico. Por esta via, o nascimento da semântica é uma ruptura com uma posição naturalista que considerava a linguagem como organismo, como um quarto reino da natureza.

Essa ruptura foi fundamental para a ciência da linguagem que, ao assumir novos contornos em âmbito social, evidenciou seu caráter subjetivo, a partir da intervenção humana em práticas culturais, sobretudo para a semântica que, ao se constituir como disciplina linguística que compõe parte dos estudos das significações<sup>3</sup>, voltou-se com mais atenção para os fenômenos da linguagem (RODRIGUES, 2006).

Rodrigues ainda apresenta a semiótica greimasiana, fundada por Greimas (1966), a partir da obra “Semântica estrutural”, afirmando que essa é conhecida como a semiótica das significações e se coloca historicamente nos estudos da linguagem e da linguística a partir da necessidade que Greimas teve de continuar o arranjo teórico iniciado pelo mestre genebrino para a linguística pós estrutural, isto é, a semiologia. Ele explica que

Ao final do século XIX, surge Saussure (1857-1913) com o Curso de Lingüística Geral, definindo o que concebia por Semiologia. Saussure (1971) não foi o primeiro a tratar da Semiologia na Europa, mas foi dele a iniciativa de trazer à tona essa ciência, definido-a e concebendo a sua importância. São dele as palavras mais conhecidas direcionadas à Semiologia: 'Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; chamá-la-emos semiologia (do grego sêmeion, signo)' (RODRIGUES, 2006, p. 25).

Considerando esse percurso, Tamba-Mecz (2006, p.14-15) nos apresenta o “sobrevoo histórico” da Semântica. Para ele,

A história da semântica é dividida em três grandes períodos tendenciais: o evolucionista, no qual domina a semântica histórica; o misto, no qual se impõe uma semântica lexical ‘mista’, histórica e estrutural e o período das

---

<sup>3</sup> O semântico corresponde ao primeiro nível do percurso gerativo do sentido, isto é, constitui-se a estrutura fundamental dos estudos da semiótica das significações de base greimasiana (RODRIGUES, 2006, p. 44)

teorias formalizadas, no qual se desenvolve uma semântica da frase e da enunciação.

O período evolucionista destes estudos (1883-1931) foi marcado pelo reconhecimento tardio da Semântica, se comparado com o da morfologia e fonética, mas também pela sua autonomia como Ciência. Conforme Tamba-Mecz (2006), os semanticistas desse período se baseiam em três pontos fixos: a Semântica tem por objeto o estudo da “evolução” das significações nas línguas; essa evolução é comandada por “leis” gerais; essas leis, próprias dos “fenômenos” semânticos, devem ser extraídas da “observação” dos “fatos” de sentido.

Isso implica dizer que a definição do objeto da Semântica deveria manter estreita relação com os estudos da evolução e suas leis, ciência predominante na época, o que delimitou a compreensão da natureza das significações, já que os semanticistas contentavam-se em estudar tudo aquilo que, intuitivamente, identificavam como significações linguísticas. Ainda assim, os estudos desenvolvidos nesse período trouxeram contribuições relevantes para as discussões sobre o sentido.

No período misto (1931-1963), a significação em vez de ser considerada uma propriedade inerente às palavras e a seus ajuntamentos, cuja origem e finalidade se encontram na atividade intelectual do homem, identificou o sentido das relações internas a um sistema que liga os diferentes elementos. Contudo, apesar de surgir esse novo ponto de vista, não houve total ruptura do período anterior, pois se por um lado concebiam que as palavras se fecham no estudo do vocabulário, por outro se conferiu à palavra um novo estatuto teórico: o de termo, cujo sentido relacional provém do sistema ao qual ele pertence. Por isso, esse segundo período é classificado de misto (TAMBA-MECZ, 2006, p. 27-28).

No período nomeado por Tamba-Mecz (2006, p. 34) como sendo “o período das teorias formalizadas” (1960-1990) foi introduzido o sentido no nível de interpretação dos estudos sintáticos. Essa introdução provocou algumas insatisfações, pois a Semântica começou a questionar o modelo-padrão e, com isso, a Semântica Lexical passou para a frástica, o que acarretou algumas mudanças, sobretudo, no modo de tratar os significados, que foi deslocado do campo conceitual para o relacional (combinatória dos significados estruturais gramaticais e dos lexicais). Considera-se, portanto, na abordagem do significado, não apenas o aspecto vocabular, mas seu vínculo com outros.

Neste percurso, a Semântica inicia um traçado de fronteiras com outras áreas do conhecimento. É a partir dessas fronteiras que novas perspectivas da Semântica vão surgindo, a exemplo da Semântica Formal, que irá se voltar para as relações entre sons e sentidos,



formas e significados; estabelecerá conexões também com os estudos cognitivos, com as teorias pragmático-enunciativas do sentido, entre outras áreas, caras aos estudos dos sentidos. Assim, concordamos com Tamba-Mecz (2006, p. 48), quando ressalta:

Entre as ‘aquisições’ históricas da semântica, é preciso considerar principalmente as seguintes: a ubiquidade do sentido, que tem como consequência a rejeição de uma semântica exclusivamente lexical; a importância do nível de observação escolhido: palavra/léxico, frase/enunciado, discurso/texto, para determinar o objeto e as fronteiras da semântica linguística.

Dessa tentativa é que nascem as diferenciadas perspectivas teóricas da Semântica, cada uma, a seu modo, buscando compreender aspectos particulares dos fenômenos semânticos, que devem ser estudados e teorizados, já que não é coerente tratar de elementos linguísticos sem que leve em consideração o sentido.

Sendo assim, a Semântica se coloca como importante área do conhecimento, capaz de contribuir não só com a interpretação de fenômenos linguísticos, tão presentes na sociedade, mas também com a ampliação dos estudos voltados à compreensão dos sentidos, ainda pouco explorados, apesar dos decorridos cem anos desde a constituição da Semântica.

De acordo com Ferrarezi (2008)<sup>4</sup>, a Semântica deve tomar a língua a partir de sua relação com a cultura, sem essa relação os sentidos não poderão ser formados. Para ele, deve-se considerar a parte viva da língua (a língua em uso), o que caracterizará uma abordagem pragmática, e também com base na cultura que aquela língua representa, que caracterizará a abordagem cultural. “Toda Semântica assim praticada será, portanto, uma ciência interfacial, ou seja, atuará nas diferentes interfaces envolvidas pelo objeto língua. Será sempre uma Semântica pragmático-cultural” (FERRAREZI, 2008, p. 23).

Guimarães (2002b) defende que uma semântica que considera a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação. Para o autor, a língua e o sujeito se constituem pelo funcionamento da língua na qual algo é enunciado. Portanto, tratar da enunciação é considerar o sujeito que enuncia, sendo a enunciação um acontecimento no qual ocorre a relação do sujeito com a linguagem e que deve ser considerada num espaço em que o sentido é constituído historicamente.

Estes foram, portanto, os referenciais teóricos que orientaram a abordagem de linguagem tanto do estudo exploratório do material didático do Ensino Médio quanto do

---

<sup>4</sup> Há diferentes áreas da Semântica, desde as que se preocupam com o estudo do conceito das palavras, até as que se voltam para o contexto sociocultural: Semântica Formal; Estrutural; Lexical; Cognitiva; Argumentativa; Cultural, esta foi adotada para construir a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa.

desenvolvimento e aplicação de nosso plano de ação docente com foco na análise linguística na EJA. Nas páginas seguintes, apresentamos a parte exploratória deste estudo e que permitiu verificar o modo como a Semântica vem sendo trabalhada em âmbito escolar. Destacamos a pertinência desse exame para a construção do produto final desse mestrado profissional.

### **1.5.1 A Semântica no material didático**

Diante das novas propostas pensadas para o ensino de Língua Portuguesa, os Livros Didáticos (LD) tiveram que se adequar às abordagens dos conteúdos, o que de fato aconteceu, pois boa parte desses livros deslocou o enfoque gramatical para o discursivo. Apesar dessa mudança de enfoque ainda não ser suficiente, presenciamos um significativo avanço no que diz respeito ao modo como os conteúdos têm sido trabalhados.

Sabemos que os LD foram criados para servir de recurso complementar à prática do professor. Porém, ao longo dos anos, observou-se que o LD passou a ocupar um papel tão central nas aulas que foi denominado por alguns críticos como a “Bíblia” do professor. Esse recurso ocasionou muita acomodação por parte do docente, pois os conteúdos passaram a ser abordados com base apenas nas propostas do LD, limitando a prática do professor a uma simples reprodução dessas propostas. Apesar de algumas realidades já terem mudado, nos dias atuais ainda encontramos muitas escolas que disponibilizam como material de apoio ao professor apenas o LD, o que permite compreender o relevante espaço que esse recurso ainda ocupa na sala de aula.

Neste entorno, como parte da pesquisa exploratória desse estudo, e em prol da verificação de uma abordagem semântica, observamos quatro Livros Didáticos de Português (LDP) dos três anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Puxinanã-PB, sendo um deles pensado para a modalidade EJA, volume único, isto é, destinado para os três anos do Ensino Médio. Nesse nível de ensino exige-se por parte do educando um olhar mais crítico e analítico sobre os fenômenos da linguagem e para isso, normalmente, os LD trazem abordagens que possibilitam o desenvolvimento dessas competências. Optamos pelos capítulos que se destinavam ao trabalho com a semântica, para que a partir disso observássemos os exercícios propostos no capítulo, a fim de verificar como os aspectos semânticos eram evidenciados no LD. Para observação dos LD, delineamos algumas questões norteadoras: há uma abordagem dos aspectos semânticos?; contemplam exercícios a partir desses aspectos?; oferece ao aluno atividades que contribuam para a

ampliação de habilidades linguísticas, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho com as relações de sentido?

Os livros examinados foram: *Novas Palavras*, do 1º ano, Ensino Médio (AMARAL et al, 2010); *Português - Linguagens*, 2º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2011); *Literatura - Gramática - Produção de Texto - 3º ano*, (SARMENTO; TUFANO, 2010); *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos* (HADDAD et al, 2013). Os três primeiros livros foram adotados pela escola desde 2013, e ainda utilizados durante o ano letivo de 2015, corrente ao desenvolvimento deste estudo. O LD voltado ao público da EJA foi adotado a partir de 2015.

#### 1.5.1.1 A Semântica no Livro Didático de Português do Ensino Médio

Conforme aponta Bezerra (2007, p. 42), os LD surgiram na tentativa de preencher as possíveis lacunas de conhecimento dos professores. O fato é que, “a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático”. Com o avanço das pesquisas, a prática pedagógica orientada apenas pelo Livro Didático de Português (LDP) começa a ser repensada, pois o professor voltava-se ao cumprimento dos conteúdos ordenados pelo LDP, sem considerar se determinado livro atendia ou não ao contexto do público-alvo.

Diante da mudança na concepção do que é ensinar Língua Portuguesa, os LDP tiveram que adotar um novo modo de abordar os conteúdos, visto que deveriam cumprir as exigências que emergiam do contexto socioeducacional. Além disso, com “a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em suas metodologias e concepções teóricas” (BEZERRA, 2007, p. 43). Dessa intervenção do Estado, nasce em 1997 o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), comissão que define os critérios de avaliação de Livro Didático.

Na opinião de Rangel (2005, p. 14),

Podemos dizer que o PNLD, especialmente, a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Neste sentido, como afirma Rangel (2005, p. 19), é necessário que o LDP enfrente “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua”, entre outros.

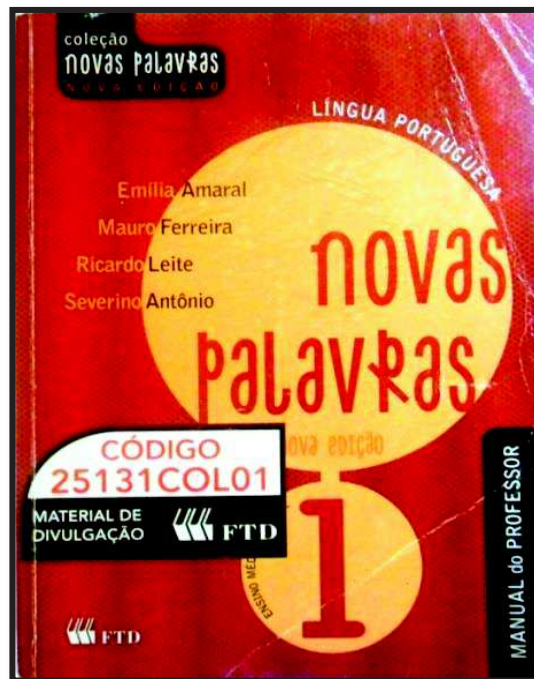
Conforme Rangel (2005, p. 19), é preciso saber se o LDP, dentre outras condições, segue alguns critérios sugeridos pelo PNLD:

- a) Oferece ao aluno textos diversos e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto;
- b) Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas do grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- c) Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- d) Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- e) Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Assim, os autores dos LD passam a ter um olhar mais atento, ao abordar determinados conteúdos, sobretudo os do LDP, que precisam direcionar o enfoque, antes meramente gramatical, para o discursivo; abordagem fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno.

Ao investigarmos o LDP Novas Palavras (AMARAL et al, 2010) – (Figura 01), correspondente ao 1º ano do Ensino Médio, observamos que há uma abordagem positiva no que se refere ao estudo das relações de sentido, notadamente, no que concerne ao estudo gramatical da língua. Constatamos que as relações de sentido são trabalhadas a partir dos diversos gêneros textuais, o que possibilita uma nova visão acerca da aquisição de competências linguísticas, antes medida, apenas, pela capacidade de decorar regras.

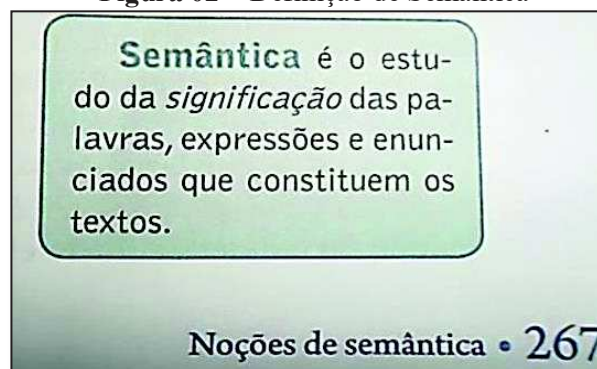
**Figura 01** – Capa do LDP Novas Palavras



Fonte: Amaral et al (2010).

Quando verificamos a abordagem semântica no capítulo 4, intitulado “Noções de Semântica”, observamos que Amaral et al (2010, p. 267) trazem alguns gêneros textuais introduzindo o assunto. O livro também traz uma definição de Semântica, esclarecendo para o aluno o que a Semântica estuda (Figura 02):

**Figura 02** – Definição de Semântica



Fonte: Amaral et al (2010, p. 267).

Verificamos ainda no LD que ora temos a Semântica Lexical<sup>5</sup> ora a Formal<sup>6</sup>, em que as relações de sentido são tratadas a partir das sentenças e de conceitos como o da sinonímia,

<sup>5</sup> Conforme Lopes e Pietroforte (2005, p.126), a Semântica Lexical tem por objetivo estudar as propriedades do significado das palavras. Na Semântica Lexical, as palavras são definidas uma em relação às outras. Por isso,

antonímia, homonímia, paronímia, paráfrase, polissemia e ambiguidade, tradicionalmente abordados por gramáticas escolares. Esse modo de abordagem pode limitar o aluno a conhecer o universo amplo de possibilidades de tratamento do sentido, como podemos constatar no enunciado da Figura 03:

Figura 03 - Exercício do LDP Novas Palavras

a) Ditador governa sozinho e pela força das armas; democracia é um governo do qual todos os cidadãos participam. Se havia um ditador, obviamente não era uma democracia (e vice-versa).

**atividades**

**IMPORTANTE**  
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas **NO CADERNO**.

b) Ateísmo significa "não acreditar em Deus; não ter religião". Então, ateísmo não pode ser uma religião.

**1. As frases a seguir foram extraídas de redações de candidatos a cursos superiores. Baseando-se no significado dos elementos textuais destacados, explique, resumidamente, por que o sentido geral de cada uma dessas afirmações é absurdo.**

a) Péricles foi o principal **ditador** da **democracia** grega.

b) O **ateísmo** é uma **religião** anônima.

c) Quando um animal irracional não tem água para beber, só **sobrevive se for empalhado**.

d) Em Esparta as crianças que **nasciam mortas** eram **sacrificadas**.

Extraído do site: <bhvest.com/perolas/perolas.asp>. Acesso em: 30 jul. 2002.

Fonte: Amaral et al (2010, p. 273).

Verifica-se na atividade proposta que a noção de significado está voltada apenas à exploração dos significados dicionarizados das palavras, numa perspectiva tradicional de abordagem da Semântica Lexical. Trata-se de enunciados isolados e palavras destacadas, desvinculados de um contexto e de qualquer gênero textual, o que não possibilita o discente entender a funcionalidade dessas frases "soltas". Impõe-se um olhar para uma expressão que poderia ter sido colocada em substituição de outra, desconsiderando outras possibilidades de tratamento dos sentidos em gêneros textuais diversos; o que é preocupante, pelo fato de que quando o livro se volta para uma abordagem dos aspectos semânticos, o que é pouco verificado, centra-se em casos em que esses aspectos ainda são trabalhados a partir de uma concepção tradicional que não se preocupa com questões de ordem do sujeito que fala e sua experiência no mundo.

O segundo LD observado, Português - Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2011) – (Figura 04), referente ao 2º ano do Ensino Médio, não apresenta capítulo específico voltado ao estudo da semântica, essa é superficialmente vista ao término de cada conteúdo gramatical

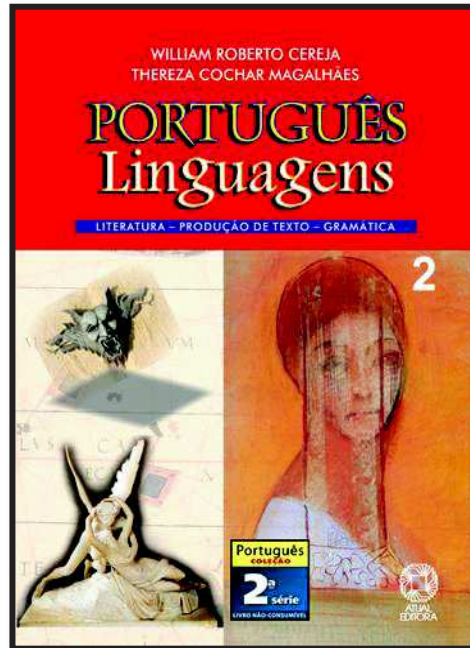
volta-se para os diversos tipos de relações que se estabelecem no estudo da palavra. Dentre essas relações, estão a sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia, homonímia, paronomásia e a polissemia.

<sup>6</sup> A Semântica Formal investiga o significado a partir do estudo da relação que existe entre as expressões linguísticas e o mundo (MÜLLER e VIOTTI, 2005, p. 138).



apresentado, especificamente em exercícios. Não há nenhuma abordagem teórica e conceitual acerca da Semântica, o que temos é uma seção com o título “Semântica e interação”, na qual os exercícios são abordados.

**Figura 04** - Capa do LDP Português Linguagens



**Fonte:** Cereja e Magalhães (2011).

Esses exercícios são utilizados como pretexto para o preenchimento de uma lacuna deixada pela não atenção aos fenômenos semânticos, o que prevalece é a análise sintática e não semântica, como é possível perceber no capítulo 28, que traz como conteúdo “O sujeito e o predicado” – (Ver Figura 05).



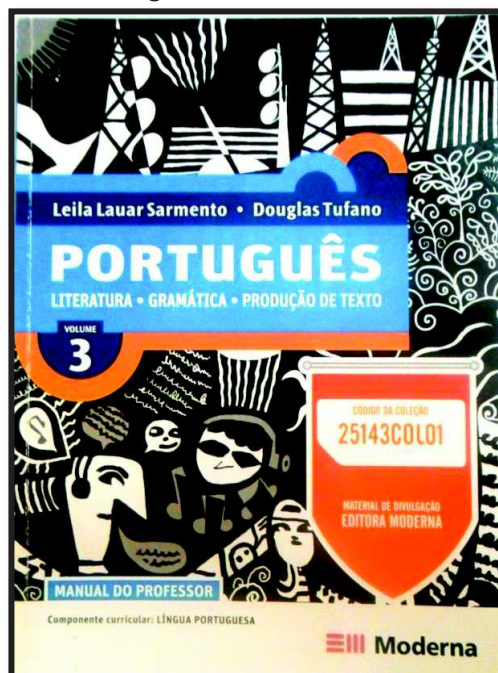


Contemplam-se, nos exercícios propostos, apenas atividades metalinguísticas. De acordo com os RCEM (2006) esse tipo de atividade se volta à observação, descrição, categorização, construção de conceitos e classificação das palavras, o que pouco contribui para reflexão da linguagem.

Finalmente, compreende-se que apesar de haver uma variedade de gêneros textuais e discursivos neste LD, é possível identificar a evidência dada aos aspectos gramaticais e o apagamento do trabalho com os aspectos semânticos nos gêneros textuais.

Ao investigarmos o LDP do 3º ano, Literatura - Gramática - Produção de Texto (SARMENTO; TUFANO, 2010) – (Ver Figura 06), percebemos que os autores, apesar de não destinarem capítulo específico à Semântica, contemplam um trabalho com as relações de sentido tanto no capítulo 11, que trata das orações subordinadas adverbiais, quanto no capítulo 17, sobre texto argumentativo.

**Figura 06** - Capa LDP Português: Literatura - Gramática - Produção de Texto



**Fonte:** Sarmento e Tufano (2010).

O capítulo 11, que versa sobre as orações subordinadas adverbiais, apresenta este conteúdo de maneira satisfatória. Inicialmente, explora as relações de sentidos, por meio do gênero textual tira, com questões voltadas, no primeiro momento, à leitura. Não limita a abordagem destas orações em atividades de nomenclatura e classificação nas frases, como geralmente ocorre, mas vincula tais orações a um gênero textual bastante relevante e a uma

situação comunicativa que dela pode se extrair sentidos diversos, como é possível observar na atividade proposta (Figura 07):

**Figura 07** – Proposta de atividade do LDP Literatura - Gramática - Produção de Texto

## Orações subordinadas adverbiais

**NO TEXTO**

Leia esta tira de Chris Browne.

Chris Browne

- 1 Hagar e Eddie Sortudo encontram-se em uma situação tão difícil que parece não haver mais possibilidade de livrarem-se dela.
  - Explique como o cartunista construiu humor nesse texto.
- 2 Releia o período composto no balão de fala e responda.
  - a) Qual é o elemento de ligação entre as duas orações e que valor semântico ele expressa?
  - b) Que oração funciona como oração principal? Por quê?
  - c) Portanto, como se chama a primeira oração?

**Fonte:** Sarmento e Tufano (2010, p. 256).

Podemos constatar que, inicialmente, são explorados os possíveis sentidos do enunciado e sua intenção comunicativa, esses, por sua vez, podem ser revelados a partir da pergunta do item (a). Desse modo, vai se construindo uma compreensão da situação comunicativa e construção de sentido; em seguida, a oração começa a ser apresentada por meio daquilo que se considera principal na oração e, por que é principal, podendo, assim, suscitar no aluno reflexões acerca de suas próprias respostas.

Depois disso, começa-se a explorar a classificação das orações subordinadas adverbiais em alguns momentos, a partir de gêneros textuais, a exemplo da tira (entre outros), por meio de frases desvinculadas de um contexto. Assim, a abordagem do conteúdo se dá a partir de atividades epilinguísticas para as metalinguísticas, conforme propõe Geraldí (1993).

No capítulo 17, que trata do texto argumentativo, a abordagem inicial acontece por meio de dois textos que tematizam as cotas raciais e de deficientes físicos. No primeiro texto, o articulista é a favor das cotas, já no segundo é contra. Em seguida, há algumas questões com ênfase no conteúdo, mas também é contemplada a estrutura do texto argumentativo. Objetiva-se, a partir dessas questões, deixar claro para o aluno a forma como se constrói a

argumentação e a contra-argumentação em um artigo de opinião, além de propiciar ao discente o contato com a estrutura de um texto argumentativo através do estudo de compreensão do texto.

Adiante, os autores utilizam o gênero textual artigo de opinião, com um texto da escritora Lya Luft, intitulado “O que devemos aos jovens”. Para o estudo do texto, propõem as seguintes questões (Figura 08):

**Figura 08** - Proposta de Exercício do LDP Literatura - Gramática - Produção de Texto

LUFT, Lya. *Veja*, São Paulo, p. 26, 16 dez. 2009. (Fragmento).

**1 O artigo de opinião é um texto argumentativo, já estudado nesta coleção, em que o articulista procura persuadir o leitor de um determinado ponto de vista.**

a) O que poderia ter causado a interpretação equivocada, mencionada pela autora na introdução?

b) Qual é o ponto de vista da autora defendido nesse texto?

**2 A partir do segundo parágrafo até o quinto, encontra-se o desenvolvimento dos argumentos.**

a) No segundo parágrafo, por que a autora diz que os adultos estão “atrás de mitos bobos”?

b) No terceiro parágrafo, a articulista empregou perguntas como recurso argumentativo para desenvolver suas opiniões. Explique de que forma essas perguntas levam o leitor a compreender que o comportamento dos adultos está equivocado.

**3 Na conclusão, a autora retorna à ideia inicial e confirma o seu ponto de vista.**

▪ Como ela reforça a opinião de que os adultos estão em dívida com os jovens?

Fonte: Sarmento e Tufano (2010, p. 353).

Conforme é possível perceber, a partir do delineamento das questões, os autores tratam da estrutura do artigo de opinião atrelada à análise textual. Isso corrobora para que o aluno amplie a habilidade de compreensão não só dos elementos estruturais, como introdução, desenvolvimento e conclusão, mas das construções de sentido presentes na tessitura do texto. Trata-se de uma abordagem significativa, visto que a estrutura que compõe um artigo de opinião não é tratada de maneira isolada, sem relação com o conteúdo do texto, como geralmente acontece. Assim, o aluno percebe que na construção do texto, outros elementos são relevantes: os sentidos, discursos, escolhas linguísticas, função e intenção comunicativa.

É solicitada a produção de um artigo de opinião. Duas propostas são sugeridas. A primeira diz respeito às vantagens de uma vida melhor com a redução do consumo, a segunda é sobre o aquecimento global e suas consequências. O aluno tem a opção de escrever sobre o

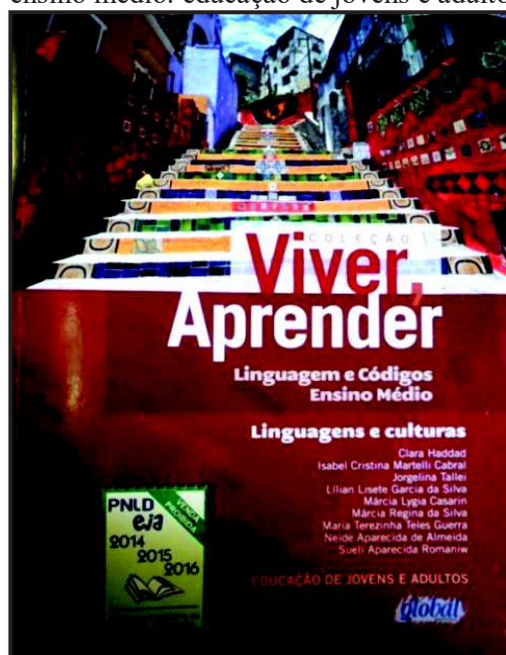
assunto que mais domina. Embora não se proponha o trabalho de reescrita, as orientações para elaboração dos textos são bastante consolidadas e esclarecedoras, do ponto de vista da forma e do conteúdo.

Com as observações realizadas nos três livros do Ensino Médio regular, podemos afirmar que temos duas abordagens não muito satisfatórias (livros do 1º e 2º ano), no que diz respeito a abordagem dos aspectos semânticos. Notamos a presença da Semântica Lexical e Formal no livro do 1º ano, que trouxe uma abordagem com ênfase no significado de palavras em sentenças. Já no livro do 2º ano, apesar de trazer uma seção intitulada “Semântica e Interação”, o trabalho se volta de forma exclusiva para sintaxe.

No livro didático do 3º ano, a abordagem dos aspectos semânticos é tratada de maneira mais significativa, sobretudo, porque as construções de sentido do gênero artigo de opinião são exploradas, embora de maneira ainda tímida, dada a importância destas construções para a compreensão das práticas linguageiras.

Diante do fato de que o nosso produto se dirige para uma atuação profissional na modalidade EJA, público escolhido para aplicação do plano de trabalho, fez-se necessário também observar o Livro Didático Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos (HADDAD et al, 2013) – (Figura 09), destinado aos três anos do Ensino Médio.

**Figura 09** - Capa do LDP Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos



Fonte: Haddad et al (2013).



Ao observarmos este LD, na seção destinada à Língua Portuguesa, percebemos que não há capítulo específico voltado à Semântica, porém ao examinarmos alguns exercícios, identificamos tentativas de trabalhos com o significado, em que o conceito de significado se volta para definição das palavras apresentadas pelo dicionário, isto é, abordando os significados das palavras na sentença.

Podemos verificar esse modelo de abordagem em um exercício proposto no capítulo 7, cujo título é “Conviver: manifestar-se, defender e sustentar ideias, formar opinião” (Ver Figura 10).

**Figura 10** - Exercício proposto no LDP Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos

Vamos começar analisando alguns recursos que os jornais costumam empregar na veiculação de mensagens: manchete, olho, imagem. Leia a manchete a seguir. Responda oralmente às perguntas propostas, para ver o que você consegue descobrir antes de ler o texto completo da reportagem.

**Reformada, República ganha banco antimendigo**

1. A palavra "reformada" pode apresentar mais de um significado. Qual (ou quais) você conhece? Consulte um dicionário para ampliar seus conhecimentos sobre essa palavra.
2. A palavra "república" também pode se referir a mais de um significado. A que sentido de "República" a manchete pode estar se referindo?
3. A palavra "banco" também apresenta mais de um significado. Quais?
4. O que a palavra "antimendigo" significa?

Antes de refletir sobre o sentido das palavras que formam a manchete, qual será, em sua opinião, o assunto da reportagem?

Fonte: Haddad et al (2013, p. 85).

Apesar de o livro contemplar no exercício um gênero jornalístico para realizar o trabalho com o significado, esse gênero serve apenas como pretexto para vincular a sentença e dela extrair os possíveis significados. O enunciado aparece desvinculado de um contexto, o que pode dificultar a compreensão do aluno, tendo este que recorrer ao dicionário, conforme proposto na primeira questão do exercício. Assim, o trabalho com os significados se limita a atividades de pesquisa de palavras no dicionário, ignorando os saberes dos alunos, as inferências próprias do ato de leitura e que permitiriam suprir as lacunas deixadas numa possível ausência de exemplares do dicionário em sala de aula.

Para entender o enunciado posto, o discente precisaria conhecer em que contexto se deu a produção desta manchete, o que só acontece posteriormente, quando a reportagem é apresentada de maneira integral. Como se trata de um fato que ocorreu em São Paulo,

possivelmente, alunos de outras regiões podem não conseguir relacionar o enunciado da manchete com o que ocorreu em São Paulo e não construir sentidos, já que estão inseridos em outras realidades e vivenciando diferentes experiências. Portanto, caberia também uma adequação de abordagem do texto à realidade do discente.

O exercício proposto não permite que o aluno busque relacionar o enunciado com sua realidade e experiências, visto que o modo de abordar o significado centra-se na atividade de pesquisa dos significados de palavras isoladas no dicionário. Esse tipo de atividade pode limitar os sujeitos da EJA a uma compreensão restrita das palavras, visto que tarefas como essa não dialogam com as práticas comunicativas desses sujeitos.

O exame dos três LDP, especificamente o destinado a EJA, permitiu compreender que se torna urgente pensar em propostas que viabilizem o trabalho com as construções de sentido no Ensino Médio, sobretudo na EJA, pois essa é uma modalidade que necessita de atenção, no que diz respeito, principalmente, à abordagem de conteúdos (sentidos/discursos). Esta constatação motivou a elaboração do nosso plano de ação docente e módulo didático, buscando adequá-los à prática de análise linguística por alunos do Ensino Médio da EJA.

### **1.5.2 Contribuições da Semântica para o Ensino Médio**

Por se constituir como uma complexa área do conhecimento, debruçando-se sobre os estudos do sentido em diferentes perspectivas, os estudos semânticos possuem importante contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo porque não é possível desconsiderar que os fenômenos semânticos estão presentes nos textos que circulam na sociedade e, por isso, merecem atenção.

Porém, muito precisa ser feito para que os aspectos semânticos ocupem espaço no Ensino Médio, tendo em vista que, nesse nível, os alunos possuem uma compreensão maior do universo social da linguagem. Essa realidade também se apresenta no Ensino Superior, pois a formação recebida acerca de Semântica nos cursos de Letras ainda é superficial, sobretudo quando comparada com a abordagem de teorias que se voltam à leitura e escrita; o que consequentemente refletirá na prática do professor. Acerca disso, enfatiza Ferrarezi (2008, p. 10): “alunos desacostumados com a semântica tornam-se também professores desacostumados com a semântica, usando livros de língua materna que dizem ser modernos, mas que deixam para as questões semânticas um espaço secundário”.

Com essa assertiva, corrobora Ilari (2010, p. 11):

O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com ‘problemas’ como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de ‘usuário culto da língua’.

Sendo assim, reafirmamos que uma proposta que contemple os estudos do sentido pode trazer muitos benefícios para o ensino de Língua Materna, principalmente para os alunos do Ensino Médio. Dentre esses benefícios, Ferrarezi (2008, p. 31-32) destaca a abordagem sociocultural:

- a) o aluno é conduzido a ver na escola, nas aulas de língua materna, sua própria língua materna, aquela que ele usa cotidianamente, junto com a variante dita 'cultura', que é, muitas vezes, estranha a ele. Dessa forma, ele percebe que existe uma realidade linguística que corresponde à sua no estudo da sala e outra realidade que ele pode aprender para determinados fins, e não apenas por imposição escolar;
- b) ao enxergar sua língua e sua cultura, como objeto de interesse da escola, além de se sentir pessoalmente valorizado, o aluno logo perceberá que o ensino de língua ganha em qualidade e informatividade, porque amplia seu ângulo de visualização do objeto 'língua';
- c) enxergando a língua de forma mais ampla, o aluno tende a compreender melhor os fenômenos linguísticos, mas também aprende a aceitar melhor e de maneira menos preconceituosa as variantes existentes;
- d) finalmente, podemos esperar que essa melhor compreensão do objeto 'língua' e de seu funcionamento, de sua prática, permita aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa.

Esse modo de tratar a linguagem na sala de aula contribui para que o aluno perceba aspectos de sua realidade nas aulas de língua materna. Com isso, ele passa a compreender a funcionalidade dessas aulas que, muitas vezes, é questionada por não apresentar relação entre o ensino de Língua Portuguesa e a língua utilizada pelos alunos no cotidiano. Deste contexto, emerge a seguinte reflexão: o que o professor de português deve saber/conhecer sobre os estudos semânticos para subsidiar suas aulas no Ensino Médio?

Para França (2007), além dos conceitos de Semântica, das perspectivas teóricas e dos conceitos que comumente aparecem nos manuais didáticos (como sinônimo, antônimo, parônimo, homônimo etc.); é necessário saber que outros conceitos semânticos são pertinentes ao estudo do texto (como campo semântico, hipônimo, hiperônimo, campo lexical); que há uma dinâmica lexical que reflete o contexto sociocultural (por exemplo, como a criação de neologismos e os empréstimos linguísticos); e que por trás de tudo isso existe um processo de concepção que passa pelo cognitivo até que se concretize na palavra.

Caso seja feita uma abordagem eficaz dos aspectos semânticos, o desenvolvimento da interpretação e da análise linguística, habilidades indispensáveis para o discente, assumirá novas dimensões, o que contribuirá para formação de sujeitos críticos que atuam socialmente com a linguagem, seus sentidos e as significações possíveis. Assim, as construções de sentidos poderão ganhar maiores entornos.

Para isso, cabe ao professor de Língua Portuguesa investir em sua formação, procurar subsídios teóricos e metodológicos para efetivar em suas aulas uma abordagem que contemple a língua, além da forma ou estrutura, mas também do conteúdo, em situações de uso, como propõem os estudos semântico-pragmáticos.

É importante destacar que se faz necessário nos cursos de Letras maior atenção à disciplina Semântica, valorizando o currículo universitário com a ênfase de propostas didáticas voltadas para a Educação Básica. Dessa maneira, teremos professores mais preparados para auxiliar os alunos nas atividades de compreensão e análise dos sentidos presentes nos textos que circulam socialmente.



## CAPÍTULO II

### 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

#### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Por estarmos diante de uma sociedade marcada pelos avanços tecnológico e científico, torna-se cada vez mais necessária a realização de pesquisas no âmbito educacional, sobretudo para que se compreendam aspectos particulares do processo de disseminação do conhecimento, em sala de aula ou fora dela. Para tanto, é preciso oferecer ao professor, seja na formação inicial ou continuada, subsídios que viabilizem a inserção deste profissional no universo da pesquisa. Frente a isto, o professor poderá visualizar em seu campo de atuação oportunidades de investigação, compreensão e análise da realidade na qual está inserido. Com esta ideia, corrobora Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, o professor precisa lançar um olhar reflexivo sobre sua prática, assumir uma postura de professor pesquisador capaz de propor ações que contribuam com a prática pedagógica, visto que, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “a educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem têm sido objeto de pesquisa sistemática”. Daí a necessidade de professores e todos os envolvidos com a educação investirem na produção de conhecimento científico.

Para tanto, ao propormos um trabalho com a análise linguística em uma turma da EJA, buscamos, antes, consultar a bibliografia especializada da área, bem como examinar Livros Didáticos de Língua Portuguesa, sendo um da EJA, a fim de verificarmos a atenção que é dedicada à abordagem do plano de conteúdo da linguagem. Com isso, foi possível adentrar em uma realidade específica, na Escola Severiano Pedro do Nascimento, e compreender aspectos particulares do contexto socioeducacional, bem como as implicações do fazer pedagógico sobre a aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que para elaboração do plano de trabalho consideramos também os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos PCN, OCEM e RCEM-PB, tendo em vista que buscam atender a realidade educacional do país, com destaque para o Ensino Médio.

Apesar das orientações presentes nos documentos oficiais e das políticas públicas que dão visibilidade à EJA, quando comparamos a quantidade de materiais didáticos destinados a esta modalidade com o que se tem produzido para o ensino regular, percebemos que temos ainda poucas propostas de materiais que contemplem as especificidades da EJA. Atentos a esta realidade, elaboramos um módulo didático, no qual buscamos considerar o contexto e as experiências vivenciadas pelos alunos da EJA da Escola Severiano Pedro do Nascimento. Partimos das situações reais, as quais os alunos estavam vivenciando no momento do levantamento de dados e, a partir disto, estabelecemos a temática a ser explorada no módulo.

Essas foram ações necessárias, pois os sujeitos da EJA buscam nas práticas escolares um espaço de interação entre o conhecimento produzido na escola e o contexto em que estão inseridos. Assim, foram capazes de relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com o seu mundo. A sala de aula, portanto, não é um lugar desconhecido para o aluno que, ao perceber sua realidade contemplada nas aulas, encontrou razões para permanecer na escola. Frente a esses pressupostos e, em consonância com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), pode-se dizer que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Para registrar as ações realizadas em sala de aula, utilizamos o diário de pesquisa, em que a cada dia era relatado o processo de desenvolvimento das atividades. Também fotografamos cada etapa, no sentido de não omitir dados. Porém, destacamos que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa foi preservada, uma vez que o presente estudo não teve a intenção de expor nenhum dos envolvidos e por ser também um compromisso da pesquisadora, que antes de executar qualquer ação em sala de aula, submeteu e teve o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UEPB. Com o projeto de pesquisa aprovado, iniciamos os trabalhos em sala de aula e desenvolvemos as etapas previstas.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas e especialmente as salas de aulas provaram ser espaços privilegiados para pesquisa”. Porém, percebemos que as salas de aulas da EJA são vistas, por muitos professores, como espaço problemático para a realização de pesquisas. Muitos docentes consideram que o alto índice de evasão e as dificuldades de aprendizagem desses alunos não permitem que as pesquisas alcancem êxito. Talvez essa seja

uma das explicações clássicas e que explica a ausência de tomadas de ações significativas na modalidade EJA. É imposto um olhar preconceituoso sobre a capacidade dos alunos que frequentam essa modalidade, antes mesmo de conhecer o público, suas limitações e potencialidades.

Entendemos que são nestes contextos, considerados “problemáticos”, que o professor deve atuar como pesquisador e empreender práticas que contribuam com a ampliação de habilidades dos educandos. Convém afirmar que ignorar a realidade da EJA é também negar o direito à aprendizagem, é excluir esses sujeitos das práticas escolares e ainda responsabilizá-los pelo fracasso escolar.

Portanto, faz-se necessário investir em ações que se voltem para EJA, uma vez que essa modalidade ainda é vista com discriminação por muitos, inclusive por profissionais da educação que julgam ser a EJA uma modalidade incapaz de promover a aprendizagem dos sujeitos inseridos nesse contexto. Desse contexto, surgiu a preocupação em preparar um módulo didático voltado a esse público, o qual contemplasse o trabalho com a análise linguística, por ser essa prática pouco recorrente nas aulas de Língua Portuguesa.

## 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de compreendermos de que maneira se realiza a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio EJA, como também em que medida essa prática, pautada pelo arcabouço dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos, torna-se exitosa nessas aulas. Inicialmente, verificamos o que já tem sido proposto sobre os estudos da área e da análise linguística para a aula de Língua Portuguesa. Para isso, debruçamo-nos sobre os estudos de Brandão (1986); Fiorin (1990); Guimarães (2002a; 2002b); Mendonça (2006); Tamba-Mecz (2006); França (2007); Ferrarezi (2008); Fernandes (2008); Orlandi (2008); Ilari (2010); Bezerra e Reinaldo (2013); Morais e Rodrigues (2014); bem como nos documentos oficiais que delineiam orientações acerca do trabalho com a análise linguística (PCN, OCEM, RCEM-PB), entre outros.

Examinamos quatro Livros Didáticos de Português (LDP), dos três anos do Ensino Médio, sendo um deles voltado especificamente para a modalidade EJA. Os livros observados foram: *Novas Palavras*, do 1º ano, Ensino Médio (AMARAL et al, 2010); *Português - Linguagens*, 2º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2011); *Literatura - Gramática - Produção de Texto* - 3º ano, (SARMENTO; TUFANO, 2010); *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos* (HADDAD et al, 2013).

Em seguida, com base nas observações feitas, propomos um plano de trabalho para auxiliar o professor de Língua Portuguesa nas aulas de análise linguística no Ensino Médio EJA, com vistas à aplicação na turma do 3º ano da Escola Estadual Severiano Pedro do Nascimento, situada no distrito de Jenipapo, município de Puxinanã, Paraíba, campo de atuação profissional da professora pesquisadora do estudo.

Para tanto, fizemos uma pesquisa bibliográfica, buscando subsídios em estudos já realizados sobre Análise Linguística e estudos semântico-pragmáticos e discursivos, com a finalidade de identificar o que tem sido discutido e proposto para abordagem desses temas no Ensino de Língua Portuguesa. Também foi realizada uma pesquisa documental, já que examinamos Livros Didáticos de Português, buscando verificar os conteúdos semânticos que prevalecem nesses materiais; e os documentos oficiais dos governos federal e estadual que orientam o fazer docente na Educação Básica, com ênfase para o Ensino Médio. A pesquisa documental, conforme Prodanov e Freitas (2013), baseia-se em materiais que podem ou não ter recebido um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Quanto à forma de abordagem, o estudo se define pesquisa qualitativa, em que evidenciamos percepções e entendimentos sobre o problema a partir da interpretação dos fenômenos pesquisados. Quanto aos objetivos, a pesquisa se configura exploratória, na qual buscamos o levantamento de informações acerca do problema em questão. Em se tratando do objeto de estudo, define-se pesquisa-ação, uma vez que ao investigarmos o problema, propomos um plano de trabalho e aplicamos nas aulas de Língua Portuguesa que a professora pesquisadora (sujeito da pesquisa) ministra. De acordo com Severino (2007, p. 120), “pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. A pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Antes de aplicarmos o plano de trabalho em sala de aula, explicamos aos alunos em que consistia a proposta que iríamos trazer para as aulas de Língua Portuguesa. Iniciamos efetivamente as ações em agosto de 2015 e finalizamos em setembro de 2015, foram quatorze encontros, durante um mês de execução da proposta.

O horário das aulas tinha início às 19h20min, pois a merenda era servida na chegada dos alunos na escola, buscando-se evitar a interrupção das aulas, que já decorrem em período resumido (40 min/aula). Assim, os alunos alimentavam-se e dirigiam-se à sala de aula, espaço no qual nossas ações eram desenvolvidas. O encerramento das aulas se dava às 21h30min.

As ações desenvolvidas ao longo dos encontros foram registradas no diário de campo, para que, a partir desses registros tecêssemos o relato, ao mesmo tempo em que a câmera captava as imagens, afixada em algum lugar da sala; outras vezes, as aulas eram fotografadas por alunos visitantes, que já haviam concluído o Ensino Médio, mas voltavam para continuar assistindo as aulas. A princípio, os alunos perguntavam: “vai ter foto, hoje, professora?” (Cf. Registro do diário de pesquisa), especialmente os adolescentes. Aos poucos, a câmera foi se tornando objeto conhecido dos participantes da pesquisa e foi esquecida.

Organizamos essa experiência em forma de relato. Nesse, inserimos uma pequena amostragem dos textos (versão final) produzidos pelos alunos, para analisarmos como se deu a aprendizagem do processo de produção textual. Escolhemos dois textos, dos onze produzidos, por considerarmos que os autores discutiram a temática e expuseram seus pontos de vista de maneira mais consistente, bem como por considerarmos mais coerentes com os objetivos de nossa proposta de ensino.

### 2.3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA NÚCLEO DA PESQUISA

A Escola Estadual Severiano Pedro do Nascimento está situada no povoado de Jenipapo, localizada no município de Puxinanã-PB e atende, no período diurno, alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, cada turma com aproximadamente 30 alunos. No período noturno, atende alunos do Ensino Fundamental II e Médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA), com número de alunos reduzido e turmas geralmente com, no máximo, 15 alunos.

A Escola possui estrutura física precária, apenas cinco salas de aulas. Cada sala comporta em média 30 alunos. Possui uma quadra esportiva, secretaria, cantina e um amplo terreno, que espera há muito tempo pela criação de mais salas de aulas, biblioteca e laboratório. Por ser uma comunidade pequena, o poder público parece tratar com descaso a situação da Escola.

Há poucos recursos didáticos, apenas um *datashow* para todos os professores utilizarem, uma TV e aparelhos de DVD que estão sem funcionar. Os professores dispõem dos livros didáticos que para o Ensino Regular são garantidos, embora nem sempre atualizados. Para a EJA, até 2014 não havia, na Escola, livro específico voltado a essa modalidade. Os professores utilizavam na EJA os livros destinados ao Ensino Regular. Em 2015, a Escola recebeu uma coleção de livros didáticos organizados por área do conhecimento, com volume único, destinado ao Ensino Médio da EJA.

Na Escola há 24 professores, distribuídos nos três turnos. A maioria ocupa o quadro efetivo da Escola. Todos possuem graduação e atuam na disciplina de sua formação. Alguns têm especialização, apenas uma professora é mestranda e um professor doutorando. Não é comum, para a maioria dos profissionais da Escola, a busca pela formação continuada.

Os alunos são de classe social diversificada e veem a Escola como uma possibilidade de “melhorar de vida”, alguns objetivam a inserção no mercado de trabalho, outros almejam o acesso à Universidade, por meio dos processos seletivos, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou a cursos técnicos; o que exige do discente habilidades específicas para inserção e permanência nesses âmbitos institucionais.

A faixa etária dos alunos é variável. A Escola tem alunos matriculados com idade de 11 aos 45 anos, considerando as matrículas de todos os turnos. Na EJA, há alunos a partir dos 15 anos que geralmente frequentam o Ensino Fundamental; e a partir de 18 anos, no Ensino Médio. Na turma do 3º ano, especificamente, onde a proposta foi aplicada, a maioria dos alunos era do sexo masculino, com idade entre 20 e 45 anos. Dos 25 matriculados, uma média de 15 alunos frequentaram regularmente os encontros.

A evasão é um problema dessa modalidade, apesar disso, não deixamos de realizar nenhuma das ações planejadas. Em alguns momentos, tivemos que adaptar as atividades ao contexto que estávamos vivenciando, mas isso não atrapalhou o desenvolvimento da proposta.

A imersão na Escola e na turma da EJA, em que a professora pesquisadora ministra suas aulas, possibilitou a visualização das reais situações vividas por esses sujeitos, sobretudo, no que diz respeito às condições precárias da Escola. Também permitiu compreender os principais entraves e avanços no processo de ensino e aprendizagem das práticas de análise linguística exploradas nas aulas de língua materna, o que deve ser considerado em prol de novas propostas teórico-metodológicas para EJA.

## 2.4 PLANO DE AÇÃO DOCENTE E MÓDULO DIDÁTICO

### **Primeira Parte – Plano de Ação Docente Sequenciado**

O excesso de teorias e a ausência de práticas efetivas voltadas ao ensino fazem com que, muitas vezes, vertentes e parâmetros teóricos que direcionam a prática pedagógica sejam desconsiderados pelos professores, uma vez que, geralmente, nesses direcionamentos não são traçados caminhos metodológicos que se relacionem com a teoria; dessa forma, o professor fica a mercê do seu próprio conhecimento para conduzir sua prática pedagógica.

Sendo assim, planejar deve ser ação indispensável na realidade do educador, pois este precisa sistematizar suas atividades em sala de aula, com vistas a contribuir com a aprendizagem dos educandos. Para Libâneo (2013, p. 246), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. É uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações. Sobre essa questão, Libâneo (2013, p. 269) afirma que:

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e de seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos.

O docente, portanto, ocupa um papel fundamental para que o cumprimento do plano aconteça de maneira satisfatória, pois é na aula que o professor cria as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades. Para Silva e Pawlas (2008, p. 15), o plano de trabalho docente

Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor; antecipa a ação do professor, organizando o tempo e o material de forma adequada; é um instrumento político e pedagógico que permite a dimensão transformadora do conteúdo; permite uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem; possibilita compreender a concepção de ensino e aprendizagem e avaliação do professor; orienta/direciona o trabalho do professor.

Considerando estas definições, podemos afirmar que o plano de ação docente sequenciado se configura como importante ferramenta que orienta as ações pedagógicas, além de fornecer subsídios que permitem ao professor refletir sobre sua prática. Um plano de ação docente sequenciado se constitui, também, como relevante orientação para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, que além de sistematizar as atividades propostas, deve evidenciar uma abordagem com gênero textual e oferecer meios para que os alunos se apropriem do gênero trabalhado.

Nesse contexto, esboçamos um plano de ação docente que contemple o trabalho com a análise linguística, proposta que tem como base as orientações dos documentos oficiais, bem como teorias voltadas ao ensino da língua(gem), uma vez que entendemos ser a teoria linguística parte fundamental para a elaboração de planos de ações docente que contribuam com o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, eis o plano docente sequenciado:



**Quadro 04** – Plano docente sequenciado

<b>Componente Curricular:</b> Língua Portuguesa	<b>Público-alvo:</b> 3º ano do Ensino Médio (EJA)
<b>Tema:</b> A Violência no Cenário Urbano	<b>Gêneros Textuais:</b> Charge, música, artigos de opinião.
<b>Conteúdo:</b> Análise linguística	<b>Período de execução:</b> Quatorze aulas (40 minutos cada)
<b>Objetivos</b>	
<p><b>Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar aos discentes a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que possam perceber as construções de sentido nos diversos gêneros textuais que circulam na escola e na sociedade, colocando-se frente aos textos de maneira crítica.</li> </ul>	
<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar charges, música e artigos de opinião, expondo os conhecimentos prévios, acerca das construções de sentido nos textos apresentados;</li> <li>• Discutir questões em torno do tema “violência no cenário urbano”, vivenciando modos de argumentação a partir da prática de análise linguística;</li> <li>• Desenvolver a leitura e a análise crítica da linguagem mediante gêneros textuais, identificando as condições de produção, tais como: esfera de circulação, intenção comunicativa, público-alvo, funcionalidade; características dos gêneros, língua(gem) utilizada, e aspectos estruturais do artigo de opinião, entre outros elementos que constituem o gênero em estudo;</li> <li>• Produzir um artigo de opinião, contemplando o tema trabalhado, de modo que seja possível demonstrar um ponto de vista, contestar e se colocar como sujeito crítico no processo de construção de sentidos;</li> <li>• Reescrever os textos e disponibilizar à comunidade escolar.</li> </ul>	



<p><b>Metodologia de ensino:</b> Aulas expositivas e dialogadas, leitura, análise e discussão de textos, aplicação de questões, trabalhos em equipe, produção e publicação do artigo de opinião.</p> <p><b>Recursos didáticos:</b> Charges, música e artigo de opinião impresso, quadro branco, pincel piloto, data show, notebook.</p>	
<p><b>Avaliação:</b> Contínua, considerando a participação dos alunos, desde a apresentação da proposta didática e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, até o processo de produção e publicação do artigo de opinião.</p>	
<p><b>Material de apoio</b></p>	
<p>Artigo de opinião</p>	<p style="text-align: center;"><b>Paz social</b></p> <p>Está comprovado que a violência só gera violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.</p> <p>Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são vítimas, em maior ou menor escala. Vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.</p> <p>Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque, num país civilizado, não existem pivetes. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.</p> <p>Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não para a escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um de Terceiro Mundo.</p> <p>É também entender a história do Brasil, marcada pelo descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: caso social é caso de polícia.</p> <p>A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século XX. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.</p> <p><b>Fonte:</b> DIMENSTEIN, Gilberto. <b>O cidadão de papel:</b> a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 20. ed. São Paulo: Ática, 1993.</p>

Charges



Fonte: <http://brasil.indymedia.org>



Fonte: <http://caosurbano2c.blogspot.com.br>

Esquema-síntese do artigo de opinião

### ***O ARTIGO DE OPINIÃO***

A todo instante temos de nos posicionar sobre certos temas que circulam socialmente. Por exemplo, a pena de morte é uma saída contra a violência? A lei de Redução da Maioridade Penal deve ser posta em prática? Como resposta a essas e outras questões, são publicados em jornais e revistas ARTIGOS DE OPINIÃO, nos quais o autor expressa um ponto de vista sobre o tema em discussão.

O autor tem a intenção de convencer seus interlocutores e para isso precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.

### ***ESQUEMA-SÍNTESE DO ARTIGO DE OPINIÃO***

TÍTULO: geralmente uma frase que chame a atenção do leitor.

INTRODUÇÃO: apresentação da polêmica/tema, mais o seu ponto de vista em relação a ela (um parágrafo).

DESENVOLVIMENTO (até três parágrafos):

- 1º parágrafo: Argumentos que sustente o seu ponto de vista.
- 2º parágrafo: Mostrar opiniões, que outros podem ter diferentes da sua, em relação à polêmica.
- 3º parágrafo: Defender sua opinião.

CONCLUSÃO: Reafirmar/refletir/reforçar seu ponto de vista em relação à polêmica (um parágrafo).

Charges



Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>



Fonte: <http://caosurbano2c.blogspot.com.br>

Música	<p style="text-align: center;"><b>O Calibre</b> (Os Paralamas do Sucesso)</p> <p>Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo Sem saber o calibre do perigo Eu não sei d'aonde vem o tiro</p> <p>Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo Sem saber o calibre do perigo Eu não sei d'aonde vem o tiro Por que caminhos você vai e volta? Aonde você nunca vai? Em que esquinas você nunca para? A que horas você nunca sai? Há quanto tempo você sente medo? Quantos amigos você já perdeu? Entrincheirado, vivendo em segredo E ainda diz que não é problema seu E a vida já não é mais vida No caos ninguém é cidadão As promessas foram esquecidas Não há Estado, não há mais Nação Perdido em números de guerra Rezando por dias de paz Não vê que a sua vida aqui se encerra Com uma nota curta nos jornais</p> <p>Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo Sem saber o calibre do perigo Eu não sei d'aonde vem o tiro</p> <p>Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo Sem saber o calibre do perigo Eu não sei d'aonde vem o tiro.</p> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> <a href="http://letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/69953/">http://letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/69953/</a></p>
Artigo de Opinião	<p style="text-align: center;"><b>Violência urbana: será o caos?</b></p> <p>O que temos observado nos últimos tempos, e cada vez com maior intensidade, é o verdadeiro caos em que se transformou nossa cidade: arrastões em vários pontos, estabelecimentos comerciais fechando as portas, pânico nas ruas, furtos, assaltos à mão armada...</p> <p>Fui assaltada no último sábado e pude vivenciar, por mim mesma, o sentimento de impotência da população diante do descaso estatal com a questão da segurança pública. Se, de um lado, podemos observar a falta de políticas públicas tendentes à melhoria da situação das pessoas em condição de vulnerabilidade, o que gera uma imensa segregação social, vislumbramos, sob outra ótica, um Governo que vem se negando a estabelecer qualquer reação contra o caos urbano que vem se instalando em nossa cidade.</p> <p>Se antes já vivíamos inseguros, agora – com a instalação do quadro caótico ora observado – encontramos reféns de bandidos e baderneiros, amedrontados com a “guerra civil”, cujo ensaio tem como palco as ruas.</p> <p>Trata-se de questão complexa, que não deve ser interpretada de forma</p>

	<p>isolada, sob pena de o julgamento restar, além de injusto, inconsistente. De qualquer sorte, é fato notório que a população está amedrontada, procurando trancafiar-se em suas casas, enquanto bandidos e infratores andam soltos nas ruas. Ora, o governador tem o poder-dever de exercer a administração e gerência dos serviços públicos estatais, e – pelo que se vê – não está cumprindo com suas funções a contento. Há, no caso concreto, uma completa inversão de valores! Dados comprovam que deveríamos ter um efetivo de, no mínimo, 35 mil policiais militares quando, a bem da verdade, nossa realidade não alcança sequer a metade dessa meta.</p> <p>Finalizo transcrevendo trecho de um comentário proferido nas redes sociais sobre o relato do assalto do qual fui vítima: “Deus nos proteja, inclusive, dos maus gestores!”.</p> <p style="text-align: right;"><b>Roberta Quaranta</b> – Defensora pública <i><a href="http://www.opovo.com.br">http://www.opovo.com.br</a>. Acesso em: 08 ago.2015.</i></p>
Artigo de Opinião	<p style="text-align: center;"><b>As causas</b></p> <p>Se a violência é urbana, pode-se concluir que uma de suas causas é o próprio espaço urbano? Os especialistas na questão afirmam que sim: nas periferias das cidades, sejam grandes, médias ou pequenas, nas quais a presença do Poder Público é fraca, o crime consegue instalar-se mais facilmente. São os chamados espaços segregados, áreas urbanas em que a infraestrutura urbana de equipamentos e serviços (saneamento básico, sistema viário, energia elétrica e iluminação pública, transporte, lazer, equipamentos culturais, segurança pública e acesso à justiça) é precária ou insuficiente, e há baixa oferta de postos de trabalho.</p> <p>Esse e os demais fatores apontados pelos especialistas não são exclusivos do Brasil, mas ocorrem em toda a América Latina, em intensidades diferentes. Não é a pobreza que causa a violência. Se assim fosse, áreas extremamente pobres do Nordeste não apresentariam, como apresentam, índices de violência muito menores do que aqueles verificados em áreas como São Paulo, Rio de Janeiro e outras grandes cidades. E o País estaria completamente desestruturado, caso toda a população de baixa renda ou que está abaixo da linha de pobreza começasse a cometer crimes.</p> <p>O crescimento do tráfico de drogas, por si só, é também fator relevante no aumento de crimes violentos. As taxas de homicídio, por exemplo, são elevadas pelos “acertos de conta”, chacinas e outras disputas entre traficantes rivais.</p> <p>E, ainda, outro fator que infla o número de homicídios no Brasil é a disseminação das armas de fogo, principalmente das armas leves. Discussões banais, como brigas familiares, de bar e de trânsito, terminam em assassinato porque há uma arma de fogo envolvida.</p> <p style="text-align: right;"><b>Luís Antônio Francisco de Souza</b> – Sociólogo <i><a href="http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violenciaurbana.html">http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violenciaurbana.html</a>. Acesso em: 08 ago.2015.</i></p>

## Procedimentos Metodológicos

### 1º encontro

- Exposição de charges, em data *show*, que tratem da temática;
- Solicitação de uma leitura compartilhada das charges, com vistas a analisar e interpretar os textos;
- Promoção de debate ou discussão (confrontar opiniões) acerca de possíveis questões ou temas tratados nas charges, apontando para as condições de produção, tais como esfera de circulação, intenção comunicativa, público-alvo, funcionalidade, características dos gêneros, língua(gem) utilizada, entre outros elementos que constituem o enunciado (práticas de análise linguística).

### 2º encontro

- Retomar as discussões do encontro anterior;
- Produção de um texto de caráter dissertativo-argumentativo, no qual contemple as possíveis temáticas que surgiram a partir dos debates e discussões realizadas em sala de aula;
- Utilização/observação da linguagem como meio de expressão que exija reflexão sobre os contextos, colocar-se assim como protagonista no processo de produção, como propõem os PCN (2000, p.10);
- Recolhimento dos textos produzidos para identificar questões linguísticas, de ordem micro e macro textuais/discursivas, presentes nos textos dos alunos.

### 3º encontro

- Conversa com os alunos sobre o encontro anterior, retomando as principais questões que nortearam o debate e a produção textual;
- Devolução dos textos produzidos (1ª produção), com observações escritas feitas pela professora pesquisadora;
- Orientação coletiva sobre as questões micro e macro textuais/discursivas, pontuando aspectos da língua considerados inadequações contextuais recorrentes nos textos dos alunos, abrindo espaço para possíveis esclarecimentos de dúvidas;
- Explicação do objetivo da primeira produção textual;
- Com vistas à disponibilização dos gêneros textuais trabalhados nos encontros realizados, bem como a socialização das produções textuais dos alunos, a professora pesquisadora comunica aos alunos a criação de um *Blog* que materializa o espaço de publicação dos textos elaborados pela turma.

### 4º encontro

- Distribuição do texto “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein (artigo de opinião);
- Realização de leitura individual, seguida de ações colaborativas de compreensão textual e análise linguística, com a mediação da professora pesquisadora;
- Discussão acerca do artigo de opinião, visando, inicialmente, a análise linguística, interpretação do texto e das construções de sentido e discussão do tema, por parte dos alunos.



**5º encontro**

- A partir de uma conversa informal com os alunos, retomar as discussões realizadas na aula anterior sobre o artigo de opinião “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein;
- Aplicação de questões específicas sobre o artigo de opinião trabalhado: Qual a finalidade do texto? O autor defende algum ponto de vista? Qual? Cite dois argumentos utilizados pelo autor. Em que esfera esse tipo de texto, geralmente, circula? Ainda outras questões que apontem para elementos que constituem o gênero artigo de opinião (práticas de análise linguística);
- Socialização e mediação de respostas dos alunos das questões aplicadas.

**6º encontro**

- Entrega de esquema-síntese (impresso) da composição do artigo de opinião, relacionando-o com o texto “Paz Social”;
- Explicação de cada elemento que compõe a estrutura do gênero artigo de opinião;
- Identificação e descrição da composição estrutural: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, isto é, o que deve conter em um artigo de opinião, bem como identificação de operadores argumentativos a partir do texto “Paz Social” de Gilberto Dimenstein, trabalhado na aula anterior.

**7º encontro**

- Observação de elementos que se assemelham ou que se distanciam do artigo de opinião “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein, a partir da comparação entre a primeira produção feita pelos alunos e o artigo de opinião citado, conforme orienta Geraldi (1997, p.63), quando afirma que a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido pelo aluno;
- Compartilhamento do que foi observado pelos alunos, quando na comparação entre textos.

**8º encontro**

- Distribuição da letra da música “O Calibre”, de Paralamas do Sucesso;
- Apreciação e análise das construções de sentido presentes na música “O Calibre”, de Paralamas do Sucesso;
- Discussão e debate acerca da canção trabalhada.

**9º encontro**

- Divisão da turma em grupos e análise de charges e outros artigos de opinião que tratam da temática “violência urbana”, atentando para o fato de que Geraldi (1997, p.63) sugere que as atividades com a análise linguística sejam realizadas em grupo;
- Realização da leitura de charges e dos artigos de opinião pelos grupos, com vistas a socializar os textos lidos e a análise realizada;
- Discussão, pelos grupos, da temática explorada nas charges e no gênero artigo de opinião, objetivando apontar para as construções de sentido presentes nas charges e nos artigos de opinião;
- Solicitação de produção de artigo de opinião, em grupo, sobre o tema violência abordado



<p>pelos textos (charges), utilizados nesse encontro, bem como por outros gêneros explorados em aulas anteriores, a exemplo da música.</p>
<p><b>10º encontro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Troca, entre os grupos, dos artigos de opinião produzidos na aula anterior;</li><li>• Entrega aos grupos de um quadro com alguns critérios de avaliação de artigo de opinião, com foco na análise linguística;</li><li>• Avaliação do artigo de opinião pelos grupos, com base no quadro avaliativo, bem como a partir do conhecimento adquirido pelos alunos acerca do gênero artigo de opinião, tomando como base textos estudados (prática de análise linguística com foco no processo de construção de sentidos), ao longo do que foi trabalhado nos encontros passados.</li></ul>
<p><b>11º encontro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de leitura dos artigos de opinião avaliados pelos grupos, seguindo a orientação de Geraldi (1997, p. 63), quando afirma que a prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos e deve partir do texto do aluno;</li><li>• Apresentação da avaliação do artigo de opinião feita por cada grupo;</li><li>• Discussão e debate acerca dos pontos observados nos textos dos alunos.</li></ul>
<p><b>12º encontro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo com a turma, retomando, de modo geral, aspectos essenciais para elaboração do gênero artigo de opinião, lembrando aulas anteriores;</li><li>• Produção individual de artigo de opinião sobre a violência no cenário urbano.</li><li>• Recolhimento dos artigos de opinião produzidos para registro no próprio texto de observações e sugestões necessárias.</li></ul>
<p><b>13º encontro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conversa com a turma sobre as possíveis dificuldades e os avanços que tiveram ao produzir o artigo de opinião em encontro anterior;</li><li>• Devolução dos textos aos alunos, oportunizando um espaço para possíveis questionamentos;</li><li>• Solicitação da reescrita, a partir das observações feitas pelo professor, bem como dos questionamentos levantados;</li><li>• Recolhimento dos artigos de opinião reescritos.</li></ul>
<p><b>14º encontro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exposição, em <i>data show</i>, dos artigos de opinião digitados, que foram reescritos pelos alunos, no encontro anterior;</li><li>• Realização da leitura de todos os artigos de opinião reescritos;</li><li>• Inserção dos artigos de opinião digitados no <i>blog</i> da escola, criado em momento anterior à aplicação da proposta didática, em prol da publicação e socialização dos textos, atividade realizada em sala de aula com o apoio da professora pesquisadora;</li><li>• Exibição do <i>blog</i> à turma com as atividades que foram realizadas em sala de aula, durante a aplicação da proposta.</li></ul>

- Compartilhamento do *blog* em Rede Social para visualização *online* pelos alunos e demais pessoas interessadas.

**Fonte:** Elaborado pela professora pesquisadora

## **Segunda parte – Módulo Didático**

O Módulo Didático, elaborado para este estudo aplicado ao ensino de Língua Portuguesa (Ensino Médio EJA), resulta dos estudos, reflexões e experiências vivenciadas no contexto escolar e no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

As atividades de análise linguística de cada unidade foram elaboradas para serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (EJA), da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severiano Pedro do Nascimento. Assim, buscamos contemplar uma abordagem com gêneros textuais, com ênfase no artigo de opinião, cujo tema foi “A Violência no Cenário Urbano”, visto que se trata de uma problemática que toma, a cada dia, uma proporção maior, além de estar intimamente ligada ao contexto vivenciado pelos educandos, por isso, a necessidade de discussão e reflexão.

O material foi organizado em quatro unidades: I – Apropriação da Linguagem como Elemento Articulador do Processo de Argumentação; II – Exposição de Pontos de Vista: O Discente Assume a Palavra; III – Produção do Gênero Artigo de Opinião, Contemplando Aspectos Temáticos, Estruturais e SocioDiscursivos; IV – Divulgação Pública dos Artigos de Opinião Produzidos.

Na primeira unidade, os alunos puderam analisar os efeitos de sentido que emergem das construções linguísticas no gênero charge, bem como se apropriaram da linguagem para tecer considerações e conhecer melhor o gênero artigo de opinião. Na segunda, colocaram-se como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, expondo seus pontos de vista e avaliando as produções dos outros colegas. Na terceira unidade, produziram o gênero artigo de opinião e tiveram a oportunidade de reescreverem seus textos sob a orientação da professora. Por fim, com vistas a disponibilizar à comunidade escolar os artigos de opinião produzidos pelos alunos, na quarta unidade, essas produções foram divulgadas.

Segue o módulo proposto para o desenvolvimento de nossas atividades.

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
SEVERIANO PEDRO DO NASCIMENTO**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

**PROF<sup>a</sup> ELIANE MORAIS**

**ALUNO (A):** \_\_\_\_\_

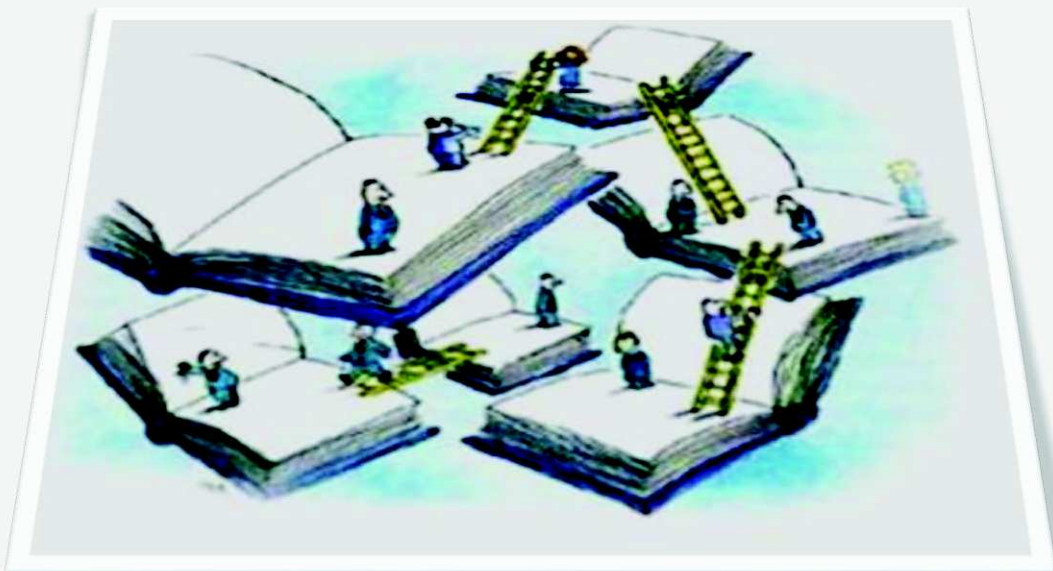
**3º ANO – ENSINO MÉDIO (EJA)**



**JENIPAPO-PB  
2015**

# MÓDULO

## ARTIGO DE OPINIÃO



(Análise Linguística e Construções de Sentido)

## APRESENTAÇÃO

Caro aluno,

Este módulo foi elaborado para ajudá-lo nas atividades de análise linguística (reflexão da linguagem em uso), nas aulas de Língua Portuguesa. É destinado aos alunos do 3º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As estratégias utilizadas na elaboração deste módulo firmam-se nas orientações dos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica do seu professor, bem como no contexto/realidade do público que você faz parte, a EJA. Os conteúdos selecionados permitem que você desenvolva a prática da análise linguística e da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tanto, o presente material foi organizado em quatro unidades: (I) Apropriação da Linguagem como Elemento Articulador do Processo de Argumentação; (II) Exposição de Pontos de Vista: O Discente Assume a Palavra; (III) Produção do Gênero Artigo de Opinião, Contemplando Aspectos Temáticos, Estruturais e Socio-Discursivos; (IV) Divulgação Pública dos Artigos de Opinião Produzidos.

Queremos que sua aprendizagem seja realmente significativa, tornando-se possível a construção de um novo olhar sobre o mundo em que vive, no qual se coloca como cidadão, sujeito ativo capaz de intervir em sua realidade.

Acreditamos que os estudantes da EJA, além de serem cidadãos que buscam maior qualificação escolar e profissional, são também participantes ativos nas situações comunicativas da sociedade contemporânea.

**Profª. Eliane Morais**

Professora de Língua Portuguesa

E.E.E.F.M Severiano Pedro do Nascimento - Rede Estadual/ PB.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.

## SUMÁRIO

### **UNIDADE I – Apropriação da Linguagem como Elemento Articulador do Processo de Argumentação..... 85**

Atividade 1 - Analisando os efeitos de sentidos .....	85
Atividade 2 - Produzindo o primeiro texto escrito.....	87
Atividade 3 - Conhecendo o artigo de opinião .....	88
Atividade 4 - Entendendo os elementos de expressão e conteúdo que constituem o artigo de opinião.....	89
Atividade 5 - Comparando o texto dissertativo-argumentativo com o artigo de opinião.....	90

### **UNIDADE II – Exposição de Pontos de Vista: O Discente Assume Palavra.....91**

Atividade 1 – Desvelando as construções de sentido de textos verbo-visuais.....	91
Atividade 2 – Produzindo artigo de opinião em grupo.....	95
Atividade 3 - Avaliando a produção do gênero artigo de opinião.....	96

### **UNIDADE III – Produção do Gênero Artigo de Opinião, Contemplando Aspectos Temáticos, Estruturais e SocioDiscursivos.....97**

Atividade 1 - Produção do gênero artigo de opinião.....	97
Atividade 2 - Reescrita do artigo de opinião.....	97

### **UNIDADE IV - Divulgação Pública dos Artigos de Opinião Produzidos.....98**

Atividade 1 - Leitura e inserção dos artigos de opinião digitados, no blog da escola. Exibição do blog à turma. Acesso e divulgação do blog.....	98
--	----

## UNIDADE I

### APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM COMO ELEMENTO ARTICULADOR DO PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO

#### Atividade 1 – Analisando os efeitos de sentidos

- Leia os dois textos e, em seguida, exponha suas considerações acerca das charges lidas.

**Elemento articulador** - palavras ou expressões que estabelecem relações entre as partes de um texto.

**Efeito de sentidos** - relação entre interlocutores no uso da língua, frente ao enunciado.

#### Texto 1 (Charge):



Fonte: <http://brasil.indymedia.org>

**Lembre-se! Argumentar** é expressar uma convicção, um ponto de vista, que é desenvolvido e explicado de forma a convencer o ouvinte/leitor.



Texto 2 (Charge):



Fonte: <http://caosurbano2c.blogspot.com.br>

Atividade oral

É aquele que utiliza palavras e imagens.

1. Analise as charges e responda as questões propostas:

- O que chamou sua atenção nos aspectos **linguísticos e visuais** das charges?
- Quais são os assuntos evidenciados nas charges?
- A charge é um gênero textual composto por uma linguagem verbo – visual com o objetivo de criticar, por meio do humor, um problema social, político. O que está sendo criticado nas charges?
- Quais os efeitos de sentido evidenciados nas expressões linguísticas presentes nas charges?
- Em quais **esferas de circulação** podemos encontrar esse **gênero textual**?

2. Sobre a Charge1, responda:

- Que elementos visuais e linguísticos são responsáveis pelo humor da tira?
- Em que circunstância se procura um analista?
- Para entender a charge, o que o leitor precisa saber a respeito do pombo branco?
- Pode-se dizer que a charge veicula uma ideia contrária a respeito da paz? Explique.

**Esferas de circulação:**  
Locais onde os textos podem ser encontrados a depender de sua função.

**Gêneros textuais-** são os textos encontrados no nosso dia a dia (lista de compras, bilhete, e-mail...).


### 3. Sobre a Charge 2, responda:

- a) A que tipo de violência a charge em questão faz referência e a que contexto vivenciado pelos brasileiros?
- b) Em sua opinião, quais as causas desse tipo de violência?
- c) Cite outros tipos de violência que são recorrentes na sociedade.
- d) Quais as possíveis soluções capazes de minimizar a violência no cenário brasileiro?

### Atividade 2 – Produzindo o primeiro texto escrito

#### Atividade escrita

1. A partir dos debates e discussões realizadas em sala de aula, produza um texto de caráter **dissertativo-argumentativo**, sobre a violência.



É um texto opinativo que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. A opinião do autor é fundamentada com explicações e argumentos tendo, como objetivo formar a opinião do leitor ou ouvinte e tentar convencê-lo da ideia defendida. Para isso, é preciso expor e explicar ideias.



### Atividade 3 – Conhecendo o artigo de opinião

É uma reflexão sobre o uso da língua(gem).

#### Atividade oral, escrita e de análise linguística

##### **Texto 1: Paz social**

Está comprovado que a violência só gera violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são vítimas, em maior ou menor escala. Vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetos. Isso porque, num país civilizado, não existem pivetos. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não para a escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um de Terceiro Mundo.

É também entender a história do Brasil, marcada pelo descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: caso social é caso de polícia.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século XX. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

**Fonte:** DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 20. ed. São Paulo: Ática, 1993.

#### Atividade oral

1. Faça uma leitura individual do texto “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein, identificando temática tratada; finalidade; aspectos estruturais e escolhas linguísticas feitas pelo articulista do texto.
2. A produção de um artigo de opinião pressupõe a existência de uma situação social de comunicação em que estejam envolvidos, por exemplo, um jornal ou uma revista, seu editor, um articulista convidado e os leitores, isto é, pessoas interessadas em conhecer a opinião do referido articulista sobre determinados assuntos. Diante disso,
  - a) A que público o texto é dirigido?
  - b) Esse texto poderia ser publicado em que veículos de comunicação?
  - c) Qual a variante linguística (formal ou informal) predominante no texto? Comente.
  - d) Qual é o assunto focalizado nesse artigo?

#### **Atividade 4 - Entendendo os elementos de expressão e conteúdo que constituem o artigo de opinião**

##### **Atividade de análise linguística**

1. Nos gêneros argumentativos, o autor geralmente tem a intenção de convencer seus interlocutores e, para isso, precisa apresentar bons argumentos. A que público o texto é dirigido?
2. O artigo de opinião é um texto argumentativo, em que o articulista procura persuadir o leitor de um determinado ponto de vista. Qual o ponto de vista defendido no texto “Paz social”?
3. Na introdução do texto, o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e se posicionar a respeito dele, apresentando a ideia principal/tese que será desenvolvida. Qual é a ideia principal do texto “Paz social”?
4. Para escrever um artigo de opinião, o articulista precisa se apropriar de fortes argumentos. Qual o primeiro argumento usado por Dimenstein para defender a afirmação de que “violência gera violência”?
5. No segundo parágrafo, qual foi o outro argumento apresentado pelo autor?
6. No quarto parágrafo, qual foi o argumento utilizado pelo autor, para mostrar a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo?
7. Volte ao primeiro parágrafo do texto e explique a seguinte afirmação: “Do menino marginal, esculpe-se o adulto marginal talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida”.
8. Releia o terceiro parágrafo do texto, em que o autor fala de paz social e responda:
  - a) Para o articulista, o que é paz social? Você concorda? Comente.
  - b) De acordo com o texto, o que pode garantir a paz em uma sociedade?

**Atividade 5** – Comparando o texto dissertativo-argumentativo com o artigo de opinião

**Atividade de análise linguística e oralidade**

- Compare o primeiro texto que você produziu com o texto “Paz Social” de Gilberto Dimenstein, observando os elementos de ordem do conteúdo e os morfossintáticos (de forma), que se assemelham ou se distanciam entre si. Em seguida, apresente para a turma sua análise.



## UNIDADE II

### EXPOSIÇÃO DE PONTOS DE VISTA: O DISCENTE ASSUME A PALAVRA

#### Atividade 1 - Desvelando as construções de sentido de textos verbo-visuais

#### Atividade de análise linguística, oralidade e escrita

1. Organizem-se em grupos de três ou quatro pessoas e sigam as orientações abaixo:
  - a) Analisem os textos a seguir, atentando-se para os efeitos de sentido presentes nas falas das personagens:

#### Charge 1:



Fonte: <http://www.chargeonline.com.br>



**Charge 2:**

Fonte: <http://caosurbano2c.blogspot.com.br>

**Música:**

**O Calibre**  
(Os Paralamas do Sucesso)

Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo  
Sem saber o calibre do perigo  
Eu não sei d'aonde vem o tiro

Por que caminhos você vai e volta?  
Aonde você nunca vai?  
Em que esquinas você nunca para?  
A que horas você nunca sai?

Há quanto tempo você sente medo?  
Quantos amigos você já perdeu?  
Entrincheirado, vivendo em segredo  
E ainda diz que não é problema seu

E a vida já não é mais vida  
No caos ninguém é cidadão  
As promessas foram esquecidas  
Não há Estado, não há mais Nação

Perdido em números de guerra  
Rezando por dias de paz  
Não vê que a sua vida aqui se encerra  
Com uma nota curta nos jornais

Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo  
Sem saber o calibre do perigo  
Eu não sei d'aonde vem o tiro.

Fonte: <http://letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/69953/>



**Artigo de Opinião 1:****Violência urbana: será o caos?**

O que temos observado nos últimos tempos, e cada vez com maior intensidade, é o verdadeiro caos em que se transformou nossa cidade: arrastões em vários pontos, estabelecimentos comerciais fechando as portas, pânico nas ruas, furtos, assaltos à mão armada...

Fui assaltada no último sábado e pude vivenciar, por mim mesma, o sentimento de impotência da população diante do descaso estatal com a questão da segurança pública. Se, de um lado, podemos observar a falta de políticas públicas tendentes à melhoria da situação das pessoas em condição de vulnerabilidade, o que gera uma imensa segregação social, vislumbramos, sob outra ótica, um Governo que vem se negando a estabelecer qualquer reação contra o caos urbano que vem se instalando em nossa cidade.

Se antes já vivíamos inseguros, agora – com a instalação do quadro caótico ora observado – encontramos-nos reféns de bandidos e baderneiros, amedrontados com a “guerra civil”, cujo ensaio tem como palco as ruas.

Trata-se de questão complexa, que não deve ser interpretada de forma isolada, sob pena de o julgamento restar, além de injusto, inconsistente. De qualquer sorte, é fato notório que a população está amedrontada, procurando trancafiar-se em suas casas, enquanto bandidos e infratores andam soltos nas ruas. Ora, o governador tem o poder-dever de exercer a administração e gerência dos serviços públicos estatais, e – pelo que se vê – não está cumprindo com suas funções a contento. Há, no caso concreto, uma completa inversão de valores! Dados comprovam que deveríamos ter um efetivo de, no mínimo, 35 mil policiais militares quando, a bem da verdade, nossa realidade não alcança sequer a metade dessa meta.

Finalizo transcrevendo trecho de um comentário proferido nas redes sociais sobre o relato do assalto do qual fui vítima: “Deus nos proteja, inclusive, dos maus gestores!”.

**Roberta Quaranta**

Defensora pública

*<http://www.opovo.com.br>. Acesso em: 08 ago.2015*

**Artigo de Opinião 2:****As causas**

Se a violência é urbana, pode-se concluir que uma de suas causas é o próprio espaço urbano? Os especialistas na questão afirmam que sim: nas periferias das cidades, sejam grandes, médias ou pequenas, nas quais a presença do Poder Público é fraca, o crime consegue instalar-se mais facilmente. São os chamados espaços segregados, áreas urbanas em que a infraestrutura urbana de equipamentos e serviços (saneamento básico, sistema viário, energia elétrica e iluminação pública, transporte, lazer, equipamentos culturais, segurança pública e acesso à justiça) é precária ou insuficiente, e há baixa oferta de postos de trabalho.

Esse e os demais fatores apontados pelos especialistas não são exclusivos do Brasil, mas ocorrem em toda a América Latina, em intensidades diferentes. Não é a pobreza que causa a violência. Se assim fosse, áreas extremamente pobres do Nordeste não apresentariam, como apresentam, índices de violência muito menores do que aqueles verificados em áreas como São Paulo, Rio de Janeiro e outras grandes cidades. E o País estaria completamente desestruturado, caso toda a população de baixa renda ou que está abaixo da linha de pobreza começasse a cometer crimes.

O crescimento do tráfico de drogas, por si só, é também fator relevante no aumento de crimes violentos. As taxas de homicídio, por exemplo, são elevadas pelos “acertos de conta”, chacinas e outras disputas entre traficantes rivais.

E, ainda, outro fator que infla o número de homicídios no Brasil é a disseminação das armas de fogo, principalmente das armas leves. Discussões banais, como brigas familiares, de bar e de trânsito, terminam em assassinato porque há uma arma de fogo envolvida.

**Luís Antônio Francisco de Souza**

Sociólogo

*<http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violenciaurbana.html>. Acesso em: 08 ago.2015*

- b) A partir das observações, discussões e considerações feitas em sala de aula, acerca da violência urbana, discutam em grupo sobre as temáticas abordadas nos textos em questão. Em seguida, compartilhem com a turma.
- c) Após as análises realizadas, aponte os elementos de ordem do conteúdo comuns entre as charges, a música e os artigos de opinião trabalhados em sala de aula.
- d) De acordo com a música, nesse cenário de violência, a população brasileira enfrenta restrições no direito de ir e vir. De que maneira a violência interfere na sua vida? Comente.

### **Atividade 2 – Produzindo artigo de opinião em grupo**

Com base no que estudamos até aqui, produzam um artigo de opinião em grupo sobre a Violência Urbana, apresentando de que maneira a violência interfere na vida humana. Em seguida, socializem seus textos para a turma.



### **Atividade 3 – Avaliando a produção do gênero artigo de opinião**

1. Troquem o texto produzido na aula anterior com outro grupo. Feito isso, avaliem a produção do gênero artigo de opinião, verificando se ele contém as características essenciais exigidas, a partir dos critérios estabelecidos no quadro abaixo:

<b>Crítérios</b>	<b>Está ok</b>	<b>Deve mudar</b>	<b>Não tem</b>
<b>1. Adequação do título</b>			
<b>2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:</b>	-----	-----	-----
No artigo de opinião, o ponto de vista é evidenciado?			
O articulista se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?			
Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?			
Os efeitos de sentido no título do texto foram evidenciados?			
O enunciador explorou o conteúdo de modo coerente?			
<b>3 – Estrutura do texto:</b>	-----	-----	-----
Apresentação adequada da questão/ideia que será discutida.			
Posição defendida perante a questão/ideia.			
Uso de argumentos para defender a posição assumida.			
Presença de uma conclusão adequada.			
<b>4. Argumentação:</b>	-----	-----	-----
Seleção de informações importantes.			
Uso de exemplos para reforçar os argumentos.			
Considerou o contexto de produção e o ambiente sociocultural?			
<b>5. Marcas linguísticas</b>	-----	-----	-----
Escolhas linguísticas adequadas às condições de produção			
Adequação às normas gramaticais			
Organização de parágrafos			
<b>Observações e sugestões:</b>			

2. Agora, leiam o artigo avaliado e apresentem à turma as análises feitas pelo grupo.

### UNIDADE III

PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO, CONTEMPLANDO ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E **SOCIO-DISCURSIVOS**

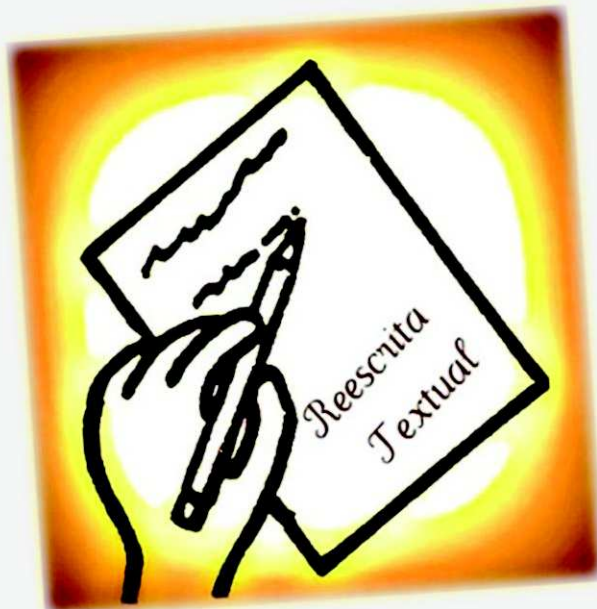
**Aspectos sociodiscursivos - conteúdo do gênero e condições de produção (interlocutores, suporte, função social).**

#### Atividade 1 – Produção do gênero artigo de opinião

##### Atividade escrita

1. Com base no que foi visto em aulas anteriores, bem como nas discussões acerca do gênero artigo de opinião, produza, individualmente, um artigo de opinião sobre a “Violência no Cenário Urbano”. Atente-se para os aspectos estruturais e socio-discursivos desse gênero. (mínimo 15 linhas)

#### Atividade 2 - Reescrita do artigo de opinião



1. Reescrever é ter oportunidade de refletir sobre as escolhas linguísticas feitas para produção do texto. Assim, a partir das orientações e observações elencadas pelo professor, reescreva seu texto, contemplando essas orientações. Lembre-se: reescrever não é apenas “passar a limpo”!

## UNIDADE IV

### DIVULGAÇÃO PÚBLICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS

- A partir de agora, sua opinião será conhecida por outras pessoas. Não só conhecida, mas compartilhada, aceita, combatida, refutada... é o ponto de partida para você e outras pessoas começarem a expor suas ideias e defendê-las, tornando mais efetiva a participação social.

**Atividade 1 – Leitura e inserção dos artigos de opinião (digitados) no *blog* da escola. Exibição do *blog* à turma. Acesso e divulgação do *blog*.**



### CAPÍTULO III

#### **3 ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO EJA**

No presente capítulo, relatamos o processo de execução da proposta didática de Língua Portuguesa na turma do 3º ano, Ensino Médio EJA, cujo tema foi “A Violência no Cenário Urbano”. A experiência contemplou uma abordagem com gêneros textuais, especialmente o artigo de opinião, a partir da prática de análise linguística.

Vale ressaltar que a aplicação da proposta se deu na turma em que a professora pesquisadora ministra suas aulas, porém, diante da necessidade de sistematizarmos nossas ações, elaboramos um módulo organizado em quatro unidades, no qual inserimos atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, por entender que as três primeiras competências estão diretamente relacionadas à última. Como afirma Mendonça (2006, p. 207), “a análise linguística é ferramenta para a leitura e produção de textos orais e escritos”.

Na primeira unidade, os alunos analisaram os efeitos de sentido veiculados nos enunciados presentes no gênero charge, apropriaram-se da linguagem para se colocarem frente aos textos e ainda tiveram contato com o gênero artigo de opinião. Na segunda, colocaram-se como sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem, ao exporem seus pontos de vista e ao avaliarem as produções textuais de outros colegas.

Na terceira unidade, os alunos produziram seus artigos de opinião e tiveram a oportunidade de os reescreverem. Já na quarta unidade, inserimos os artigos de opinião produzidos no *blog* da Escola, que foi criado com o objetivo de divulgar as ações pedagógicas realizadas no espaço escolar.

Neste sentido, organizamos nosso relato com base nas quatro unidades do módulo temático. Isso implica dizer que as ações foram descritas a partir das atividades realizadas em cada unidade, a fim de que se compreenda melhor como ocorreu o processo de aplicação da proposta didática (produto do Mestrado Profissional). Para isso, cada tópico do relato tem o mesmo título da unidade temática, a fim de que seja possível relacionar o que foi proposto no módulo com o que foi possível executar nas aulas de Língua Portuguesa.



### 3.1 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM COMO ELEMENTO ARTICULADOR DO PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO

Antes de aplicarmos a proposta didática que elaboramos, foi necessário esclarecermos à turma em que consistia tal proposta, os objetivos delineados, a escolha do tema a ser trabalhado em sala de aula, bem como a razão de escolhermos o 3º ano do Ensino Médio EJA. Como se tratava de uma turma em que a pesquisadora ministrava suas aulas e mantinha boa convivência, a proposta foi imediatamente acolhida por todos os educandos. A Figura 11 ilustra essa cena contextualizada do espaço de desenvolvimento da pesquisa:

**Figura 11** – Apresentação da proposta didática



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Alguns questionamentos foram levantados pelos alunos: será muito difícil professora?; o que é análise linguística?; será que a gente vai saber fazer as atividades? (Cf. Registro do diário de pesquisa). À medida que os alunos perguntavam, íamos respondendo-lhes. Assim, iniciamos a execução da proposta.

No primeiro encontro (06/08/15), que correspondeu ao início da primeira unidade do módulo, começamos com a exposição, em *data show*, de charges, as quais abordavam o tema violência, que foi escolhido porque a comunidade estava passando por situações críticas de violência, assaltos constantes, queima de ônibus, homicídios, entre outras, e os alunos diziam estarem inseridos nessa realidade. Em seguida, foi realizada a leitura das charges, por alguns alunos, para a turma. Feito isso, promovemos discussões norteadas por algumas questões lançadas pela professora acerca das charges: esfera de circulação; linguagem utilizada; intenção comunicativa; público-alvo; características do gênero, relativas à linguagem e ao conteúdo, entre outras, que contribuiriam para ampliar o debate.

Essa atividade consistiu em analisar os efeitos de sentidos que emergiam das charges, tanto em seus aspectos verbais quanto visuais, como também possibilitou que o aluno, por meio da linguagem oral, articulasse suas ideias, conhecimento de mundo e nível de compreensão com as informações textualizadas, para que assim participasse das discussões promovidas, o que de fato aconteceu (Ver Figura 12).

**Figura 12** – Exposição das charges em *data show*



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Este foi um momento muito produtivo, pois toda a turma interagiu, contribuindo com comentários, perguntas e observações que enriqueceram ainda mais nossas discussões. Os alunos expuseram suas dúvidas sobre o que seria esfera de circulação, intenção comunicativa, em que consistia uma linguagem verbo-visual, termos não muito comuns ao contexto deles. Assim, a professora foi mediando e esclarecendo as dúvidas apresentadas.

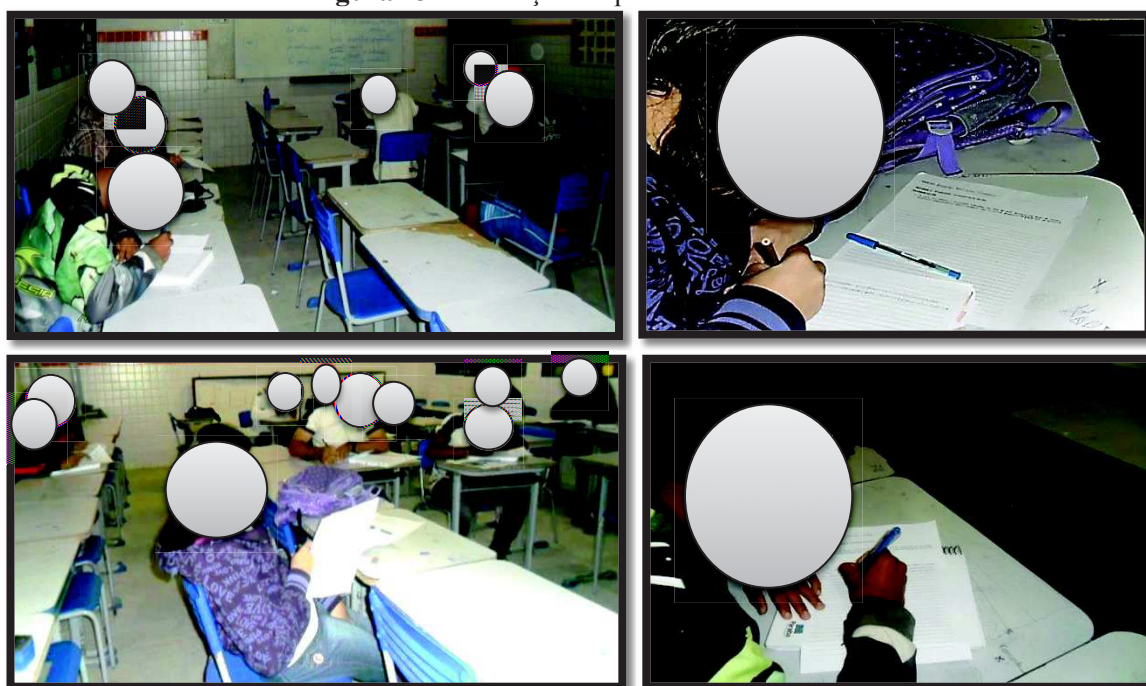
No encontro seguinte (07/08/15), realizamos a primeira atividade escrita (Ver Figura 13). Solicitamos aos alunos a produção de um texto de caráter dissertativo-argumentativo, tipo textual que eles tiveram conhecimento/contato no 2º ano do Ensino Médio, já que foram alunos no semestre anterior da professora pesquisadora e ela trabalhou esse tipo de texto. Essa produção deveria contemplar o tema gerador presente nas charges, a partir dos debates e discussões realizadas na aula anterior.

Inicialmente, os alunos se mostraram apreensivos, afirmando que tinham dificuldades para escrever, discurso que foi mudando ao longo da aplicação da proposta. Apesar da “resistência” por parte dos educandos, todos produziram o texto sob a orientação da professora pesquisadora.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades para organizar as ideias de maneira coerente, sabiam o que falar, até porque traziam da vivência cotidiana conhecimentos diversos

acerca do tema, mas lidar com as construções de sentido para organizar a escrita não foi tarefa fácil, exigiu um pouco mais do que estavam acostumados a realizar, o que foi compreensível. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu Art. 37º, explica que o sujeito da EJA constitui um público composto por “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Já tínhamos plena consciência que a inserção de nossa proposta poderia implicar em algumas dificuldades, no que diz respeito ao letramento escolar dos sujeitos da EJA. Entretanto, o desafio foi encarado tanto pela docente quanto pelos discentes envolvidos.

**Figura 13** – Produção do primeiro texto escrito



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Para que a produção textual acontecesse de maneira satisfatória, foi necessário relembrar, junto à turma, alguns conceitos básicos acerca da tipologia textual dissertativo-argumentativo, bem como as características, a linguagem utilizada, entre outros elementos indispensáveis na elaboração desse tipo de texto. Assim, quando os alunos terminaram, os textos produzidos foram recolhidos, a fim de identificarmos questões linguísticas, micro e macro, presentes nas produções feitas, principalmente de conteúdo. Nesse momento de produção escrita, os alunos trouxeram para o seu texto algumas experiências vivenciadas, relacionando-as com a temática abordada. Assim, por meio da linguagem, construíram seus textos argumentativos para uma posterior atuação em debate.

No terceiro encontro, que ocorreu dia (10/08/15), conversamos com os alunos sobre a primeira produção textual feita na aula passada, retomando algumas questões que direcionaram o debate, as discussões e a produção textual. Devolvemos as produções textuais aos alunos, com observações registradas pela professora pesquisadora nos textos produzidos.

Ainda nesse encontro, fizemos comentários acerca das questões micro e marco textuais/discursivas, pontuando aspectos inadequados tanto de expressão quanto de conteúdo, recorrentes nos textos dos alunos. Foi um momento relevante de reflexão acerca do uso da linguagem e do modo como os alunos construíram seus textos/argumentos (as escolhas linguísticas, os sentidos postos e os subentendidos revelados no modo de enunciar de cada sujeito). Os alunos levantaram questionamentos sobre as observações feitas pela professora, perguntando por que determinado aspecto estava “errado” e como deveria ser. Dúvidas que foram esclarecidas mediante o diálogo estabelecido entre discentes e docente.

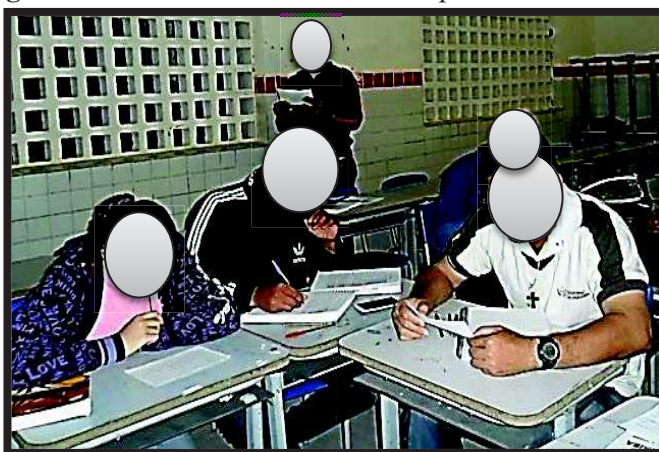
Comunicamos a criação de um *blog* que serviria para disponibilizar os gêneros textuais trabalhados, as atividades realizadas durante a aplicação da proposta, bem como a produção dos artigos de opinião elaborados pelos alunos. Neste encontro foi ministrada uma aula expositiva acerca do suporte *blog*, na qual trabalhamos o universo de publicação, função comunicativa, finalidade, entre outros aspectos relevantes desse suporte digital/virtual. Alguns alunos já conheciam o gênero *blog*, outros nunca tinham tido acesso, nem conhecimento, porque muitos não dispunham de *internet* em casa.

Quando foi mencionado que iríamos expor todo trabalho realizado em sala no *blog*, alguns se sentiram valorizados e expuseram: “a gente vai tá na *internet*, coisa chique professora” (Cf. Registro do diário de pesquisa), o que gerou risos e conversas paralelas na turma.

No encontro seguinte (13/08/15), trabalhamos o artigo de opinião “Paz Social” de Gilberto Dimenstein. Solicitamos uma leitura individual, porém um aluno se prontificou a realizar a leitura do texto para a turma, o que foi aceito pela professora, conforme verificamos na Figura 14.



**Figura 14** – Leitura do texto realizada por um aluno da turma



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

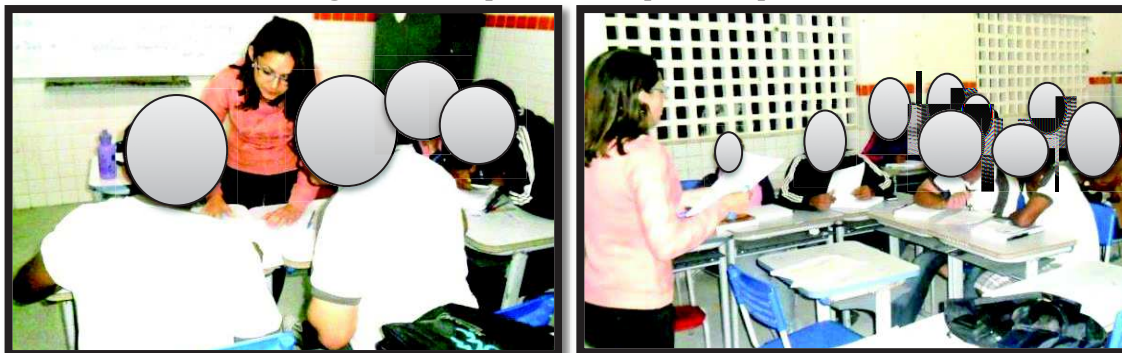
Após a leitura do texto, abrimos espaço para possíveis perguntas acerca do que fora lido, inicialmente visando à análise linguística, interpretação e apreciação do tema e das construções de sentido por parte dos alunos. Também promovemos uma discussão oral, orientada pela proposta do módulo, na qual questionamos a que público o texto foi dirigido; em que veículos de comunicação poderia ser publicado; que variante linguística predominou; que efeitos de sentido presentes no texto poderiam ser apontados; até que ponto o modo do autor enunciar se relaciona com o contexto de cada um dos alunos; quais os conhecimentos de mundo o leitor precisa acionar para melhor analisar o texto; entre outras questões que julgamos relevantes à prática de análise linguística.

Os alunos não apresentaram dificuldades em responder essas questões, uma vez que, no primeiro encontro, muitas dessas questões foram levantadas e discutidas em sala de aula; assim, além de contribuírem com as respostas, souberam diferenciar os elementos estruturais e de conteúdo que compõe o gênero textual estudado. Nesse encontro, tivemos discussões bem significativas, sobretudo, porque a temática abordada no texto se relacionava com o contexto dos alunos, o que possibilitou uma interação maior entre a turma e o assunto focalizado no artigo de opinião trabalhado.

No quinto encontro (14/08/15), retomamos, brevemente, as discussões realizadas na aula anterior sobre o artigo de opinião “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein, com o objetivo de relembrar os principais apontamentos feitos no encontro passado. Em seguida, aplicamos questões sobre o texto trabalhado, inclusive questões abertas, pois como sugere Mendonça (2006) para prática de análise linguística, a preferência deve ser por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido do texto. Na oportunidade, explicamos cada questão, conforme visto na Figura 15, e

mediamos o processo de resolução da atividade, que possibilitou ao aluno exercitar a prática de análise linguística.

**Figura 15** – Explicação das questões aplicadas



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

A partir da terceira questão, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade, pois as questões versavam sobre alguns elementos estruturais do artigo de opinião, como: ponto de vista, na introdução; argumentos e contra-argumentos presentes, geralmente, no desenvolvimento; e aspectos comuns à conclusão desse tipo de gênero. Esse foi o momento em que os alunos mais precisaram do auxílio da professora pesquisadora, pois eles não conheciam, ainda, a composição estrutural de um artigo de opinião.

Após os alunos resolverem as questões aplicadas, socializaram suas respostas, prática bastante positiva, pois à medida que alguns expunham o que tinham feito, outros diziam: “eu não respondi desse jeito não professora” (Cf. Registro do diário de pesquisa). Momento que se constituiu como reflexão por parte dos alunos sobre o modo de enunciar de cada um. Assim, a professora foi mediando as respostas dadas, enquanto instigava outros alunos a também participarem desse momento de socialização do conhecimento.

Diante da dificuldade dos alunos em compreender a composição estrutural do gênero artigo de opinião, a partir do próprio texto, sentimos a necessidade de apresentar, de modo formal, a estrutura desse gênero. Dessa maneira, no sexto encontro (17/08/15), entregamos impresso um esquema-síntese da composição do artigo de opinião e, com isso, explicamos cada item, relacionando-o com o texto “Paz Social”, já trabalhado antes.

Na sequência, pedimos para que os próprios alunos identificassem no texto “Paz Social” os elementos composicionais do artigo de opinião, características de cada item que forma o gênero, bem como alguns aspectos linguísticos, como adequação dos termos necessários à elaboração de um artigo de opinião. Exploramos também o trabalho com operadores argumentativos, a partir do texto “Paz Social”, identificando os que foram

utilizados para construção desse artigo de opinião, como também discutindo a possibilidade do uso de outros operadores que cumpririam com eficiência sua função dentro do texto. No início, alguns não tiveram facilidade para fazer esse tipo de exercício, mas com o auxílio de outros colegas, que compreenderam melhor, e da professora, todos conseguiram identificar o que fora solicitado.

O sétimo encontro (20/08/15) consistiu em observar e comparar os elementos comuns ou distintos entre o artigo de opinião “Paz Social”, de Gilberto Dimenstein, e a primeira produção textual feita pelos alunos, no segundo encontro. Para isso, no terceiro encontro, quando os textos foram devolvidos aos alunos, foi preciso orientá-los que guardassem suas produções, pois iríamos utilizá-las em outro momento. Conforme orienta Geraldini (1997, p. 63), “a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido pelo aluno”.

Neste encontro, os alunos reclamaram muito, pois não queriam voltar ao primeiro texto produzido para comparar com outro. Mesmo assim não deixaram de realizar a atividade de comparação. Os sujeitos da EJA constituem um público que precisa encontrar razões para realizar determinadas ações, quando não os convencemos, simplesmente, eles não fazem o que é solicitado. Por isso, foi preciso explicar a importância dessa atividade e a contribuição que poderia trazer para formação de cada um, daí a relevância do papel do professor como mediador dos saberes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, seguimos com a atividade de comparação entre os textos, na qual os alunos se voltaram inicialmente para análise do conteúdo, construções das ideias e de sentidos; para adequação do título; características da introdução, desenvolvimento, conclusão, a organização e coerência das ideias, entre outros elementos, tanto dos textos produzidos por eles, quanto do artigo de opinião; apontando os pontos comuns e divergentes.

Feito isso, alguns alunos compartilharam o que haviam observado. Dentre as observações elencadas, apontaram para o uso da linguagem, que no texto deles não parecia tão adequada, pois utilizaram em alguns momentos gírias ou termos coloquiais. Essa prática consistiu em refletir sobre as escolhas linguísticas: o uso da linguagem, a situação comunicativa e o modo como organizaram os sentidos transpostos ao texto produzido.

Apesar da reclamação no início da atividade, finalizamos o processo de comparação entre textos. Dessa vez, os alunos conseguiram identificar melhor os elementos de conteúdo e estruturais que compõem um texto de caráter dissertativo-argumentativo, talvez pelo respaldo que tiveram quando no sexto encontro exploramos os aspectos linguísticos e composicionais



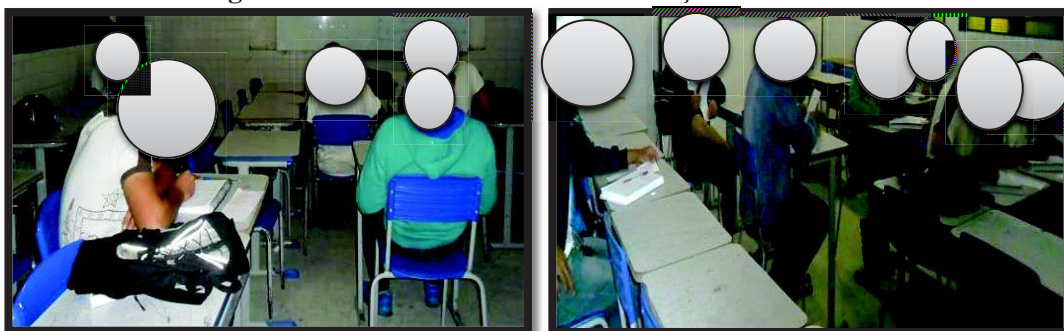
do gênero artigo de opinião. Assim, encerramos as atividades referentes à primeira unidade do módulo elaborado.

### 3.2 EXPOSIÇÃO DE PONTOS DE VISTA: O DISCENTE ASSUME A PALAVRA

O oitavo encontro (21/08/15) equivaleu ao início da segunda unidade do módulo. Nesse encontro, abordamos o trabalho com a música “O Calibre”, de Paralamas do Sucesso. Embora pela orientação do módulo esta atividade devesse vir depois, como seria apenas uma aula, não haveria possibilidade de efetivarmos a atividade sugerida no módulo, já que essa demandava mais tempo. Daí a necessidade de mudar a ordem das ações e de entender que nenhuma proposta didática está pronta e acabada, não se trata de algo fixo, pois deve se adequar ao contexto exigido no momento da aplicação. Para tanto, o professor precisa compreender que todo planejamento deve ser flexível, o que exige um olhar atento às reais necessidades dos educandos; do contrário, qualquer proposta didática pode estar fadada ao fracasso.

Dessa forma, apresentamos a letra da música “O Calibre” de Paralamas do Sucesso (Ver Figura 16). Em seguida, tivemos o momento de escuta e apreciação da canção, cujo tema abordava a violência no cenário urbano, suas restrições e impacto na vida do cidadão, uma descrição da realidade vivenciada pela maioria da população urbana, inclusive pelos alunos, que desenvolveram uma reflexão acerca do atual contexto de violência de nossas cidades.

**Figura 16** – Escuta e análise das construções de sentido da música

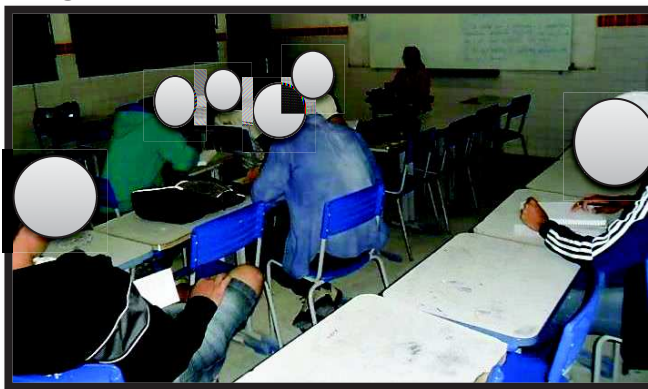


**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Em seguida, partimos para uma discussão sobre a música trabalhada. Para motivarmos a discussão, problematizamos: Quais os efeitos de sentido que emergem da letra da música? De acordo com a música, quais restrições a população brasileira enfrenta nesse cenário violento? De que maneira a violência interfere na sua vida? A partir dessas questões,

promovemos um espaço de interação, em que os alunos expuseram seus pontos de vista, colocando-se como sujeitos ativos no processo de apreciação e análise dos sentidos da música, conforme podemos verificar na Figura 17:

**Figura 17** – Discussão acerca da música trabalhada



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Foi uma tarefa produtiva. Alguns alunos relataram a insegurança que sentiam ao vir à escola e permanecer nela; a vontade de desistir de estudar por causa de tanta violência; dos assaltos quase todas as noites; das agressões, e até mortes, presentes na região onde a escola está situada. À medida que relacionavam a música aos seus contextos, compartilhavam experiências e construíam outros sentidos, resignificando a letra da música. Boa parte dos alunos vem à escola de moto ou ônibus. Como ficam mais vulneráveis, muitos já foram vítimas de algum tipo de violência, por isso, identificaram-se com a música e conseguiram interagir tão bem.

Ao mesmo tempo, outros diziam: “Temos que encarar essa realidade, né professora? Porque, precisamos estudar, pra ser alguém na vida, pra arrumar um emprego melhor, pra aprender coisas novas, porque se a gente deixa de vir, onde vamos aprender?” (Cf. Registro do diário de pesquisa). Seguimos com o debate.

Como é possível perceber no discurso dos alunos, esses sujeitos ainda veem na escola, no letramento escolar, uma possibilidade de melhoria de vida, de acesso ao conhecimento. Ouvir o compartilhamento de cada um fez-nos acreditar que vale a pena investir em ações que contribuam efetivamente com a formação desses alunos, permitindo-nos refletir e repensar a prática pedagógica, sair do lugar comum, de acomodação, para o de ação, na certeza de que apesar do frequente descaso com o público da EJA, é preciso que o professor acredite nos frutos colhidos com a educação e nas potencialidades dos sujeitos envolvidos no espaço escolar.

No encontro nono (26/08/15), seguimos a orientação de Geraldi (1997), quando sugere que as atividades com a análise linguística sejam realizadas em grupo. Dividimos a turma em grupo de três pessoas, o que resultou em quatro grupos. Cada equipe ficou responsável por analisar uma charge e um artigo de opinião, os quais tratavam do tema “violência urbana”. Em seguida, partimos para uma leitura colaborativa dos gêneros textuais, que foi realizada por membros de cada grupo (Ver Figura 18).

**Figura 18** – Divisão da turma em grupos



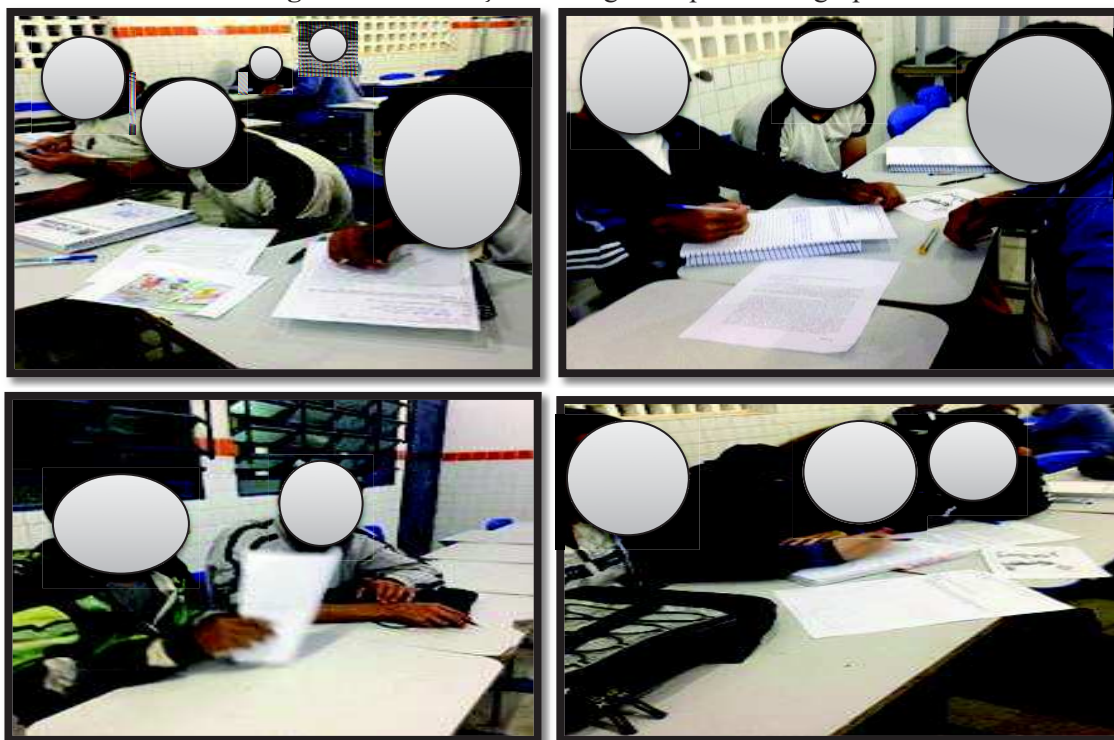
**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Feita a leitura dos textos, solicitamos a cada grupo que a partir do exposto nas charges e artigos de opinião, discutissem os textos junto aos integrantes, com vistas a ampliar o debate acerca da temática, dos sentidos desvelados nos gêneros trabalhados, bem como das condições de produção desses textos. Assim, reservamos um tempo para que os grupos cumprissem a atividade designada e socializassem as análises realizadas.

Percebemos que o trabalho em grupo possibilitou maior integração entre os alunos, uma vez que eles tiveram a oportunidade de construir conhecimento juntos. A exposição das análises feitas pelo grupo permitiu uma significativa interação e socialização entre professora pesquisadora–aluno; e aluno–aluno.

Dando continuidade as atividades, lançamos ainda a proposta de produção em grupo de um artigo de opinião (Ver Figura 19), o qual deveria contemplar as temáticas abordadas pelos textos (charges utilizadas nesse encontro), bem como por outros gêneros explorados em aulas anteriores, a exemplo da música. Ressaltamos que essa foi a segunda produção escrita dos alunos, porém, dessa vez, especificamos o gênero artigo de opinião, o que, intencionalmente, não ocorreu na primeira produção, quando solicitamos a elaboração de texto de caráter dissertativo-argumentativo.

**Figura 19** – Produção de artigo de opinião em grupo



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

O encontro foi bastante produtivo, pois usufruímos de três aulas seguidas, o que nos ofereceu condições para realizar todas as ações previstas na proposta didática para essa aula, além de ter sido possível, durante o processo de elaboração dos artigos de opinião, a intervenção da professora, de maneira mais significativa. Intervenção que consistiu em retirar dúvidas e orientar a produção textual de cada grupo, a partir da construção e organização de ideias.

No dia 27/08/15, que equivaleu ao décimo encontro, ocorreu a troca, entre os grupos, dos artigos de opinião produzidos na aula anterior, para que cada um avaliasse a produção do outro grupo. Essa avaliação se deu com base em um quadro (Ver Módulo, p. 95), que continha alguns critérios a serem observados, bem como a partir do conhecimento adquirido pelos alunos acerca do gênero artigo de opinião ao longo do que foi trabalhado nos encontros passados. Alguns alunos questionaram: “Como assim professora? A gente é que vai corrigir? Estamos importante mesmo, corrigindo texto; Isso vai dá confusão professora” (Cf. Registro do diário de pesquisa).

Assim, começamos o trabalho. Os grupos deveriam observar nos textos produzidos aspectos como: adequação do título (caso não fosse considerado adequado, o grupo avaliador deveria sugerir um); adequação ao contexto de produção e ao ambiente sociocultural; ponto



de vista evidenciado (se o articulista discutiu a questão de maneira coerente, se considerou o leitor e o veículo de publicação); dentre outros aspectos.

Quanto aos elementos estruturais do texto, os alunos identificariam a contextualização da ideia que iria ser discutida; a posição do articulista perante o que defendia; o uso de argumentos e a presença de uma conclusão adequada; além de se voltarem para as marcas linguísticas que incluiria adequação às normas gramaticais, organização de parágrafos e outros componentes que constituem o gênero artigo de opinião. Dessa forma, com a mediação da professora pesquisadora, cada grupo foi avaliando a produção a qual tinha ficado responsável, conforme verificamos na cena registrada na Figura 20:

**Figura 20** – Avaliação dos artigos de opinião pelos grupos

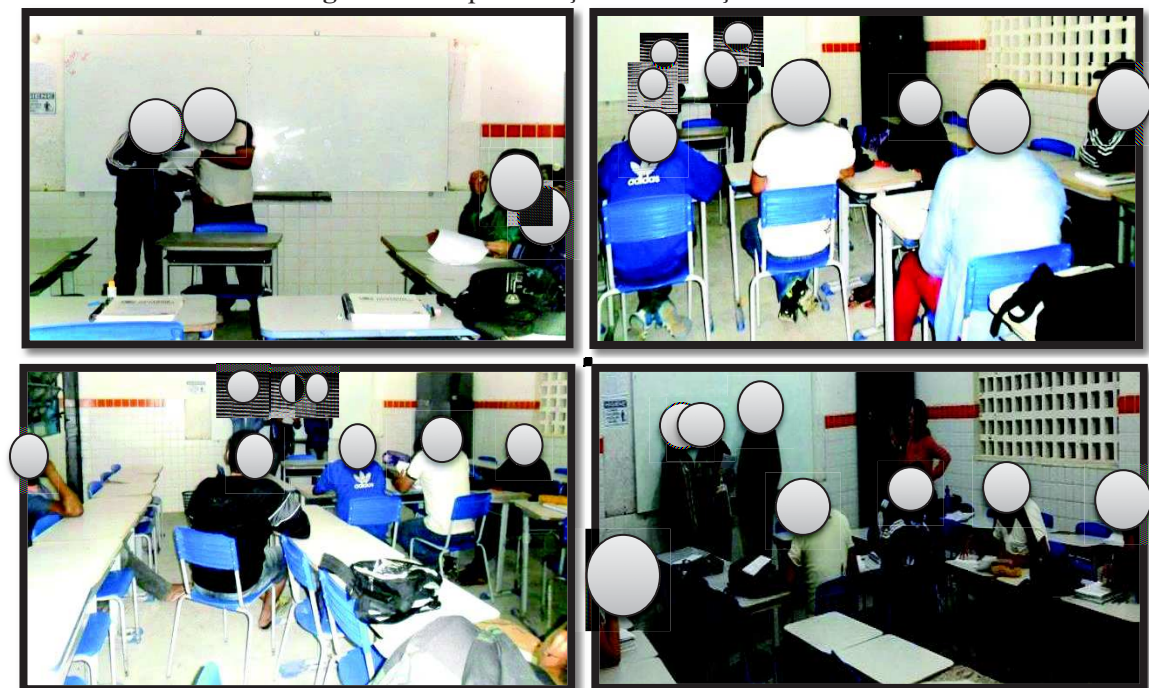


**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Essa atividade foi bem significativa, pois cada um avaliava de maneira crítica o que estava lendo. Os alunos conseguiam perceber aspectos inadequados no texto e logo comentavam com a professora. O avanço dos alunos foi notório, porque se, no início, alguns diziam que não sabiam produzir texto, naquele momento, eles conseguiram analisar, avaliar as produções textuais dos colegas e ainda sugerir possíveis mudanças.

No décimo primeiro encontro (28/09/15), os grupos apresentaram à turma as avaliações feitas dos artigos de opinião. Inicialmente, realizaram a leitura dos textos. Em seguida, expuseram, com base no quadro que continham os critérios de avaliação, o parecer do grupo em relação ao texto avaliado, teceram observações e sugestões que ora foram aceitas pelo grupo que tinha seu texto avaliado ora não, pois alguns discordavam do parecer dado e tentavam se explicar, se justificar perante as observações feitas. Diante disso, a professora buscava mediar, direcionando os alunos a uma possível reflexão de e sobre a linguagem utilizada nos textos. Neste encontro, foi possível refletir de maneira coletiva sobre o modo como cada grupo construiu seu texto ao se apropriar da linguagem em uso (Ver Figura 21).

**Figura 21** – Apresentação de avaliação dos textos



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Esse momento de apresentação das análises e avaliações dos textos foi muito produtivo, algumas vezes até tenso, porque alguns alunos refutaram as considerações feitas pelo grupo avaliador, não concordaram e mesmo contestaram; o que promoveu uma excelente

discussão, mediada pela professora pesquisadora. Assim, os avaliadores, ao serem questionados, tentavam explicar a razão de terem apontado determinadas inadequações encontradas no texto produzido.

As ações realizadas nessa unidade possibilitaram uma participação mais efetiva dos discentes. Ao longo dos encontros, expuseram pontos de vista, assumiram de fato a palavra e se colocaram como sujeitos atuantes no processo de aprendizagem, o que nos permitiu perceber a importância de propor atividades com as quais esses sujeitos se identifiquem. Dessa forma, serão capazes de se apropriarem do conhecimento e atuarem de forma crítica no contexto em que estão inseridos.

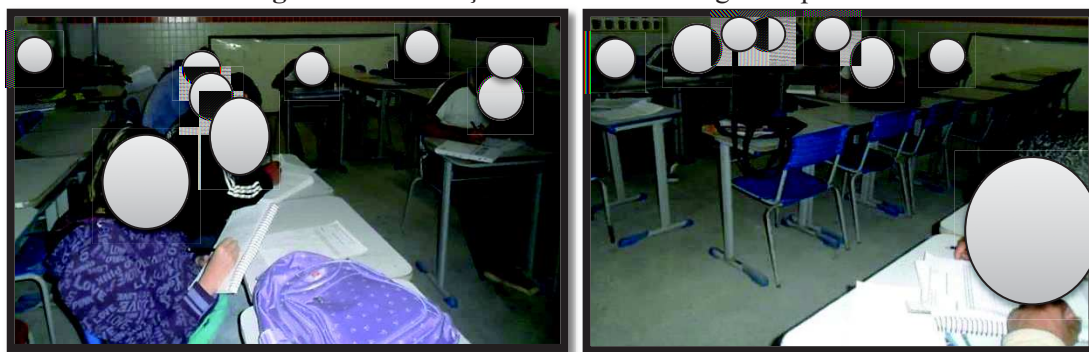
### 3.3 PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO, CONTEMPLANDO ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E SOCIO-DISCURSIVOS

No décimo segundo encontro (03/09/15), iniciamos a terceira unidade do módulo. Começamos a aula estabelecendo um diálogo com a turma, retomamos os aspectos essenciais para elaboração do gênero artigo de opinião, bem como relembramos algumas aulas anteriores, nas quais trabalhamos esse gênero.

Assim, fizemos uma breve “revisão” do que havíamos estudado sobre o gênero artigo de opinião, seus elementos, linguagem utilizada, condições de produção, entre outros itens fundamentais que devem ser considerados na produção desse gênero.

Em seguida, propomos a produção individual do artigo de opinião sobre “A Violência no Cenário Urbano” (Ver Figura 22). Realizada a atividade, recolhemos os artigos de opinião produzidos pelos alunos para o registro de observações e sugestões necessárias, e uma possível reescrita.

**Figura 22** – Produção individual de artigo de opinião



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.



Neste encontro, tivemos três aulas seguidas, o que nos proporcionou a oportunidade de realizar todas as ações previstas para esse momento. Os alunos também tiveram tempo suficiente para produzirem seus textos, o que contribuiu para que elaborassem os artigos de opinião de maneira tranquila.

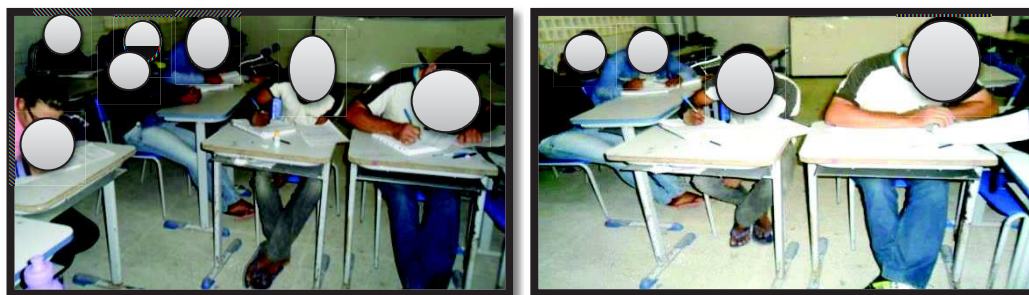
No encontro seguinte, o décimo terceiro (08/09/15), conversamos com a turma sobre as dificuldades e os avanços que tiveram ao produzirem o artigo de opinião solicitado na aula anterior. Apesar de termos orientado a produção, os alunos disseram que não tinha sido muito fácil, alegaram que durante a escrita do texto se questionavam: “Será que essa ideia se encaixa aqui?; A linguagem que usei está boa?; Vão entender o que eu quis dizer?” (Cf. Registro do diário de pesquisa); entre outros questionamentos.

Este momento da atividade com a turma serviu de reflexão para o aluno que pensou sobre o próprio texto, já que na primeira produção textual, segundo encontro, muitas dessas inadequações estiveram presentes e foram socializadas com a turma, pela professora, no terceiro encontro.

Em seguida, devolvemos aos alunos os artigos de opinião produzidos por eles no encontro anterior; abrimos espaço para questionamentos acerca das observações e orientações feitas pela professora pesquisadora nos textos dos alunos. Alguns buscaram esclarecimentos sobre determinadas observações ou sugestões presentes no texto, assim, à medida que as dúvidas surgiam, a professora tentava intervir, com vistas a esclarecer os apontamentos feitos nas produções textuais dos alunos.

Após esse momento, solicitamos a reescrita dos artigos de opinião, a partir das orientações elencadas pela professora pesquisadora, bem como dos questionamentos levantados. Nesta oportunidade, alguns alunos reclamaram pelo fato de ter que reescrever o texto já produzido, porém, ao explicarmos a importância dessa prática, que não consiste em apenas “passar a limpo”, aceitaram melhor a proposta de reescrita (Ver Figura 23).

**Figura 23** – Reescrita do artigo de opinião



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Quando os alunos concluíram o processo de reescrita dos textos, recolhemos as duas produções, primeira versão e reescrita, a fim de digitarmos os artigos de opinião reescritos, já que boa parte dos alunos são trabalhadores, por isso não usufruem de tempo suficiente para digitar o próprio texto, como também alguns ainda não possuem computadores em casa. Dessa maneira, dividimos a tarefa de digitação dos textos com alguns alunos que dispunham de tempo e computadores em seus lares.

Finalmente, diante da relevância desse processo de letramento escolar para os alunos da EJA, consideramos oportuno expor dois dos artigos de opinião produzidos e fazer uma breve análise.

Na análise dos artigos de opinião selecionados, consideramos o plano de experiência e da argumentatividade presentes na construção do texto. Para isso, observamos de que maneira os alunos se apropriaram da própria experiência para negociarem as escolhas linguísticas, operadores e estratégias argumentativas na produção de seus artigos. Os textos seguem no Quadro 05:

**Quadro 05** – Artigos de opinião produzidos pelos alunos e analisados pela pesquisadora

<b>Artigo de opinião 1:</b>
<b>Ruas: sinônimo do medo</b>
<p>A violência urbana é um “fantasma” que assombra a sociedade, um mal que cresce cada dia mais, sem nos dá esperança para um futuro melhor, corrompendo os valores morais e éticos.</p> <p>As pessoas estão com medo de andar nas ruas, se sentem inseguras com tanta violência, elas preferem se trancar em suas casas, que mais parecem presídios, cercadas por grades, correntes e cercas elétricas. Enquanto o homem de bem se tranca, quem causa a violência (os marginais) estão livres, impedindo que as pessoas boas aproveitem sua “liberdade”.</p> <p>As ruas não estão de “brincadeira”, ao sair de casa as pessoas têm que ser seu próprio segurança, pois deve se proteger de toda ação violenta possível, caminham pelas ruas com medo, protegendo os seus pertences como uma fera que cuida dos seus filhotes. A população vive um momento difícil, com pouca esperança de um futuro melhor.</p> <p>Como um “animal” que se sente ameaçado, os marginais tendem a cometer atos terríveis, não escolhem quem atingir, todos podem ser vítimas, desde a criança até o idoso.</p> <p>É uma realidade cruel que, muitas vezes, nos impede de viver. Muitos acham que esse problema se resolve com a prisão desses marginais, pensam que os tirando das ruas e os prendendo tudo estará resolvido. Mas, sabemos que é preciso refletir, pensar melhor e agir conforme a ética e a moral, para assim tentar solucionar esses problemas de forma justa e racional.</p>

## Artigo de opinião 2:

### Violência nas ruas

Nos dias de hoje, existe muita violência nas ruas. Com a falta de segurança, os “pivetes” não respeitam mais nada, roubam e ferem trabalhadores, querem nos intimidar de todas as formas.

Esses indivíduos não têm vergonha, roubam as pessoas e os estabelecimentos sem receio algum, vêm sem medo, para eles o lema é: “matar ou morrer”. Assim, a falta de segurança nos deixa a mercê dos marginais, não podemos andar nas ruas com tranquilidade, nem em casa nos sentimos seguros, ficamos o tempo todo com medo de sermos vítimas desses “pivetes”.

Será que um dia poderemos andar nas ruas sem medo de sermos vítima desses marginais? Será que teremos uma sociedade digna, para se viver? Quando nossas ruas voltarão a ser um lugar de conviver, de conversar com familiares e amigos? Isso será possível?

Não temos respostas para todas as perguntas, mas de uma coisa sabemos: precisamos de mais segurança nas ruas, para que nos sintamos protegidos, precisamos também de condições mais dignas para viver, para que a violência não seja o caminho escolhido por muitos.

**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora

No primeiro artigo de opinião, cujo título é “Ruas: sinônimo do medo”, foi possível constatar o que Lakoff (1987) afirma quando considera que as pessoas dão forma e conteúdo à realidade a partir de imagens cinestésicas originadas da experiência física e social. Pudemos verificar essa ocorrência no seguinte trecho do artigo de opinião 1: “A violência urbana é um ‘fantasma’ que assombra a sociedade”, quando o aluno associa o cenário da violência urbana (realidade) a imagem do fantasma (originada da experiência), um comparado ao outro, porque o aluno compreende que ambos aterrorizaram as pessoas.

Outra ocorrência parecida foi observada quando o articulista afirmou: “elas (as pessoas) preferem se trancar em suas casas, que mais parecem presídios, cercadas por grades, correntes e cercas elétricas”. O aluno traz a imagem do presídio para comparar o atual “modelo” de residência com o que ele concebe como presídio.

No trecho: “Como um ‘animal’ que se sente ameaçado, os marginais tendem a cometer atos terríveis”, o aluno mais uma vez se apropria de uma ideia imagética ao comparar a atitude de um animal que se sente ameaçado (experiência) com as ações dos marginais. Estratégias argumentativas utilizadas no processo de construção de sentidos do texto.

Verificamos também que o aluno ao construir seu artigo de opinião se apropriou de uma linguagem figurada, termos que foram reconhecidos a partir do título do texto: “Ruas: sinônimo do medo”; “fantasma”; “brincadeira”; “fera”; “animal”, recurso que tornou o artigo de opinião ainda mais original. Percebemos que as escolhas lexicais feitas pelo aluno só se tornaram possíveis porque estavam inseridas em um contexto de produção que progrediram com o objetivo de construir sentidos no processo da enunciação.

Evidenciou-se também, no artigo de opinião em análise, a presença de alguns operadores argumentativos, tais como: enquanto; pois; como; desde; mas, entre outros. Sabemos que os operadores argumentativos são elementos textuais importantes na construção de um texto. Eles são os responsáveis pela coesão textual e, além de fazerem o encadeamento dos segmentos do texto, estabelecem uma relação semântica entre as partes (causa, conclusão, contradição, entre outras).

No texto analisado, os operadores são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos: explicativo (pois) – “as pessoas têm que ser seu próprio segurança, pois deve se proteger de toda ação violenta possível”; comparativos (como) – “protegendo os seus pertences como uma fera que cuida dos seus filhotes”; adversativo (mas) – “Mas, sabemos que é preciso refletir”.

No segundo artigo de opinião, que tem como título “violência nas ruas”, o plano de argumentatividade foi melhor evidenciado, tanto no que diz respeito aos operadores argumentativos presentes nos trechos (“Assim, a falta de segurança nos deixa a mercê dos marginais”; “mas de uma coisa sabemos: precisamos de mais segurança nas ruas”) quanto nas escolhas lexicais/linguísticas.

Foi notório que ao escolher determinados termos, a aluna teve o objetivo de reforçar os argumentos apresentados no artigo de opinião produzido. Reforço esse que foi evidenciado a partir de escolhas linguísticas, a exemplo dos termos “pivetes”; “matar ou morrer”; “mercê”; “marginais”, os quais revelam uma postura particular da articulista e que foi possível constatar em vários momentos do texto em análise: “Com a falta de segurança, os “pivetes” não respeitam mais nada”; ficamos o tempo todo com medo de sermos vítimas desses “pivetes”; a falta de segurança nos deixa a mercê dos marginais.

Verificamos ainda no plano de argumentatividade o uso de questionamentos, como recurso retórico, em um dos parágrafos do texto: “Será que um dia poderemos andar nas ruas sem medo de sermos vítima desses marginais? Será que teremos uma sociedade digna, para se viver? Quando nossas ruas voltarão a ser um lugar de conviver, de conversar com familiares e amigos? Isso será possível?”. Por possuírem valor retórico, esses questionamentos

possibilitam uma reflexão, por parte do interlocutor, acerca do problema discutido (a violência urbana), o que estrategicamente pode convencê-lo do ponto de vista defendido pela articulista.

Ao fazer estas escolhas linguísticas, o sujeito está em relação constante com um "outro" do discurso. Tal sujeito faz referência a este outro expressando sua ótica dentro de uma enunciação que pode ou não ser compatível com o seu ponto de vista (do sujeito). É o que ocorre quando a aluna lança tais questionamentos ao seu leitor.

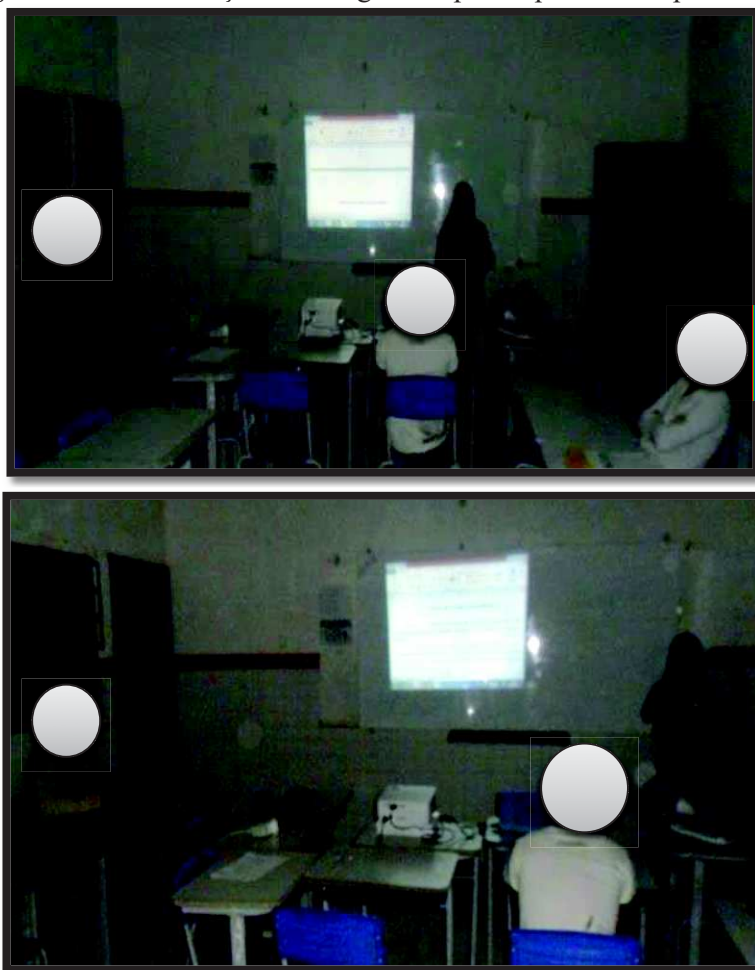
No que diz respeito ao plano de experiência, percebemos que apesar das poucas evidências, compara-se com a do primeiro artigo de opinião analisado. Em alguns momentos a experiência se relaciona com a própria realidade vivenciada por todos os brasileiros, inclusive, pela articulista que ao fazer uso do discurso em terceira pessoa do plural se inclui nesse contexto: “querem nos intimidar de toda forma”; “não podemos andar nas ruas com tranquilidade, nem em casa nos sentimos seguros, ficamos o tempo todo com medo de sermos vítimas”; “precisamos de mais segurança nas ruas, para que nos sintamos protegidos, precisamos também de condições mais dignas para viver”.

O discurso da articulista revela que a realidade vivenciada por ela (e por todos os brasileiros) adquire significatividade, a partir do que vivem e experenciam em seu ambiente sociocultural. Como aponta Lakoff (1987), são os valores compartilhados através de interações sociais. Portanto, a aluna se apropriou de sua experiência e de modos de enunciar, recorrendo à cognição para construção de argumentos e sentidos em seu artigo de opinião.

### 3.4 DIVULGAÇÃO PÚBLICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS

No décimo quarto e último encontro (14/09/15), que corresponde à unidade quarta do módulo, expomos em *data show*, digitados, os artigos de opinião reescritos pelos alunos. Socializamos as produções dos artigos, realizando a leitura dos textos para a turma (Ver Figura 24). A cada produção lida, os alunos aplaudiam, pois viram a concretização de um árduo trabalho que exigiu deles muito mais do que achavam ser capazes. Esse foi um momento ímpar, porque percebíamos a expressão de orgulho dos alunos ao verem seus textos expostos e lidos para toda turma.

**Figura 24** – Socialização dos artigos de opinião produzidos pelos alunos



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Nesse encontro, havíamos planejado inserir os artigos de opinião no *blog*, considerando o fato de que a escola disponibiliza *Wifi*, e mostrar aos alunos como estava a confecção do *blog*, visto que alguns não tinham tido a oportunidade de acessá-lo. Porém, a conexão da *internet* não disponibilizou cobertura suficiente para que alcançasse a sala de aula, embora já tivéssemos testado a conexão em outro encontro. Com isso, não foi possível inserirmos as produções textuais dos alunos no *blog* da escola, atividade planejada para ser feita em sala de aula. Por outro lado, a professora se encarregou de inserir essas produções no *blog*, ação realizada no mesmo dia, quando foi possível acessar a *internet*.

Quanto à visualização do *blog* pelos alunos (Ver Figura 25), havíamos feito o *printscreen* das páginas do *blog* e colocado em *power point*, para uma possível apresentação do *blog* à turma, pois não poderíamos permitir que as atividades fossem comprometidas pela falta de acesso à *internet*.



**Figura 25** – Exposição de imagens do *blog*



**Fonte:** Acervo particular da professora pesquisadora.

Assim, exibimos à turma as imagens do *blog* juntamente com as atividades que foram realizadas em sala de aula durante a aplicação da proposta. À medida que os alunos viam os gêneros textuais e os trabalhos expostos no *blog*, comentavam: “Eu lembro desse dia, dessas charges; eita professora ficou muito bom; nossos textos vão ser colocados aí?; estamos importantes; todos vão ver as atividades que a gente desenvolveu, que chique” (Cf. Registro do diário de pesquisa). Estes e outros comentários nos permitiram perceber a necessidade de não limitar o trabalho docente apenas a atividades gramaticais, principalmente na EJA, que concentra um público com conhecimentos diversos acerca das práticas languageiras.

Apesar de não termos conseguido acesso *online* ao *blog* em sala de aula, isso não impediu que eles tivessem contato com os artigos de opinião dos outros colegas, que visualizassem o *blog*, como também não comprometeu a publicação dos textos no *blog*, ação realizada pela professora pesquisadora (Ver Figura 26).



Figura 26 – Publicação das produções textuais dos alunos no blog

**E.E.E.F.M SEVERIANO PEDRO DO NASCIMENTO**  
 Algumas atividades de análise linguística, ancoradas nos estudos semânticos, desenvolvidas, no 3º ano, Ensino Médio (EJA), nas aulas de Língua Portuguesa (2015).

**PRODUÇÕES TEXTUAIS REESCRITAS PELOS ALUNOS**

**Ruas: sinônimo do medo**

A violência urbana é um "fantasma" que assombra a sociedade, um mal que cresce cada dia mais, sem nos dá esperança para um futuro melhor, corrompendo os valores morais e éticos.

As pessoas estão com medo de andar nas ruas, se sentem inseguras com tanta violência, elas preferem se trancar em suas casas, que mais parecem presídios, cercadas por grades, correntes e cercas elétricas. Enquanto o homem de bem se tranca, quem causa a violência, os marginais, estão livres, impedindo que as pessoas boas aproveitem sua "liberdade".

As ruas não estão de "brincadeira", ao sair de casa as pessoas têm que ser seu próprio

segurança, pois deve se proteger de toda ação violenta possível, caminham pelas ruas com medo, protegendo os seus pertences como uma fera que cuida dos seus filhotes. A população vive um momento difícil, com pouca esperança de um futuro melhor.

Como um "animal" que se sente ameaçado, os marginais tendem a cometer atos terríveis, não escolhem quem atingir, todos podem ser vítimas, desde a criança até o idoso. É uma realidade cruel que, muitas vezes, nos impede de viver. Muitos acham que esse problema se resolve com a prisão desses marginais, pensam que os tirando das ruas e os prendendo tudo estará resolvido.

Mas, sabemos que é preciso refletir, pensar melhor e agir conforme a ética e a moral, para assim tentar solucionar esses problemas de forma justa e racional.

**Violência: quem assume a responsabilidade?**

Sabemos que a violência se tornou algo sem controle, por isso devemos tomar cuidado e nos prevenir, nos afastando de qualquer tipo de violência, até das mais simples.

As pessoas que não tiveram acesso à educação, a um emprego digno, não possuem uma família estruturada são as que ficam mais vulneráveis diante do mundo da criminalidade, assim se envolvem com mais facilidade, pois as promessas de melhoria são muitas, o que nem sempre acontece.

Vivemos, constantemente, em perigo, pois todos os dias "travamos uma luta" para sobreviver nesse cenário violento, por isso devemos nos considerar verdadeiros heróis diante da tentativa de nos manter vivos e de educar nossos filhos, que ficam a cada dia mais próximos dessa realidade.

Por isso, devemos tomar precauções e tentar enxergar onde está o "erro", identificarmos se a violência que presenciamos é de nossa responsabilidade ou dos nossos governantes, que não cumprem o seu papel, pois os filhos que educamos, hoje, serão os homens de bem, amanhã, mas para que isso aconteça temos que ser exemplo, assim todos só tem a ganhar.

**Violência nas ruas**

Nos dias de hoje, existe muita violência nas ruas. Com a falta de segurança, os "pívetes" não respeitam mais nada, roubam e ferem trabalhadores, querem nos intimidar de todas as formas.

Esses indivíduos não têm vergonha, roubam as pessoas e os estabelecimentos sem receio algum, vêm sem medo, para eles o lema é: "matar ou morrer". Assim, a falta de segurança nos deixa a mercê dos marginais, não podemos andar nas ruas com tranquilidade, nem em casa nos sentimos seguros, ficamos o tempo todo com medo de sermos vítimas desses "pívetes".

Será que um dia poderemos andar nas ruas sem medo de sermos vítima desses marginais? Será que teremos uma sociedade digna, para se viver? Quando nossas ruas voltarão a ser um lugar de conviver, de conversar com familiares e amigos? Isso será possível?

Não temos respostas para todas as perguntas, mas de uma coisa sabemos: precisamos de mais segurança nas ruas, para que nos sintamos protegidos, precisamos também de condições mais dignas para viver, para que a violência não seja o caminho escolhido por muitos.



### Nosso Brasil chama-se violência

Hoje em dia, é muito comum vermos pessoas sendo agredidas física e verbalmente, é violência de todos os tipos: urbana, contra as mulheres, idosos, homossexuais, entre outros, que no Brasil parece não ter fim.

Para muitos, violência é apenas agressão física, mas também é falar mal, apelidar, fazer brincadeiras de mal gosto, como o *bullying* tão presente na escola, mas que muitas vezes passa despercebido, o que se agrava quando não trabalhado.

A violência traz um grande prejuízo à sociedade, pois a pessoas ficam com medo de sair de casa, deixam de passear com a família, têm receio de ir à escola e ao trabalho, as crianças são privadas de brincar na rua, perdemos o direito de ir e vir com tranquilidade e segurança.

Os nossos governantes poderiam colaborar, para que isso não fizesse parte da nossa realidade, investindo nas escolas, com cursos, boa estrutura e um ensino de qualidade, para que as pessoas fossem realmente formadas com o objetivo de contribuir com a melhoria da sociedade.

### Sociedade em pânico

A violência urbana aumenta cada vez mais, vemos o tempo todo assaltos, vândalos que destroem o patrimônio público, queima de ônibus, entre outros tipos de ações que tem deixado à sociedade em pânico.

Hoje em dia, não podemos mais sair de casa por causa dos assaltos, dos vândalos que colocam fogo em ônibus e comprometem nossa vida e vinda para o trabalho, fazendo com que a população fique com medo de exercer suas atividades diárias, resolver questões particulares, passear com a família.

Esse problema tem se agravado ainda mais, com um número cada vez maior de adolescentes e jovens nas ruas usando droga, praticando pequenos delitos e abandonados pela família e pelo poder público, que não oferece assistência mínima a essas pessoas.

Se todos os adolescentes e jovens frequentassem a escola, talvez se afastassem mais das drogas, do crime, para isso os governantes deveriam investir na educação e em programas sérios, que tirassem esses indivíduos das ruas. Assim, teriam uma maior oportunidade de se tornarem bons cidadãos, não seriam esses marginais que aterrorizam a sociedade.

### A violência no dia a dia

A violência urbana começa com os roubos em Estabelecimentos Comerciais, Casas Lotéricas, Bancos e até nas casas de família, realidade que já faz parte do nosso dia a dia.

Com essa situação, ficamos com os nervos "a flor da pele", pois o cidadão possui seus bens e não pode utilizar, tem uma moto e não pode andar para todo lugar, porque corre o risco de ser roubado. Quando sai de casa, não sabe se voltará bem.

Isso acontece, porque a desigualdade social é muito grande, os "pobres" são esquecidos pelas autoridades, enquanto que os ricos ficam cada vez mais poderosos, dominando toda sociedade.

As oportunidades de trabalho para os jovens ainda são poucas e muitos não conseguem emprego, porque não têm experiência, com isso procuram o caminho mais "fácil", que é roubar, caem no mundo do crime, quando por consequência não perdem a vida.

É uma triste realidade, que acompanha nosso dia a dia e não tem previsão de acabar. Por isso, é preciso que os governantes criem projetos que tirem os adolescentes e jovens das ruas, oferecendo condições dignas de sobrevivência, não só para eles, mas para a sociedade de modo geral.

### A violência nas cidades

Há violência por toda parte, mas parece que nas cidades isso tem se agravado ainda mais, presenciamos, nas ruas, muitos roubos seguido de violência, por isso chamamos de violência urbana.

Os ladrões estão ainda mais ousados, arrombam estabelecimentos, invadem as casas das pessoas, levam a paz do cidadão, que busca sobreviver de maneira digna. Isso acontece, porque há pouco policiamento nas ruas e os ladrões aproveitam a ocasião para atuarem, o que acaba gerando até mortes.

Não podemos sair nas ruas por causa de tanta violência, nos sentimos ameaçados por esses ladrões, que vêm na certeza de que irão roubar ou até matar, mas continuarão livres, para vitimar outras pessoas, o que não é comum acontecer em países mais desenvolvidos.

O poder público precisa investir em policiamento, colocando mais policiais em lugares estratégicos, para que pelo menos combata esse número alarmante de violência no Brasil.



**A falta de segurança**

A violência na população urbana é um dos fatos que vem sendo destaque em nosso cotidiano, pois a cada dia que passa o problema vem aumentando em um ritmo, que parece não ter solução.

Hoje, não é possível transitar nas ruas com segurança, mas com medo. A insegurança nas ruas do nosso país é grande, principalmente entre as classes menos privilegiadas, que sofrem com o descaso público. O pior é que nada vem sendo feito, para mudar essa realidade, que vivenciamos em nossas ruas.

Pagamos impostos caros, para que tenhamos segurança de qualidade, para garantir um futuro melhor para nossa sociedade e o que temos visto é o contrário, pois não recebemos respostas, nem retorno de tanto imposto pago aos cofres públicos.

Por isso, não devemos aceitar essa falta de segurança, que nos rodeia e cresce cada dia mais e sim cobrar das autoridades os direitos, que adquirimos como cidadãos, pois se não cobrarmos, viveremos para sempre nessa atmosfera de insegurança.

**A violência nos dias de hoje**

Neste mundo, estamos sujeitos a tudo, pois a violência está aumentando a cada instante. Há muito que se discute, porque a criminalidade no país está cada vez maior, nos falta segurança nas nossas próprias residências.

A educação segue em péssimas condições, com uma má qualidade de ensino, que não permite o jovem acreditar em um futuro melhor, com isso muitos perdem a oportunidade de crescer na vida e de ocupar lugares de destaque na sociedade, principalmente porque diante dessa realidade passam a buscar o mundo do crime, o que torna uma prática comum entre eles.

A cada dia, mais jovens se envolvem com esse mundo violento e não sabemos onde iremos parar. O que será do nosso país daqui alguns anos? Não somos capazes de responder, pois cada pessoa tem seu modo de pensar, só devemos ter consciência de que não podemos continuar agindo de maneira violenta com nossos jovens.

Só esperamos ter a oportunidade, um dia, de vivermos tranquilos, de sairmos sem medo dos nossos lares, por causa dos inúmeros casos de violência, que acontecem todos os dias.

**A violência em nosso país**

A violência não tem fim, estamos cercados por esse mal que a cada dia que passa só aumenta em nosso país, nos privando de viver com dignidade.

A violência causa conflitos que ficam marcados na mente de todo ser humano, afeta a segurança e a educação, tornando ainda mais precário os níveis de sobrevivência do nosso país. Em meio a tudo isso, os valores, respeito e a dignidade se perdem.

Por trás de toda essa violência estão os políticos, protegidos de tudo e todos, esses que são os verdadeiros responsáveis por tanta violência no Brasil, que deveriam responder por tamanha descaso com a população, parecem não ser atingidos.

É preciso entender que temos de acabar com a violência, colocar os responsáveis na prisão, mas para isso acontecer às leis precisam ser colocadas em prática ou ser discutida e revistas por esses políticos, que geralmente só aparecem em tempos de eleição, iludindo a população.

**Por um país melhor**

Nossa cidade está um caso sério. É violência por todos os lados cometida, principalmente, por pessoas que não têm o que fazer. Uma realidade assustadora, em que bandidos, diariamente, invadem Estabelecimentos Comerciais, Bancos e até mesmo casas.

Com isso, a população paga um alto preço, tendo seu direito de ir e vir impedido pelas violentas ações de marginais. O cidadão de bem não pode ter o seu próprio comércio, porque a todo tempo é vítima dessas ações, não podemos andar pelas ruas em paz, pois corremos o risco, de a qualquer momento, sermos abordados por assaltantes.

Os atores desses casos talvez tenham motivos para praticarem esse tipo de conduta, muitas vezes não conhecemos a história dessas pessoas, não sabemos os direitos que foram negados a elas, na infância ou na adolescência, isso pode explicar os atos violentos praticados por esses delinquentes.

O cidadão faz o que pode, registrando as ocorrências de violência em postos policiais, mas isso não é suficiente, pois temos que ter apoio das pessoas que estão no "poder", ou seja, os políticos que devem investir na educação e nas escolas, no policiamento das ruas e também na saúde, para que assim tenhamos um país melhor.

Fonte: <http://escolaseverianopedrodonascimento.blogspot.com.br/>

Após a publicação dos artigos de opinião e atualização do *blog*, feitas pela professora pesquisadora, compartilhamos o *link* do *blog* em rede social (Ver Figura 27), tendo em vista que alguns alunos da turma fazem parte da lista de contatos da professora pesquisadora, como

também acessam o *facebook* com frequência, o que oportunizou a visualização do *blog* de maneira *online*, não só pelos alunos, mas por outras pessoas interessadas, que teceram comentários significativos acerca do trabalho realizado.

Figura 27 – Compartilhamento do *blog* em Rede Social

The figure consists of three vertically stacked screenshots of a Facebook post and its comments. The top screenshot shows the original post by Eliane Morais, dated September 14, 2015, at 22:15. The post text says 'se sentindo satisfeita com Luana Tavares Pereira e outras 4 pessoas' and includes a link to her blog 'E.E.E.F.M SEVERIANO PEDRO DO NASCIMENTO'. The middle screenshot shows a series of comments from Paula Bispo, Edjane De Oliveira Gusmão, Eliane Morais, and Luciano Motta, all praising the author's work. The bottom screenshot shows comments from Jéssica Barros, Aparecida Calado, and Carol Lisboa, along with a response from Eliane Morais.

Fonte: <https://www.facebook.com/eliane.morais.3998>.

Essa foi, sem dúvida, uma importante ação, pois os alunos ao verem seus textos publicados perceberam que a opinião de cada um iria ser compartilhada e reconhecida por

outras pessoas, não apenas pela professora, como acontece na maioria das aulas de Língua Portuguesa. Assim, os textos produzidos pelos alunos, ao serem publicados tanto no *blog* quanto no *Facebook* passaram a ter maior funcionalidade do que se tivesse circulado apenas em sala de aula e com função meramente de avaliação para atribuição de uma nota.

Dessa forma, encerramos as ações previstas na proposta didática de forma desafiadora, porque, muitas vezes, situações externas atrapalharam o andamento das atividades, mas ao mesmo tempo, avaliamos a nossa prática como valorosa para a formação escolar dos alunos envolvidos. Perceber, ao longo do desenvolvimento das atividades, o avanço dos alunos da EJA foi gratificante. Situação que nos orgulhou, por enxergar esses sujeitos construindo e compartilhando conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem de língua materna nas aulas da professora pesquisadora.

Ao finalizarmos, agradecemos à turma pela colaboração e por terem aceitado de maneira receptiva a proposta lançada. Eles, apesar de em alguns momentos reclamarem, quando encontravam dificuldade, não deixaram de realizar as atividades e participar das ações propostas, sobretudo das que exigiram exposição de pontos de vista, produção e avaliação do gênero artigo de opinião, atividades que permitiram ao discente assumir a palavra e se colocar como sujeito crítico nesse processo de construção do saber.

A experiência foi gratificante, principalmente porque percebemos que os alunos entenderam nossa proposta e a relevância das atividades realizadas, as quais contribuíram com o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos orais e escritos e da prática de análise linguística. Por fim, podemos afirmar que foi uma experiência ímpar!



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da atual realidade educacional, torna-se cada vez mais urgente a busca por práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos educandos deste século, não apenas no Ensino de Língua Portuguesa, mas também nas demais áreas do conhecimento, já que essas podem contribuir com a formação crítica dos discentes.

No ensino de Língua Portuguesa essa urgência parece ser ainda mais evidenciada, sobretudo, quando percebemos que a prática de leitura, escrita e oralidade, competências básicas que devem ser adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ainda não acontecem na escola de maneira satisfatória, visto que as práticas de reflexão e uso social da linguagem, muitas vezes, não são efetivadas em sala de aula. Tais práticas podem se fazer presentes nas aulas de Língua Portuguesa através da análise linguística, no sentido em que esta se volta de maneira reflexiva para a linguagem em uso.

É preciso atentar para o fato de que o aluno, além de ler, escrever e falar proficientemente, deve ser capaz de se colocar como sujeito crítico frente ao texto e contexto em que está inserido; assim, atuará nas práticas discursivas da sociedade mediante o uso efetivo da linguagem. Na Educação de Jovens e Adultos essas práticas devem se efetivar de maneira ainda mais concreta, pois os sujeitos que estão nessa modalidade vivenciam em seu cotidiano situações diversas (profissional, religiosa, etc.) de uso social da linguagem.

Portanto, pensar no ensino de Língua Portuguesa na EJA é refletir acerca de propostas pedagógicas que norteiam a prática docente para atender as especificidades desse público; é buscar conhecer esses sujeitos para que nossas aulas sejam significativas, pois, do contrário, lidaremos sempre com o dilema da evasão escolar nessa modalidade. Assim, a prática de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa pode proporcionar aulas funcionais, que abordem as práticas discursivas da sociedade e com as quais os alunos da EJA poderão se identificar.

Os documentos oficiais prescrevem orientações significativas para a prática de análise linguística, em que a linguagem é tratada do ponto de vista discursivo e social. Destacamos as orientações apresentadas pelos Referenciais que orientam o Ensino Médio na Paraíba, RCEM-PB, que se impõem como relevantes nesse processo. Eles apontam para um trabalho com análise linguística atrelado à leitura, à produção textual, sem desconsiderar a gramática, somando/ampliando olhares que dimensionam e evidenciam a importância de uma abordagem que contemple a língua/linguagem em suas várias modalidades na sociedade, na cultura e na história.



Dessa maneira, o trabalho com a análise linguística surge como uma eficiente possibilidade de minimizar os problemas de compreensão dos fenômenos linguísticos dos nossos alunos, bem como de muitos professores de Língua Portuguesa que ainda atuam na Educação Básica e na EJA, a partir da reprodução da normatividade gramatical como forma única de tratamento da língua na escola.

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) delineiam possíveis caminhos metodológicos que direcionam a prática de análise linguística na escola e que podem ser adotados, levando-se em conta as diversidades da EJA e dos sujeitos que frequentam o ambiente em que se concretizam as aulas de Língua Portuguesa: lugar em que a linguagem deve ser objeto de reflexão.

Assim, vale destacar que o plano de trabalho, o qual norteou as ações efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa, buscou contemplar, nas atividades de prática de análise linguística realizadas pelos alunos, as condições de produções (público, finalidade, esfera de circulação, intenção comunicativa, entre outras). Como propõem os RCEM-PB, também utilizamos como referência os textos orais e escritos produzidos pelos alunos e a partir destes refletimos sobre a construção do texto, atentando para aspectos do conteúdo (macros) e estruturais (micros), de acordo com a recomendação dos documentos oficiais.

Nosso trabalho de pesquisa destacou importantes áreas do conhecimento da linguística contemporânea que devem ser aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos. A partir destes, podemos abordar as construções de sentido nos textos que circulam na sociedade, muitas vezes desconsiderados pelos professores no trabalho em sala de aula, mas vivenciado pelos alunos da EJA.

Considerar as contribuições desses estudos nas aulas de Língua Portuguesa implica transpor tais saberes para o de alguns aspectos do sentido dos textos e discursos que circulam socialmente, permitindo que seja efetivado um trabalho que possibilite aos alunos a capacidade de desvelar os sentidos que emergem desses textos/discursos, que estão presentes na realidade dos educandos, mas pouco explorados na escola.

Para tanto, é imprescindível o papel e a formação do professor, visto que muitas dessas ações não são efetivadas na prática, porque alguns profissionais que atuam com o ensino de língua não tiveram em sua formação inicial e complementar bases teóricas e oficiais que possam ter apontado o modo de conceber a língua (reflexiva e funcional), o que faz com que esses profissionais acabem recorrendo à reprodução de modelos de aula pautados em uma língua considerada pelos alunos como insatisfatória, já que estes não conseguem relacioná-la com o contexto em que vivem.

Neste sentido, é necessário que o professor se aproprie de práticas capazes de contribuir com a formação dos educandos e de mudar o cenário do espaço de sala de aula na EJA. Essa atitude deve ser constante, pois esse é um espaço que comporta sujeitos heterogêneos, o que exige do professor práticas eficazes que respondam às reais necessidades desses sujeitos, a fim de que o insucesso na escola e o fracasso de nossos alunos na sociedade sejam banidos. Considerando essas discussões, o professor passa a repensar a prática pedagógica e a refletir acerca do seu fazer docente, buscando caminhos que minimizem as dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos.

Através da experiência em sala de aula foi possível realizar ações pertinentes que se ampliaram para além do espaço escolar. A experiência foi vasta e gratificante, principalmente, ao percebermos o avanço dos alunos da EJA em relação à leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Diante disso, podemos afirmar que o objetivo principal deste estudo (propor e aplicar um plano de trabalho que auxiliasse o professor de Língua Portuguesa nas aulas de análise linguística da EJA) foi alcançado. Todavia, não consideramos um trabalho pronto e acabado, mas aberto a sugestões e adaptações, pois sabemos que um plano de ação docente está sujeito a modificações/adaptações, já que o ensinar depende do aprender, processo que também depende do contexto em que se inserem professor e alunos.

Ressaltamos a relevância que nossa proposta didática teve para a realidade da turma do 3º ano Ensino Médio, EJA, da escola campo de nossa pesquisa; não apenas pela temática escolhida, que dialogou bem com o contexto vivenciado na escola e na sociedade, mas por vermos os discentes participarem de maneira ativa desse processo de construção de conhecimento. Participação que ocorreu desde o momento da apresentação da proposta didática à divulgação dos textos dos alunos.

Cada encontro vivenciado na turma da EJA foi bastante satisfatório, pois os alunos não estavam na sala de aula apenas como meros receptores de informação, mas como sujeitos críticos que se colocavam frente aos textos trabalhados, discutindo, argumentando e produzindo discursos.

Destacamos, também, a importância do professor sistematizar suas ações, seja por meio de um plano de aula ou uma proposta didática, isso é imprescindível para que o desenvolvimento das atividades tenha êxito, alcance resultados e motive os alunos a vir ao próximo encontro.

Entendemos que refletir acerca da prática de análise linguística, visando contribuir com a ampliação de habilidades linguísticas dos alunos, possibilitou-nos um avanço pessoal e

profissional, resultado dos encaminhamentos das ações teórico-metodológicas do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Esse estudo contribuiu para que lançássemos um olhar reflexivo acerca da prática pedagógica, sobre os sujeitos e a modalidade EJA. Permitiu compreender a necessidade de rever o fazer docente e as teorias adotadas, sempre que necessário, como também, entender que somos sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília; et al. **Novas Palavras: Ensino Médio**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2010, p. 267-273.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 40-50.
- \_\_\_\_\_. Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** V. 3. São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, HELENA, H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português – Linguagens**. 5 ed. São Paulo: Atual, 2011, p. 257-258.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008, p. 11 - 21.
- FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FRANÇA, J. Marcos de. **A Semântica e o Ensino de Língua Materna: da Necessidade de Subsídios Teóricos para o Professor**. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/reflexoes\\_en\\_li\\_franca.php/2007](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/reflexoes_en_li_franca.php/2007)>. Acesso em: 11 Nov. 2015.
- FREITAS, Alexandre Simão. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE,*

Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-33.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. *In: Sobre o ensino de língua materna*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996, p. 26-65.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. O texto na sala de aula. *In: Unidades básicas do ensino de português*. São Paulo: Ática, 1997, p.63.

GOMES, Claudete Pereira. Tendências da semântica linguística. Ijuí: Unijuí, 2003.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica Estrutural**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1966.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

HADDAD, Clara; et al. **Linguagens e culturas**: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Global, 2013, p. 85.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. *In: O planejamento escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 245-267.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. KLEIMAN, Angela. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

MORAIS, Maria Eliane Gomes. A formação do professor de Língua Portuguesa: desafios e perspectivas. *In: Anais do Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC)*. Formação docente e educação básica: tensões e diálogos. Campina Grande, v. 1, 2014. Disponível em: <<http://cobesc.com.br/conteudo/eixostematicos/>>. Acesso em: 15 Out. 2015.

MORAIS, Maria Eliane Gomes; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Ensino de Língua Portuguesa e análise linguística: caminhos possíveis. *In: Anais da Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE)*, Natal/RN, 2014. Disponível em: <<http://gelne.org.br/Site/>>. Acesso em: 10 Dez. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias.* João Pessoa: [s.n.], 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2013.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. *In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **O apocalipse na literatura de cordel: uma abordagem semiótica.** João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal da Paraíba, 2006. (Dissertação de mestrado)

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Literatura - Gramática - Produção de Texto.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 256-353.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHWATZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e adultos: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. *In: SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática Científica.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.120.

SILVA, Ivete Catarina dos Santos; PAWLAS, Nilsa de Oliveira. **O plano de trabalho docente – ação em sala de aula.** Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2008](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2008)>. Acesso em: 12 Dez. 2015.

TAMBA-MECZ, Irene. **A Semântica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



# ANEXO



**GOVERNO  
DA PARAÍBA**

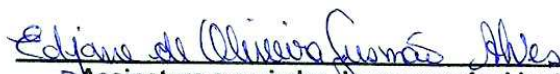
Secretaria de Estado da Educação

EEEFM SEVERIANO PEDRO DO NASCIMENTO  
AV: PARIS S/N – JENIPAPO  
TEL: 3329-3574  
DECRETO DE CRIAÇÃO: 12.305  
CÓDIGO DO INEP 25078569  
CNPJ: 01.896.162/0001-12

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “ANÁLISE LINGUÍSTICA E CONSTRUÇÕES DE SENTIDO: A SEMÂNTICA NO ENSINO MÉDIO” desenvolvida pela aluna Maria Eliane Gomes Moraes do Curso de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do professor Linduarte Pereira Rodrigues.

**PUXINANÃ, 24 DE MARÇO DE 2015.**

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Edjane de O. Gusmão Alves  
GESTORA ESCOLAR ADJUNTA  
Aut N° 1884