

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Maria Eliane Gomes Morais (PPGFP-UEPB)<sup>1</sup>  
[lia\\_morais.jta@hotmail.com](mailto:lia_morais.jta@hotmail.com)

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP-UEPB)<sup>2</sup>  
[linduarte.rodrigues@bol.com.br](mailto:linduarte.rodrigues@bol.com.br)

**Resumo:** Apesar de a análise linguística surgir como uma atividade complementar às de leitura, escrita e oralidade, e de possibilitar a reflexão sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, percebemos que ainda é uma prática pouco recorrente nas aulas de língua portuguesa. Diante desse contexto, propomos uma reflexão acerca da relevância de se trabalhar com a análise linguística, a partir do que sugere os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2006), do Estado da Paraíba (RCEM-PB), com vistas a enfatizar os caminhos metodológicos que esse documento apresenta ao orientar a prática de análise linguística, atrelada ao trabalho com a leitura, escrita e a gramática, para que, assim, possamos articular tais discussões com uma proposta de ação pedagógica voltada aos alunos do Ensino Médio, com ênfase na análise da língua/linguagem, a partir do gênero charge. Consideramos que esse gênero se configura como um espaço propício para efetivação dessa prática, contribuindo de maneira significativa para compreensão do processo de construção de sentidos, do 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 demais segmentos da sociedade. Apoiamo-nos em estudos desenvolvidos por: Bezerra (2007); Bezerra & Reinaldo (2013); Mendonça (2006); RCEM-PB (2006), entre outros. Nossa pesquisa tem revelado que as orientações acerca da prática de análise linguística, trazidas pelos referenciais que orientam o Ensino Médio na Paraíba, são de grande relevância e contribuem para que tenhamos um ensino de língua portuguesa eficiente, uma vez que o trabalho com a análise linguística possibilita uma reflexão sobre o funcionamento da língua/linguagem, em suas várias dimensões, permitindo que o discente se coloque como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nossos estudos têm revelado que, embora haja orientações relevantes para o trabalho com análise linguística, essas orientações não são efetivadas na prática de boa parte dos professores de língua portuguesa, o que nos permite concluir que ou esses profissionais desconhecem tais parâmetros ou não tiveram em sua formação profissional bases teóricas que possam ter apontado para esse “novo” modo de conceber a língua, o que faz com que acabem recorrendo, em suas aulas, a uma abordagem meramente gramatical.

**Palavras-chaves:** Análise linguística. Ensino de língua portuguesa. Abordagens metodológicas.

### INTRODUÇÃO

Diante do atual contexto de aprendizagem dos alunos, no que se refere à compreensão de fenômenos linguísticos e produção de textos, se faz necessário reconhecer que as aulas de

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações.

E-mail: [lia\\_morais.jta@hotmail.com](mailto:lia_morais.jta@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB.

Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB.

Grupos de Pesquisa: Memória e imaginário das vozes e escrituras; Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Teorias do sentido: discursos e significações.

E-mail: [linduarte.rodrigues@bol.com.br](mailto:linduarte.rodrigues@bol.com.br)



língua portuguesa não têm cumprido com eficiência seu papel na ampliação de habilidades linguísticas e discursivas dos educandos. Nesse cenário, cabe ao professor de língua materna rever sua prática e o modo de abordar determinados conteúdos, para que dessa maneira procure meios de tornar a aula de língua portuguesa mais eficaz, minimizando assim as dificuldades dos alunos.

É evidente a necessidade de privilegiar o trabalho com a leitura, escrita e oralidade, atrelado aos diferentes gêneros textuais e a prática da análise linguística, no entanto essa prática, muitas vezes, é confundida com análise sintática da língua, na qual os professores tentam “ensinar” aos alunos os conceitos de elementos gramaticais, por meio da metalinguagem, o que pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Diante disso, propomos uma reflexão acerca da relevância de se trabalhar com a análise linguística a partir do que sugere os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB, 2006), com vistas a enfatizar os caminhos metodológicos que esse documento apresenta ao orientar a prática de análise linguística associada ao trabalho com a leitura, escrita e a gramática, para que, assim, possamos articular tais discussões com uma proposta de ação pedagógica voltada aos alunos do Ensino Médio, com ênfase na análise da língua/linguagem, a partir do gênero charge.

O presente estudo configura-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que investigamos nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB, 2006) as orientações trazidas por esses documentos acerca da prática da análise linguística. Quanto à forma de abordagem, define-se pesquisa qualitativa, em que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados foram evidenciadas. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Para isso, apoiamos-nos em estudos desenvolvidos por: Bezerra (2007); Bezerra & Reinaldo (2013); Mendonça (2006); e RCEM-PB (2006).

## **1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Ensinar língua portuguesa, atualmente, é entender que um dos objetivos para esse ensino deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos, o que inclui a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais, capazes de figurarem em situações diversas de interação sócio-comunicativa. Diante disso, o ensino se constitui como desafio para os docentes, que ao se deparar com tais necessidades, muitas vezes, não sabem como traçar caminhos metodológicos que correspondam a determinado objetivo e, por sua vez, acabam se voltando para o ensino de regras gramáticas diversas, cujo modo de abordagem não contribui com a ampliação das competências linguísticas dos discentes.

Conforme Bezerra (2007), tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa se volta apenas ao ensino da gramática normativa que, por sua vez, abrange duas perspectivas: a prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras); e a analítica (quando se identifica as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções). Segundo a autora, esse fato se explica porque o ensino de língua portuguesa era, inicialmente, voltado para a alfabetização, em que se privilegiava a alta classe social que estudava, com foco na gramática, na retórica e na oratória; tendo em vista a aquisição do “falar e escrever bem”. Entretanto, explica que com a democratização da escola e a evolução dos estudos linguísticos, começa a surgir um novo cenário no meio escolar, ocupado por outro público: as classes sociais inferiores. Assim, o antigo modelo de ensino língua se torna insuficiente para atender essa demanda, emergindo, desse modo, a exigência de um novo modelo.

Para tanto, passou-se a privilegiar a decodificação do texto, uma maneira de se ter

acesso à leitura. Passou-se também a presenciarmos um ensino com foco mais prático, incluindo textos que circulavam nos meios de comunicação. Surgia, nesse contexto, a necessidade de implantar os diferentes letramentos presentes na sociedade e o trabalho com gêneros textuais diversos que se efetivam socialmente nas práticas sociais dos sujeitos, ultrapassando o modelo literário que, por tempos, foi exemplo/molde de realização da língua.

É diante dessas necessidades que inúmeras teorias vão ocupando um espaço importante na orientação do ensino de língua portuguesa. Nas duas últimas décadas do século XX, e primeiros anos do século XXI, algumas orientações têm se destacado, conforme assinala Bezerra (2007, p.38):

[...] a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos, cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Essas teorias contribuíram de maneira satisfatória para efetivação de um ensino de língua pautado nas mudanças pelas quais a sociedade passou, inclusive no âmbito escolar, e nas políticas que embasavam o sistema educacional. Nesse sentido, foram surgindo concepções como as apontadas por Vygotsky (*apud* BEZERRA, 2007, p.38-39) de que a aprendizagem é o resultado da interação entre os indivíduos; vê-se assim que fala e escrita possibilitam o desenvolvimento de processos psicointelectuais; disso decorre que o bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento; sendo o papel do outro importante na construção do conhecimento; o que faz com que se enfatize o papel mediador do professor nas interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Os estudos sobre letramento também começaram a vigorar em sala de aula, embora ocupando ainda pouco espaço, comparando-se com a gramática; da mesma forma, o trabalho com os gêneros textuais e com o texto e o discurso também começam a ser contemplados no ensino de língua, apesar de, muitas vezes, serem utilizados apenas como pretexto para a tomada de exercícios meramente gramaticais.

Considerando as orientações que se voltam ao ensino de língua, bem como todo percurso evolutivo das áreas do conhecimento se faz necessário pensar o ensino de língua materna com foco na análise linguística, tendo em vista que essa prática apresenta uma concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, enquanto que o ensino da gramática concebe a língua como sistema, estrutura inflexível e invariável, o que não permite que o discente atue de maneira crítica em seu contexto social. Isso não implica dizer que a gramática não estará presente nas aulas de língua portuguesa, mas como afirma Mendonça (2006, p.204):

A análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Diante disso, podemos afirmar que a prática da análise linguística possibilita uma reflexão acerca do funcionamento da linguagem, em suas variadas dimensões, 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.

## **2 OS RCEM-PB E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB, 2006) foram criados com base nas propostas trazidas pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006) e é dividido em duas áreas do conhecimento: língua portuguesa e literatura.

Os RCEM-PB (2006) 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 essa 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-PB (2006) trazem três pontos relevantes de orientação para a prática de análise linguística, um voltado à leitura; produção textual; e outro que contempla a gramática.

Para o trabalho com a leitura e análise linguística, os RCEM-PB (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.

Na orientação que envolve a produção textual e análise linguística, os RCEM-PB (2006) sugerem que não só os textos de circulação social devem servir como referência para o professor, mas também os textos produzidos pelos educandos, pois assim poderão ser aproveitados 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-PB (2006, p.51) orientam que no texto é necessário, inicialmente, observar “os aspectos macros de adequação ao gênero”, para depois se voltar para os “aspectos micros das construções frasais”. Porém, percebe-se, na maioria das aulas de língua portuguesa, uma atitude contrária, geralmente a preocupação com aspectos micros aparece em primeiro lugar e, muitas vezes, não se considera as questões macros do texto do aluno, citando a prática de escrita escolar, o que 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.

Não estamos dizendo que a prática de análise linguística implica em desconsiderar o trabalho com a norma padrão da língua. Há várias normas, tantas quanto forem às 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. Para isso, os RCEM-PB (2006, p.55) apresentam parâmetros que orientam o trabalho com a gramática, afirmando 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”.

Portanto, 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 descritíveis, entendemos que o uso da língua se dá pelas situações comunicativas, nas quais os sujeitos estarão inseridos. Como já destacado anteriormente, a aula de língua, em sua especificidade de análise linguística, deve ter “como objeto de reflexão o discurso e a sua adequação em função das condições de produção, incluindo a dimensão linguística articulada à ideológica” (RCEM-PB, 2006, p.44).

Esse modo de abordagem da linguagem, na aula de língua portuguesa, permite que o discente construa sentidos interagindo com o texto, que não é usado apenas como pretexto para memorização de regras da gramática normativa, mas é utilizado para que, a partir do texto, sejam percebidos os recursos linguístico-enunciativos e sua interrelação com as situações de uso efetivo da linguagem na sociedade e na cultura.

### **3 ENSINO DE LÍNGUA E TEORIA SEMÂNTICO-DISCURSIVAS**

Com as discussões sobre os avanços necessários para a educação, a Linguística ocupou um espaço, consideravelmente, importante para o ensino de língua portuguesa. As aulas de língua tiveram que passar por algumas mudanças, tendo que direcionar o enfoque, que era apenas gramatical, para os aspectos discursivos da língua. Mas, apesar do avanço e abrangência da Linguística, sua aplicação ainda não é suficiente para que se atinjam os objetivos propostos pelos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, quando estes propõem um trabalho com foco no aprimoramento da capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação. Assim, justifica-se nosso investimento em áreas específicas e fronteiriças da Linguística, tais como a Semântica, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras, que possam contribuir com o ensino de língua(gem) com vistas ao aperfeiçoamento das competências linguísticas pelos discentes.

Desse modo, enfatizamos que os fenômenos semânticos são partes integrantes da sociedade, não poderíamos desconsiderar a contribuição dessa área para que as competências linguísticas dos alunos sejam ampliadas, uma vez que, como 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”. Assim, espera-se que uma abordagem de alguns conteúdos da Semântica, transpostos de maneira eficaz para o Ensino Básico, permita o desenvolvimento da interpretação e da análise linguística, habilidades indispensáveis para o discente que ganhará novas dimensões para o uso da língua(gem) na sociedade.

Entretanto, Ilari (2010, p.11) afirma que

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’.

Embora as teorias semântico-discursivas se apresentem como relevante alternativa para o ensino de língua e, contribuam com o desenvolvimento da capacidade dos discentes reconhecerem aspectos extralinguísticos presentes nos discursos que circulam na sociedade, percebemos que tais teorias ainda são pouco recorrentes nas aulas de língua portuguesa, sobretudo porque muitos são os estudos que discorrem acerca dessas áreas do conhecimento, mas poucos caminhos metodológicos surgem como alternativas para os professores efetivarem em suas ações docentes o diálogo necessário entre teoria e prática.



Não seria o caso de propor ao aluno da educação básica um estudo complexo da Semântica, em suas diversas linhas: a formal, a estrutural, a argumentativa ou a cognitiva; mas inserir no trabalho com a língua (além do léxico, da sintaxe etc.) o enfoque semântico, a atenção necessária para os efeitos de sentido, 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).

## 4 PROPOSTA DIDÁTICA

Sabemos que 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.

Considerando esse contexto, esboçamos uma proposta didática que contemple o trabalho com a análise linguística, a leitura e a escrita em aula de língua portuguesa, proposta que tem como base as orientações dos documentos oficiais, especificamente os RCEM-PB (2006), bem como teorias voltadas ao ensino da língua(gem), uma vez que entendemos ser a teoria linguística parte fundamental para a elaboração de propostas didáticas que contribuam com o ensino da língua portuguesa. Dessa forma, segue a seguinte proposta didática:

**Componente Curricular:** Língua portuguesa

**Público-alvo:** 3º ano do Ensino Médio

**Tema:** Violência no cenário brasileiro

**Gênero Textual:** Charge

**Conteúdo:** Artigo de opinião

**Período de execução:** Nove aulas (45 minutos cada)

### Objetivos

#### Geral:

- Possibilitar aos discentes a utilização da língua(gem) como elemento articulador das situações sociais e cotidianas, de modo que possam ampliar seu senso crítico, bem como a capacidade de argumentação frente aos textos, a partir do trabalho desenvolvido com o gênero charge.

#### Específicos:

- Interpretar e produzir textos de natureza crítica e argumentativa, especificamente charges e artigos de opinião, expondo os conhecimentos prévios, conforme o gênero apresentado;
- Discutir questões em torno do tema “violência no cenário brasileiro”, vivenciando modos de argumentação na linguagem;



## 25ª Jornada Nacional do GELNE

Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste

Natal, 2014

01 a 04 de outubro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

- Desenvolver a leitura crítica dos gêneros trabalhados, 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;
- Produzir um artigo de opinião, contemplando o tema trabalhado, de modo que seja possível demonstrar um ponto de vista, argumentar, contestar e se colocar como sujeito crítico;
- Reescrever os textos e publicá-los no *blog* da escola, para que esses textos sejam disponibilizados a toda comunidade escolar e a todos que tenham interesse pelo assunto tratado.

**Metodologia de ensino:** Aulas expositivas e dialogadas, leitura, análise e discussão de textos, aplicação de questões, trabalhos em equipe, produção e publicação do artigo de opinião.

**Recursos didáticos:** Charges e artigos de opinião impressos, quadro branco, pincel piloto, *data show*, *notebook*.

**Avaliação:** Contínua, considerando a participação dos alunos, desde a apresentação das charges e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula; até o processo de produção e publicação do artigo de opinião.

### Material de apoio

Artigo de opinião

#### Violência no Brasil, outro olhar

A violência se manifesta por meio da tirania, da opressão e do abuso da força. Ocorre do constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer.

A violência, em seus mais variados contornos, é um fenômeno histórico na constituição da sociedade brasileira. A escravidão (primeiro com os índios e depois, e especialmente, com a mão de obra africana), a colonização mercantilista, o coronelismo, as oligarquias antes e depois da independência, somados a um Estado caracterizado pelo autoritarismo burocrático, contribuíram enormemente para o aumento da violência que atravessa a história do Brasil.

Diversos fatores colaboram para aumentar a violência, tais como a urbanização acelerada, que traz um grande fluxo de pessoas para as áreas urbanas e assim contribui para um crescimento desordenado e desorganizado das cidades. Colaboram também para o aumento da violência as fortes aspirações de consumo, em parte frustradas pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, o poder público, especialmente no Brasil, tem se mostrado incapaz de enfrentar essa calamidade social. Pior que tudo isso é constatar que a violência existe com a convivência de grupos das polícias, representantes do Legislativo de todos os níveis e, inclusive, de autoridades do poder judiciário. A corrupção, uma das piores chagas brasileiras, está associada à violência, uma aumentando a outra, faces da mesma moeda.

As causas da violência são associadas, em parte, a problemas sociais como miséria, fome, desemprego. Mas nem todos os tipos de criminalidade derivam das condições econômicas. Além disso, um Estado ineficiente e sem programas de políticas públicas de segurança, contribui para aumentar a sensação de injustiça e impunidade, que é, talvez, a principal causa da violência.

A violência se apresenta nas mais diversas configurações e pode ser caracterizada como violência contra a mulher, a criança, o idoso, violência sexual, política, violência psicológica, física, verbal, dentre outras. Em um Estado democrático, a repressão controlada e a polícia têm um papel crucial no controle da criminalidade. Porém, essa repressão controlada deve ser simultaneamente apoiada e vigiada pela sociedade civil.

Conforme sustenta o antropólogo e ex-Secretário Nacional de Segurança Pública, Luiz Eduardo Soares: "Temos de conceber, divulgar, defender e implantar uma política de segurança pública, sem prejuízo da preservação de nossos compromissos históricos com a defesa de políticas econômico-sociais. Os dois não são contraditórios". A solução para a questão da violência no Brasil envolve os mais diversos setores da sociedade, não só a segurança pública e um judiciário eficiente, mas também demanda com urgência, profundidade e extensão a melhoria do sistema educacional, saúde, habitacional, oportunidades de emprego, dentre outros fatores. Requer principalmente uma grande mudança nas políticas públicas e uma participação maior da sociedade nas discussões e soluções desse problema de abrangência nacional.

(Orson Camargo)

Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/violencia-no-brasil.htm>.

Charge



Fonte: <http://brasil.indymedia.org/images/2004/>



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





## Procedimentos Metodológicos

### 1º encontro

- Exposição de charges que tratem da temática (entregar material xerocopiado);
- Solicitação de uma leitura compartilhada das charges;
- Promoção de debate ou discussão 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.

### 2º encontro

- Com vistas à disponibilização das charges e textos trabalhados nos encontros realizados, bem como a socialização das produções textuais dos alunos, o professor comunica aos alunos a criação de um *Blog* que materializa o espaço de publicação dos textos elaborados pela turma;
- Produção de um texto de caráter dissertativo-argumentativo, no qual contemple também as possíveis novas temáticas que surgiram, a partir dos debates e discussões realizadas em sala de aula;
- Recolhimento dos textos produzidos para identificar questões linguísticas, de ordem micro e macro textuais/discursivas presentes no texto 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 pelo professor;
- Orientação coletiva sobre as questões micro e macro textuais/discursivas, pontuando aspectos da língua considerados inadequações recorrentes nos textos dos alunos, abrindo espaço para possíveis esclarecimentos de dúvidas;
- Explicação do objetivo da primeira produção textual;
- Distribuição do texto “Violência no Brasil, outro olhar” de Orson Camargo (artigo de opinião);
- Realização de leitura individual, seguida de ações colaborativas de compreensão textual (consulta ao professor ou ao dicionário sobre significados lexicais etc.);
- Discussão acerca do artigo de opinião, visando, inicialmente, à análise, interpretação do texto e discussão do tema, por parte dos alunos.

### 4º encontro

- A partir de uma conversa informal com os alunos, retomar as discussões realizadas na aula anterior do artigo de opinião “Violência no Brasil, outro olhar” de Orson Camargo;
- Aplicação de questões específicas sobre o artigo de opinião trabalhado, tais como 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 (questões copiadas na lousa).

#### **5º encontro**

- Socialização e mediação de respostas dos alunos, das questões aplicadas no encontro anterior;
- Identificação e descrição da composição estrutural: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, que deve conter em um artigo de opinião, a partir do texto já trabalhado nas aulas anteriores;
- Observação de elementos que se assemelham ou que se distanciam do artigo de opinião “Violência no Brasil, outro olhar” de Orson Camargo, a partir da comparação entre a primeira produção feita pelos alunos e o artigo de opinião citado;
- Compartilhamento do que foi observado pelos alunos, quando na comparação entre textos.

#### **6º encontro**

- Divisão da turma em grupos e distribuição de outros artigos de opinião que tratam da temática trabalhada, com ênfase nos tipos de violência: violência doméstica; infantil; urbana; violência na escola; violência de gênero; entre outros;
- Realização da leitura dos artigos de opinião pelos grupos, com vistas a socializar os tipos de violência tratados em cada texto;
- Apresentação e discussão, pelos grupos, da temática e aspectos composicionais e estruturais do gênero artigo de opinião, já explorados em aulas anteriores;
- Considerações acerca das discussões e debates realizados, abrindo espaço para questionamentos e dúvidas.

#### **7º encontro**

- Diálogo com a turma, retomando, de modo geral, aspectos essenciais para elaboração do gênero artigo de opinião, lembrando também aulas anteriores;
- Produção individual de artigo de opinião sobre a violência no Brasil, de modo geral, ou sobre um tipo específico de violência que foi trabalhado em sala, opção que será escolhida pelo aluno;
- Recolhimento dos artigos de opinião produzidos, registro no próprio texto de observações e sugestões necessárias.

#### **8º encontro**

- Conversa com a turma sobre as possíveis dificuldades e os avanços que tiveram ao produzir o artigo de opinião em encontro anterior;
- Devolução dos textos aos alunos, oportunizando um espaço para possíveis questionamentos;
- Solicitação da reescrita, a partir das observações feitas pelo professor, bem como dos questionamentos levantados;
- Recolhimento dos artigos de opinião reescritos.



**25ª Jornada  
Nacional do GELNE**

Grupo de Estudos Linguísticos  
e Literários do Nordeste

**Natal, 2014**

01 a 04 de outubro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## 9º encontro

- Digitalização do material apoiada pelo professor em prol da publicação e socialização dos textos no *blog* da escola, criado em momento anterior à aplicação da proposta didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a leitura e a escrita sejam consideradas competências básicas que devem ser adquiridas no início do processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), na escola ainda é preciso avançar em seu ensino, com a adoção de práticas efetivas de reflexão do uso e da chamada de atenção da linguagem, o que pode começar pela análise linguística, atentando para o fato de que o aluno, além de ler e escrever proficientemente, deve ser capaz de se colocar como sujeito ativo, atuante nas práticas discursivas da sociedade mediante o uso efetivo da linguagem.

As orientações acerca da prática de análise linguística, trazidas pelos referenciais que orientam o Ensino Médio na Paraíba, se impõem como relevantes nesse processo, pois apontam para um trabalho com análise linguística, atrelado à leitura, a produção textual, mas não desconsiderando o conhecimento e o exame da gramática, e sim somando/ampliando olhares que dimensionam, ao passo que também evidenciam, a importância de uma abordagem que contemple a língua/linguagem em suas várias modalidades na sociedade, na cultura e na história.

Desse modo, destacamos as tentativas 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 no Ensino Médio a partir da reprodução da normatividade gramatical como forma única de tratamento da língua na escola. O principal exemplo de resistência contra essa ação escolar são os próprios Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (2006), que se colocam como possíveis caminhos metodológicos que direcionam a prática de análise linguística na escola (e que norteou a elaboração da proposta pedagógica apresentada neste estudo, que não está pronta nem acabada, mas aberta a refutações e adaptações para futuras tomadas de ação docente na Educação Básica, na aula de língua portuguesa). Estes direcionamentos se inserem como caminhos prováveis de ser adotados com sucesso, levando-se em conta as diversidades dos espaços escolares do Brasil e sujeitos que frequentam o ambiente em que se concretizam as aulas de língua portuguesa: lugar em que a linguagem deve ser objeto de estudo e trabalho em prol de seu aperfeiçoamento. Não sendo adquirida nem imposta, mas posta para a reflexão crítica do aluno de seu uso na sociedade, na cultura e em sua diacronicidade ao longo dos tempos (foco nas mudanças e usos diversos, possíveis e prováveis de aplicabilidade).

Para isso, é imprescindível o papel do professor. Muitas dessas orientações não são efetivadas na prática, o que nos permite inferir que ou os profissionais que atuam com o ensino de língua desconhecem tais parâmetros (os referenciais analisados neste estudo, por exemplo), ou 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, haja vista que estes não reconhecem a língua trabalhada pela escola: a primeira não se identifica com a segunda, porque a escola



desconsidera o *continuum* sociedade <> escola, e escola <> sociedade (RODRIGUES, 2009).

Segundo Macário (2014, p. 16), Rodrigues (2009) aponta para “uma demanda escolar culturalmente híbrida, em que o professor deve estar ciente de que sua prática é compartilhada por todos, sujeitos heterogêneos e complexos, evitando-se atitudes preconceituosas para com aquele aluno que procura a escola, mesmo tardiamente. [...] faz-se necessária uma visão de educação dialógica e também multicultural”.

Rodrigues (2009) sugere que por não se reconhecer/se sentir contemplado na linguagem adotada para o ensino na escola, que se distancia daquela que materializa suas práticas institucionalizadas na sociedade e na cultura, o aluno se resguarda do direito de não frequentar mais as aulas de língua, ou finge instruído e ensaia uma peça em que sua atuação é meramente a de um coadjuvante. Por isso, o insucesso na escola e o fracasso de nossos alunos na sociedade. Fato/fenômeno que nos faz repensar nossa prática pedagógica e a língua que devemos adotar como objeto de nosso fazer docente na escola.

## REFERÊNCIAS

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.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** V. 3. São Paulo, 2013.

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

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

MACÁRIO, Rosely de Oliveira. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014. (Dissertação de mestrado profissional)

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. KLEIMAN, Ângela. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **O apocalipse na literatura de cordel: uma abordagem semiótica**. João Pessoa: UFPB, 2006. (Dissertação de mestrado)

\_\_\_\_\_. Textos, discursos e sujeitos *híbridos*: a plasticidade cultural contemporânea à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. In: **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009. v. 1. **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009, João Pessoa.