

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

**O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: por uma
orientação prática e pedagógica da Linguística Textual.**

São Luís
2018

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

**O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: por uma
orientação prática e pedagógica da Linguística Textual.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marize Barros Rocha Aranha

São Luís
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Siqueira, Edivana Valéria Rosa

O lugar do texto no ensino de língua portuguesa na EJA: por uma orientação prática e pedagógica da Linguística Textual / Edivana Valéria Rosa Siqueira. - 2018.

204p.

Orientador(a): MARIZE BARROS ROCHA ARANHA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, SAO LUIS, 2018.

1. EJA. 2. Ensino. 3. Língua Portuguesa. 4. Linguística Textual. I. ARANHA, MARIZE BARROS ROCHA. II. Título.

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

**O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: por uma
orientação prática e pedagógica da Linguística Textual.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)
Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB

Prof.^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Doutora em Educação (UNESP) (2^o Examinadora - interna)
Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB

Prof.^a Sonia Maria Correa Pereira Mugschl (3^o Examinadora- externa)
Doutora em Educação (FEUSP)
Universidade Federal do Maranhão - PGLETRAS

Aos professores e alunos de Língua Portuguesa da EJA do município de São José de Ribamar - MA.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir todas as bênçãos em minha vida.

Aos meus pais, Siqueira e Socorro, por possibilitarem os melhores caminhos para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã, Edlanne Maria, por todo apoio, incentivo e por acreditar em mim, sempre.

Aos meus sobrinhos, Emilly Maria e Enrico Augusto, por todo carinho e pela compreensão em todas as horas de ausência.

À minha madrinha, Clores, pelo carinho de mãe e por ser uma grande incentivadora.

À minha querida avó Maria José Dutra, *in memoriam*, que muito torcia pelo meu sucesso, deixando-me o exemplo de como ser mulher guerreira!

Ao meu namorado, Flávio, que foi um acalanto para mim nas horas difíceis, dando-me apoio e incentivo quando as forças diminuía.

Aos meus colegas de trabalho e alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Alto do Turu, em especial à professora de Língua Portuguesa, que com muita gentileza nos autorizou a fazer um trabalho de parceria em sua sala de aula.

Ao PPGEEB, em nome dos coordenadores, Prof^o Assis Nunes e Prof^a Vanja Dominices, homenageio os demais professores pelas orientações e direcionamentos no decorrer do curso.

À minha orientadora, Prof^a Marize Barros Rocha Aranha, por todos os apontamentos e descobertas nesse percurso de formação tão intenso, sempre guiando meus passos para a concretização deste sonho.

Aos meus colegas de turma do PPGEEB, os quais levarei comigo importantes lembranças. Fui presenteada neste meio por Benedita Azevedo, minha Bené, com uma amizade que quero preservar pela vida inteira, se assim Deus permitir.

Aos meus amigos, posso assim dizer, da Coordenação de Ensino da SEMED-SJR, em especial a Roseane Botão, pela confiança e companheirismo de sempre.

Aos meus companheiros aguerridos de trabalho e à diretoria do CRESS-MA, que muito me incentivaram e oportunizaram por diversos a concretização deste sonho.

Às minhas amigas, Adriana e Klênia, que vieram da escola para minha vida, que me reclamavam das ausências constantes. Hoje tenho a certeza de que tudo foi por um bom motivo.

A todos aqueles que participaram deste processo, vivendo comigo as angústias, as alegrias, o aprendizado em prol do fortalecimento do meu trabalho. Amo o que faço e acredito fielmente no poder de transformação que a educação tem na vida das pessoas e por acreditar nesse motivo, com todas as permissões de divinas é que cheguei até aqui.

“Os homens são animais que se sustentam em redes de significação que eles próprios tecem.”

Max Weber

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar o ensino de Língua Portuguesa na EJA e propor uma prática pedagógica centrada no uso de textos como mecanismo de uma aprendizagem significativa, à luz dos pressupostos da Linguística Textual, incluindo suas principais fases, autores e perspectivas atuais. Trata-se de uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo. A Escola Municipal Alto do Turu, pertencente ao Município de São José de Ribamar - MA foi o locus da pesquisa, e teve como sujeitos investigados, os alunos e a professora de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos da EJA da referida escola. Foram aplicados questionários para fins de diagnóstico e para definição das ações interventivas da pesquisa. Para materialização desta pesquisa foram elaboradas e aplicadas sequências didáticas relacionadas aos conteúdos gramaticais que os sujeitos envolvidos na pesquisa relataram ter maior dificuldade. As atividades fundamentaram-se na leitura, reescrita e produção de textos de variados tipos e gêneros. Percebeu-se a necessidade de reformulação das práticas de ensino na EJA, em uma perspectiva da inclusão de conteúdos e noções pertinentes à perspectiva interacional da linguagem. Para tanto, construiu-se um produto, materializado em um caderno de orientações composto pelas sequências didáticas aplicadas e demais sugestões interventivas e metodológicas sobre as categorias gramaticais estudadas durante o período de aplicação da pesquisa. O referido produto baseia-se em atividades intermediadas pelo trabalho com textos, fundamentadas na descrição dos fenômenos linguísticos relacionados à construção dos sentidos.

Palavras-chave: Ensino. EJA. Língua Portuguesa. Linguística Textual.

ABSTRACT

This work aims to address the teaching of Portuguese Language in the EJA and propose a pedagogical practice centered on the use of texts as a mechanism of meaningful learning, in light of the assumptions of Textual Linguistics, including its main phases, authors and current perspectives. This is an applied research of a qualitative nature. The Alto do Turu School, belonging to the municipality of São José de Ribamar - MA was the locus of the research, and had as investigated subjects, the students and the Portuguese Language teacher of the 7th and 8th years of the EJA of said school. Questionnaires were applied for diagnostic purposes and for the definition of intervention interventions. To materialize this research were elaborated and applied didactic sequences related to the grammatical contents that the subjects involved in the research reported having greater difficulty. The activities were based on reading, rewriting and producing texts of various types and genres. It was noticed the need to reformulate the teaching practices in the EJA, in a perspective of the inclusion of contents and notions pertinent to the interactional perspective of the language. For this, a product was constructed, materialized in a notebook of orientations composed by didactic sequences applied and other interventional and methodological suggestions on the grammatical categories studied during the period of application of the research. The said product is based on activities intermediated by the work with texts, based on the description of the linguistic phenomena related to the construction of the senses.

Keywords: Teaching. EJA. Portuguese language. Textual Linguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	- Análise do Discurso
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	- Confederação Nacional de Bispos do Brasil
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	- Linguística Textual
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PUCRS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

SEÇÃO I	
1	INTRODUÇÃO 13
SEÇÃO II	
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS 23
2.1	Sobre as concepções de Língua e Linguagem 23
2.2	Sobre a Linguística Textual 32
2.2.1	Antecedentes históricos e conceitos 33
2.2.2	As fases da Linguística Textual 37
2.2.2.1	<i>Análises interfrásticas</i> 37
2.2.2.2	<i>Gramáticas de Texto</i> 39
2.2.2.2	<i>Teorias do Texto</i> 42
2.2.3	Autores e algumas definições de texto na Linguística Textual 47
2.2.4	A Linguística Textual na atualidade 50
2.3	Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil 53
2.3.1	O ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com textos em sala de aula 57
SEÇÃO III	
3	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EJA NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE 62
3.1	Configuração da EJA no sistema educacional brasileiro 62
3.2	Especificidades do ensino da Língua Portuguesa na EJA 67
SEÇÃO IV	
4	METODOLOGIA DA PESQUISA 74
4.1	Sobre a abordagem metodológica – tipos de pesquisa 74
4.2	Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa 77
4.3	Instrumentos de coleta de dados 79
4.4	Delineamento da pesquisa 81
4.5	Descrição do produto da pesquisa: uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa para o trabalho com textos na EJA da Escola Municipal Alto do Turu 82
4.5.1	Etapas da aplicação 83

4.5.2	Tipos de atividades.....	83
4.5.3	Unidades de análise.....	84

SEÇÃO V

5	A INTERVENÇÃO E O PRODUTO DA PESQUISA	85
5.1	Análise e interpretação dos dados do diagnóstico	88
5.1.1	Configuração do ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal Alto do Turu	90
5.2	PRODUTO DA PESQUISA: material didático para o ensino de Língua Portuguesa na EJA com base em textos.....	99
5.2.1	Fundamentação teórica do material didático produto da pesquisa	99
5.2.1.1	O lugar da Linguística Textual na proposta	101
5.2.1.2	O lugar da Gramática Contextualizada na proposta.....	103
5.3	Atividades práticas: sequências didáticas planejadas	105
5.4	Atividades planejadas.	110
5.4.1	Pronome.....	110
5.4.2	Verbos	120
5.5	Aplicação das atividades	132
5.5.1	Descrição dos encontros	132
5.6	Análise das aplicações.....	133

SEÇÃO VI

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	150
	ANEXOS.....	201

1 INTRODUÇÃO

Na minha trajetória escolar, seja como coordenadora pedagógica e/ou docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Jose de Ribamar - MA, percebi no ambiente escolar a dificuldade que os professores têm no trabalho com textos de forma articulada aos conteúdos de gramática da Língua Portuguesa.

Tendo em vista que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental na modalidade da EJA, repercutem diretamente na forma de acolhimento e compreensão dos conteúdos ministrados desse componente curricular por parte dos alunos, é evidente a necessidade de mudança dessas práticas desenvolvidas pelos professores.

Tendo em vista que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa repercutem diretamente na forma de acolhimento e compreensão dos conteúdos ministrados, é evidente a necessidade de mudança dessas práticas, pois o ensino de língua portuguesa parece insistir num equívoco: muitos docentes limitam-se ao ensino da gramática normativa e ignoram o trabalho com textos, abordando os conteúdos gramaticais de forma descontextualizada e isolada.

É com base nessa perspectiva que este estudo se direcionou, considerando que a utilização de textos constitui-se ponto de partida, para a aproximação com a realidade dos indivíduos e ao mesmo tempo para a descoberta do novo, como resultado das diversas interações e situações comunicativas existentes.

Sendo assim, ao pensar no segmento do ensino acerca do qual a pesquisa se desenvolveria, escolhi a EJA, devido à própria natureza dessa modalidade de ensino e pela necessidade constante de transformação de práticas em prol da permanência do aluno no contexto escolar. Além disso, os jovens e adultos trazem consigo especificidades quanto à utilização da língua materna, acompanhada de uma gama de fatores externos, que apontam a necessidade de instrumentalização da disciplina de Língua Portuguesa, no intuito desta absorver essas nuances que condicionarão o ensino e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, a fim de que se melhore o processo de ensino e de

aprendizagem na modalidade e a valorização desse conhecimento por parte dos discentes.

Assim, ensinar e aprender uma língua, sob a perspectiva do trabalho com textos, constitui-se tarefa árdua para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade e complexidade que essa ação pressupõe, na medida em que a utilizam-se textos como meio para identificação de categorias gramaticais ou sintáticas e dos elementos relativos à construção da textualidade.

Diante disso, possibilitar momentos de reflexão sobre o tema proposto é uma necessidade para que os conteúdos de Língua Portuguesa passem a ser melhor assimilados pelos alunos e de fácil manuseio para os professores. Os pressupostos da Linguística Textual, doravante LT, podem aparecer como facilitadores do processo de ensino- aprendizagem na EJA.

Neste sentido, a relação dos pressupostos da LT para a utilização de textos no ensino da língua portuguesa na EJA requer um estudo aprofundado da concepção de linguagem adotada no ensino, para que o texto não seja utilizado apenas para a identificação de determinantes morfossintáticos, não contribuindo desta forma para a apropriação do ensino, por meio da construção de sentidos e da produção de conhecimento.

Há aproximadamente três décadas, linguistas enfatizam que não é mais possível estudar a língua sem levar em conta a sociedade em que ela é falada e seus determinantes e suas diferenças. Dentre os estudos sobre a linguagem, Geraldi (2010) afirma que muitos aspectos devem ser considerados, como os sociopolíticos e ideológicos que influenciam diretamente no comportamento linguístico de um indivíduo.

Além disso, o autor aponta três concepções de linguagem, cabendo, assim, a necessidade de se perceber quais delas os professores vêm utilizando para fundamentar a sua ação docente. A primeira concepção é da linguagem como *expressão do pensamento*, perspectiva dos estudos tradicionais, propõe que o indivíduo não se expressa bem, porque não pensa. Já a segunda concepção é da linguagem como *instrumento de comunicação*, como um código que transmite ao receptor uma mensagem, sendo um meio objetivo para a comunicação. A terceira concepção é da linguagem como *forma ou processo de interação*, portanto, o indivíduo faz uso da língua como meio de interação humana.

Sendo assim, quando se desconsidera a utilização de textos em uma perspectiva mais ampla da LT, nega-se também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, ou seja, afastam-se os conhecimentos prévios que os indivíduos possuem e que necessitam ser mobilizados durante o processo de construção do conhecimento de forma significativa.

Koch (2015, p. 189) define o texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, pois um texto não existe como texto a menos que alguém o processe como tal”. Dessa forma, a evolução do conhecimento seria impossível sem a existência dos textos devido a sua multiplicidade histórica, cultural e funcional, o que determina por sua vez a existência de gêneros variados para o atendimento das evoluções sociais e culturais da sociedade.

Os diferentes textos trazidos pelos alunos da EJA e as concepções que direcionam as ações dos docentes em sala de aula requisitam um processo reflexivo sobre a mudança, a continuidade e a heterogeneidade inerentes ao sistema linguístico, a fim de possibilitar aos aprendizes a apropriação dos conhecimentos e a construção de novos saberes.

Desta forma, o estudo em questão visa contribuir com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, ao propor uma reestruturação do ensino, apresentando sugestões para o trabalho com textos sob a perspectiva da LT, de forma a possibilitar atividades contextualizadas que atendam às necessidades dos aprendizes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

É certo que o uso de textos em sala de aula é um requisito comum nos documentos oficiais do Ministério da Educação, nas orientações curriculares propostas para o segundo segmento na modalidade EJA que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, porém é notória a dificuldade de operacionalização deste requisito pelos docentes em suas aulas.

Nessa perspectiva, à luz das teorias e reflexões de autores como Koch (2015), Marcuschi (2010), Antunes (2011), Gregolin (1993) e outros, encontramos contribuições para o trabalho pedagógico com textos no ensino da Língua Portuguesa, em uma perspectiva dialógica, ou seja, tendo o texto como meio de organização do conhecimento individual e social relevante, indo além do ensino da norma padrão e permitindo que os indivíduos produzam, utilizem, compartilhem e

reinventem os conhecimentos produzidos no meio escolar, constituindo-se como atores do processo de ensino – aprendizagem na EJA.

Ao priorizar um estudo como esse, permite-se entender que “os textos são condição de possibilidade de se tornar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo e inseri-lo em novos contextos” (KOCH, 2015, p.192), o que contribui para o cumprimento da função social da escola, que é tornar o indivíduo autônomo em suas relações em sociedade. Desta forma, esta pesquisa preocupou-se em responder as seguintes indagações:

- a) Como tem se configurado a EJA e o ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade no sistema educacional brasileiro?
- b) O que tem sido privilegiado na EJA nas aulas de Língua Portuguesa? Existe trabalho com textos? De que forma isso tem se dado? E qual a avaliação o docente faz, caso os utilize?
- c) Quais as contribuições da LT para a compreensão do trabalho com textos em sala de aula?
- d) Quais as dificuldades para a utilização dos pressupostos da LT em sala de aula?
- e) Como facilitar o ensino de Língua Portuguesa na EJA, valendo-se da LT? Quais atividades textuais possibilitariam maior interesse e melhor desempenho dos discentes nas aulas de Língua Portuguesa?

A partir dessas indagações, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho a criação de instrumentos que possam melhorar a prática pedagógica desenvolvida por docentes que atuam na referida modalidade, por meio da elaboração de material didático, que consistiu num caderno de orientações composto por sequências didáticas que abordaram conteúdos de forma contextualizada, relativos a duas categorias específicas da gramática normativa (os pronomes e os verbos), com a proposição de ações metodológicas para o ensino com foco no trabalho com textos, mediadas pelos pressupostos da LT, a fim de possibilitar maior interesse e melhor desempenho dos discentes. Ressalta-se que a eficácia do material didático produzido condicionou-se à aplicação deste juntamente com os sujeitos da pesquisa.

Para tal, coube a necessidade de abordar a EJA, em seu contexto mais amplo e o ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade no sistema educacional brasileiro a partir dos documentos oficiais. Além disso, identificar o que tem sido

privilegiado na EJA nas aulas de Língua Portuguesa, quanto ao trabalho com textos, conhecer as contribuições da LT para a compreensão do trabalho com textos em sala de aula e verificar as dificuldades para a utilização desses pressupostos em sala de aula.

A LT, que toma o texto como unidade de análise, tem feito progressos consideráveis na constituição de um corpo teórico e pode oferecer aos professores caminhos para essa orientação do ensino de língua. Segundo Marcuschi (2012), os trabalhos teóricos da LT têm considerado o texto como uma unidade complexa, estruturada por elementos linguísticos (coesão e coerência) e elementos pragmáticos centrados no usuário (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade).

A diversidade desses elementos tem tornado complexa a construção de um modelo teórico que explique e descreva a textualidade em toda sua complexidade, sendo esta última entendida como “o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos”. (MARCUSCHI, 2012, p. 28). Assim, os estudos têm procurado o melhor caminho teórico para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual.

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a *organização reticulada ou tentacular*, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos é que a LT assume importância no ensino da Língua Portuguesa na EJA. Um dos principais problemas para o manuseio dos textos pelos professores vem justamente do fato de tratar-se de uma unidade de sentido agenciada por elementos linguísticos e pragmáticos complexos, que requisitam domínio por parte de quem os manuseia, tendo em vista que é necessário estabelecer o papel desempenhado por esses elementos na constituição do todo. A abordagem da totalidade exige uma teoria linguística que possa dar conta da relação entre os elementos e da constituição do todo de sentido, algo referenciado na LT.

Nesse sentido, ao observar a prática docente em sala de aula, pode-se perceber que o trabalho com textos constitui-se uma necessidade, por entendê-lo

como ponto de partida e ao mesmo tempo como resultado das diversas interações e situações comunicativas existentes. Beaugrande (apud KOCH, 2011, p.87) afirma que o texto é “lugar de constituição e de interação de indivíduos sociais, um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por meio dos quais relações de sentido se estabelecem”.

Para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, isso é fundamental: gerar sentidos e agregar significados a partir de um contexto específico, pois uma simples atividade de leitura pode significar uma representação de um sistema social ideologicamente organizado ou significar aquisição de conhecimento para uma formação crítica, reflexiva e multicultural, fazendo com que a aprendizagem se torne uma ferramenta tecnicista do conhecimento ou um instrumento de transformação social, respectivamente.

Desta forma, o professor precisa conhecer os elementos que fundamentam os textos para proporcionar de forma consciente e consistente o trabalho com estes em sala de aula, sem caráter intuitivo e mecânico nas ações desenvolvidas. Tais pressupostos podem ser fornecidos pelos estudos relacionados à Linguística Textual. Koch (2009) afirma que estes podem ser definidos pelo movimento cognitivo-discursivo da trama textual. Com isso, qual conceito de texto? Para esta mesma autora, “o conceito de texto depende, evidentemente, das concepções que se tenha de língua e de sujeito”.

A proposta curricular nacional para o ensino de Língua Portuguesa na EJA ao tratar de textos define que

A palavra “texto”, em seu sentido etimológico, significa tecedura, contexto, trama. É uma enunciação construída com coesão e coerência. Envolve sempre uma intenção e, como qualquer ato comunicativo, pressupõe um enunciador e um co-enunciador. Todo texto envolve um enigma, e o seu entendimento decorre não apenas da compreensão de seu conteúdo temático, mas também, de maneira decisiva, da identificação de sua intenção. (BRASIL, 2002, p. 14).

Sendo assim, compreende-se que o texto é um produto histórico e social das relações estabelecidas entre os indivíduos, sendo complexo e multifacetado, o que, gera necessidade de mudança na forma como o texto vem sendo utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, pois se deve partir do real, levando em consideração um ensino globalizado, que proporcione ao aluno o contato com diversos tipos e gêneros textuais para fomentar sua capacidade criadora e construtiva do seu saber.

Tomar o texto como ponto central para o ensino da Língua Portuguesa é segundo Koch (2003, p. 02)

[...] levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

O trabalho com textos em sala de aula reporta-se ao desenvolvimento da competência textual dos alunos para proporcionar-lhes autonomia nas variadas situações comunicativas. Significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens.

Isto significa inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (KOCH, 2003, p.2).

Com isso, Gregolin (1993) define que a condução do ensino de Língua Portuguesa por intermédio de textos deve pautar-se na averiguação dos três níveis que o compõem e pela ênfase no fato de que esses níveis são integrados e harmonizados pela força argumentativa da linguagem. Sejam eles:

- a) **nível lógico-cognitivo:** no qual são estabelecidas as representações semânticas do texto;
- b) **nível linguístico:** neste é estabelecida a coesão textual através de procedimentos particulares como a pronominalização, a sequencialização por conectores ou pelo uso dos tempos verbais, entre outros;
- c) **nível contextual ou pragmático:** no qual se estabelece a relação entre o texto e o contexto que o produziu. (GREGOLIN, 2003, p.27, grifo nosso).

Para isso, o trabalho com textos facilita a aquisição e construção dos conteúdos, desde que as ferramentas para essa ação sejam conhecidas pelos docentes, pois o texto aparece como um pano de fundo, fazendo com que cada indivíduo construa suas interações e conhecimentos de acordo com os pré-requisitos que possui.

Sendo assim, ao ensino de Língua Portuguesa delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã e da construção do conhecimento, porque ela se expressa não só no desenvolvimento

do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo e dos processos interacionais entre os sujeitos mediatizadas pela produção constante de textos, sejam eles orais ou escritos.

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem de modo pertinente nas diferentes situações comunicativas. Pode-se chegar a estes resultados, pela prática constante de leitura e de produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou à gramatical, quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório comunicativo do aluno por meio dos textos. Pereira (2011, p.123) afirma que:

[...] não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da sua língua, produzir textos próprios, acionar o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo no trabalho com textos em sala de aula. Antunes (2011, p.35) aponta que.

[...] é responsabilidade do professor denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões linguísticas e nos textos, assim poderão produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português.

Diante disso, percebe-se que o trabalho com textos de uma forma consciente e eficaz vem sendo colocado nas aulas de Língua Portuguesa vagarosamente. A ideia de perceber a língua como um processo de interação social parece clara, porém, ainda se percebe a dificuldade que os profissionais têm no manuseio destes.

Como sugestão ao trabalho dos docentes é que podem ser utilizados os pressupostos relativos à LT como fundamentação para esse trabalho na EJA. Tendo em vista que essa teoria busca compreender o texto como uma unidade multifacetada, fruto de um processo complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem propícia para o trabalho com jovens e adultos.

Cabe acrescentar que a pesquisa realizada classifica-se como Pesquisa Aplicada, pois está assentada nos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional, sendo entendida como aquela que "o investigador é movido pela

necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos". (CERVO; BERVIAN, 1996, p.47).

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009).

No contexto da pesquisa aplicada, essa investigação buscou-se encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, que segundo Damiani (2012, p.3) é um tipo de pesquisa

[...] planejada e implementada com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação direta, entrevistas (com os docentes) e questionários (com os alunos). Ressalta-se que houve uma primeira aplicação desses instrumentos para fins de diagnóstico, sendo também utilizados para fins avaliativos após aplicação das sequências didáticas planejadas, que originaram o produto desta pesquisa, que pode auxiliar nas atividades dos docentes frente à atuação com a temática em questão.

Diante dessas configurações, este trabalho se subdividiu em uma seção voltada à fundamentação teórica da pesquisa, em outra que descreve a metodologia utilizada e uma última, que traz a configuração, aplicabilidade e análises sobre produto da pesquisa. Sendo assim, a primeira seção que trata do referencial teórico da pesquisa, aborda Linguística Textual, fazendo uma abordagem sobre seus antecedentes históricos, principais autores e elencando os pressupostos teóricos e características da LT na atualidade. Além disso, faz uma abordagem quanto ao ensino de Língua Portuguesa no sistema educacional brasileiro e as implicações sobre o trabalho com textos.

A segunda seção teórica aborda os pressupostos históricos e conceituais da modalidade EJA, com ênfase no sistema educacional nacional, nos elementos conceituais e históricos do ensino de Língua Portuguesa e os direcionamentos para o trabalho com textos.

A terceira seção descreve todo o processo metodológico desenvolvido, abordagem, tipo de pesquisa, caracterização do campo e dos sujeitos, instrumentos

de coleta de dados para diagnóstico e avaliação e configuração do ensino de Língua Portuguesa promovido na escola campo.

Como quarta seção apresentam-se os dados relativos ao produto interventivo da pesquisa, sua fundamentação teórica, a descrição das atividades propostas e da aplicação e a análise do trabalho desenvolvido. Nas considerações finais da pesquisa, apontam-se os elementos que podem interferir na atuação do professor de Língua Portuguesa que trabalha com jovens e adultos a fim de que desenvolva práticas que fortaleçam a construção de um sujeito-aluno autônomo e proficiente nas diversas situações comunicativas em que estiver inserido.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Sobre as concepções de Língua e Linguagem

Atribui-se a Ferdinand de Saussure o mérito de tornar a língua um objeto de estudo científico, ainda que os estudos sobre a linguagem tenham se iniciado antes mesmo dessa definição. Wedwood (2002, p.17) afirma que “as pessoas vêm estudando a linguagem desde a invenção da escrita e que os estudos da língua com finalidades práticas precederam ao processo de reflexão da análise científica”.

Além das contribuições de Saussure para o desenvolvimento da linguística geral como ciência da linguagem e definição do conceito de língua, destacam-se as contribuições de Mikhail Bakhtin, que, além de discutir as teorias saussurianas, propôs novas ideias acerca da definição do objeto língua/linguagem.

E hoje, com o avanço da linguística, pode-se contar com as contribuições de novos campos de estudos da linguagem, como por exemplo, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Linguística Cognitiva, para o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Nesse sentido, Saussure (2006) e Bakhtin (2010) apresentaram diferentes concepções acerca da definição de língua e de linguagem. Para Saussure, em primeiro lugar, haveria uma distinção clara entre as definições dos termos “língua” e “linguagem”, distinção essa que o levou a se dedicar ao estudo do conceito de língua, colocando de lado a linguagem, pois para Saussure (2006, p.17):

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

Já para Bakhtin (2010, p. 128), “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Sendo muito mais do que um código, ela é essencialmente social, pois está diretamente ligada às condições concretas de uso. Nesse sentido, a linguagem configura-se fruto de reflexões científicas extremamente articuladas com a realidade social.

Trazendo a discussão para o campo do ensino, muitos autores tratam sobre as definições do que é a linguagem e suas aplicações na prática pedagógica do ensino de língua. Entre esses autores, podem-se destacar as contribuições de Soares (1998); Travaglia (2006); Geraldi (2003), que trazem a definição de três concepções de linguagem que podem ser norteadoras do ensino da linguagem.

Com isso, ressalta-se que cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social, demarcando-se como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Geraldi (2003), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Para tanto, pautou-se na perspectiva teórica de Bakhtin (2010;2003), além de teóricos e pesquisadores brasileiros, como Geraldi (1996), Travaglia (2006), Koch (2015), Soares (1998), Perfeito (2005), dentre outros.

Seguindo as análises apresenta-se a primeira concepção: *A linguagem como expressão do pensamento*, que se fundamenta, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. Conforme a autora, ela é considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua.

Para essa concepção, as pessoas não se expressam tão bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é

afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21).

Vê-se, então, que, na mente do indivíduo, primeiramente, há a enunciação e depois a linguagem, demarcando o que Bakhtin (2003) chama de visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor.

A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte. Ao considerar a língua como uma unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria “variações” de pensamento, algo incabível nesse contexto. Existiria, pois, “[...] uma forma “correta” da linguagem que equivaleria à forma “correta” do pensamento”. (PERFEITO, 2005, p.24) Essa visão é reforçada, pois, pelos estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas.

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997, p. 64), são “[...] todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas” e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

Portanto, as regras da gramática normativo-prescritiva expressam uma obrigação e uma avaliação de certo e errado. É por isso que, nessa gramática, a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da “norma culta” ou “variedade padrão”, sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática.

A aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (POSSENTI, 1997).

Assim, muitas práticas, em sala de aula, veiculam-se à “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem” (KOCH, 2015, p. 68). Diante disso, a escola torna-

se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita.

No Brasil, segundo Soares (1998), a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, na década de 60, a realizar uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos.

A autora também expõe que, nesse período, o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é, o ensino da leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da “norma culta”.

Logo, a concepção de linguagem como expressão do pensamento faz com que se tenha “[...] o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]” (KOCH, 2015, p. 16).

Nesse caso, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações.

Para Perfeito (2005), quanto ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado nessa concepção de linguagem, tem-se que,

[...] se enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2005, p.29).

Diante dos aspectos expostos sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, verifica-se que a aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura, por exemplo, uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente.

Como segunda concepção, tem-se a **linguagem como instrumento de comunicação**. Nela, a língua "[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2006, p.22).

Dessa forma, observa-se que essa perspectiva está intrinsecamente ligada aos elementos comunicativos, em que o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a "[...] em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2006, p. 22-23)".

Assim, nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando, segundo Geraldini (2003), a variedade padrão, desprezando-se as demais variedades linguísticas. Portanto, há a associação daquela variedade à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita.

Além de aliar-se ao Estruturalismo, a perspectiva discutida liga-se também ao *Transformacionalismo*, que se preocupa com as formas abstratas da língua e à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Logo, observa-se que ela deriva da segunda linha de pensamento filosófico e linguístico discutido pelo Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato.

Conforme Bakhtin (2003, p.82-83), nessa orientação, "[...] a língua é um sistema estável, imutável", ou seja, é fechada, com leis específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Isso demonstra, como postula Travaglia (2006), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

No Brasil, de acordo com Soares (1998), após a década de 60, a classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, padrões culturais e variantes linguísticas diferentes. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo.

Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, fundamentado na Lei nº 5692/71, que, de acordo com a autora, "[...]

estabelecia que a língua nacional se deveria dar como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (SOARES, 1998, p. 57). Pode-se observar, inclusive, nas diferentes nomenclaturas atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa:

[...] a denominação *Português* ou *Língua Portuguesa* [foi] substituída por *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries de então criado ensino de 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas quatro últimas séries desse grau (só no 2º grau manteve a disciplina a denominação “Língua Portuguesa”, acrescida de “Literatura Brasileira”: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*) (SOARES, 1998, p. 56-57, grifo nosso).

Conforme Zanini (1999, p.81), essa lei “[...] previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo”. Segundo a autora, o discurso vigente, nessa época, pregava que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Porém, não havia questionamento e os ideais de ver no aluno um interlocutor eram abafados pelos modelos apresentados no material didático, os quais deveriam ser reproduzidos pelos professores, já que os livros se “[...] proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no país.” (ZANINI, 1999, p.81).

Isso se comprova a afirmação de Koch (2015, p.14) de que, nessa concepção, o sujeito é “[...] assujeitado pelo sistema”, ou seja, é apenas um repetidor de uma ideologia. Observa-se, portanto, que se trata de uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua, o que se visualiza no ensino da gramática ainda hoje.

Nesse sentido, o ensino da língua materna, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, enfatiza a forma linguística, concentrando-se, de acordo com Perfeito (2005, p.138), “[...] no estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta”.

Já a terceira concepção de linguagem, identificada como **a linguagem como interação**, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o *locus* da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin (2010), a língua se constitui um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos

são vistos como agentes sociais, que os diálogos entre os indivíduos são promovidos para que ocorram as trocas de experiências e conhecimentos.

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entende-se que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado.

Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual. Essa visão dialógica da linguagem faz com que esta seja considerada “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (KOCH, 2015, p. 15).

Sendo assim, essa concepção de linguagem como ação obteve contribuições de diversas áreas de estudos, as quais buscam estudar a linguagem em situação de uso. Tem-se, por exemplo, a linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Koch (2015, p.17) afirma que “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Logo, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles.

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou

discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p.271).

Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (2003), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Aborda-se o texto, então, não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas sim, como na sua dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado.

Logo, na terceira concepção de linguagem, assim como o discurso se manifesta por meio de textos, estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos. Diante da relevância atribuída ao texto, houve, após a década de 80, uma má interpretação das propostas e muitos acreditaram que não se podia mais ensinar a gramática. Porém, o método sociológico preconizado por Bakhtin (2010) já entendia o estudo da língua, tendo como ponto de partida o contexto social mais imediato e abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes.

Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno. Com o entendimento de forma enviesada, enfocou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical.

A partir das contribuições de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, passou-se a conceber os gêneros discursivos não mais como um processo de visitação, mas como um instrumento para que os sujeitos se apropriem da linguagem. Dessa forma, Perfeito (2005) afirma que, os modos de dizer de cada sujeito são efetivados pelas oportunidades oferecidas pela língua e só se concretizam por meio dos gêneros discursivos.

A visão interacionista do ensino-aprendizagem expõe que o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, por exemplo, produzindo-se um momento de diálogo, não mais como um produto pronto. Logo, verifica-se que, ao considerar a linguagem como um processo dialógico,

remete-se ao mesmo tempo aos gêneros discursivos, tendo em vista que as esferas da comunicação exigem a escolha dos gêneros, a fim de concretizar a comunicação.

Além disso, conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguística, por meio de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, dos gêneros discursivos, que precisam ser explorados como eixo de articulação e de progressão curricular.

Sendo assim, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas, ainda constata-se uma situação de crise no ensino, especialmente no de língua materna, demonstrada por meio do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua, como podemos observar nas provas de redação em concursos, vestibulares ou no ENEM.

Portanto, diante das concepções expostas, acredita-se que os paradigmas estudados pelos autores coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre eles em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula.

Assim, vislumbrou-se que a concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais, sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bahktin, sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos estudos em Língua Portuguesa, em qualquer um dos seus eixos.

No entanto, o que se observa no material didático oferecido aos professores é uma mescla teórico-metodológica, em que as três concepções de linguagem coexistem, para que o trabalho se efetive. Isso leva à constatação de que o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico que vivencia.

Assim, Soares (1998) afirma que as práticas interacionistas configuram-se como um processo que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Com isso, entender como se efetivam essas práticas e seus conceitos é fundamental para o

processo de ensino-aprendizagem em língua materna, cabendo ao professor a necessidade de aprimoramento e monitoramento de suas ações, tendo clareza das teorias que norteiam seu trabalho e da concepção de linguagem adotada. Este trabalho, por sua vez, tem seu o foco nos pressupostos da Linguística Textual, mas não como fim único das diretrizes teóricas que serão apresentadas no subitem a seguir.

2.2 Sobre a Linguística Textual

Desde que a Linguística adquiriu o status de ciência, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, vários campos de estudos foram surgindo com objetos teóricos diferentes, dentre eles, destaca-se a Linguística Textual que tem como objeto de estudo não mais a palavra ou a sentença, mas sim o texto, considerando-o como um lugar de interação.

A Linguística Textual surgiu na Europa de década de 60, mais especificamente na Alemanha e vem ao longo dos anos se aperfeiçoando e adquirindo maturidade (KOCH, 2015). Assim como em outras ciências em formação, a LT também passou por algumas fases até alcançar o status atual.

Bentes (2012) destaca que o desenvolvimento da LT não foi algo homogêneo. De uma forma bem genérica, segundo a autora, a referida linguística passou por três fases com perspectiva distintas, a saber: *Análises transfrásticas* (relaciona-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais), *a gramática de texto* (demonstra que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes) e *a teoria do texto* (preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos).

Tem-se assim, que o falante se comunica por meio de textos e não de frases, não importando se essa comunicação se processa por meio de textos extensos ou curtos, a depender da intenção comunicativa. É nesse contexto que este subitem se desenvolverá, fazendo uma reflexão acerca das mudanças históricas que nortearam o entendimento do texto, a partir das fases da LT, nos processos de ensinar e compreender a língua materna, ressaltando suas contribuições na atualidade.

2.2.1. Antecedentes históricos e conceitos.

Segundo Bentes (2012), houve um percurso de mais de 30 anos até que o termo “Linguística de Texto” fosse utilizado pela primeira vez por Harald Weinrich, autor alemão que postula que toda Linguística é necessariamente Linguística de Texto.

Marcuschi (2012) afirma que a Linguística Textual, tal como é conhecida hoje, surgiu na década de 1960. Desenvolveu-se rapidamente e em várias direções, porém apresenta um dogma em suas análises, seja ele; o entendimento do “[...]texto como uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (MARCUSCHI, 2012, p.16).

Desta forma, quanto ao conceito da LT, este se configura em uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Basicamente “[...] trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto.” (MARCUSCHI, 2012, p.17).

Com isso, os estudos que têm como objeto o texto fazem parte de um vasto e diverso campo teórico, que busca ir além dos limites da frase, em contraposição ao construído pela Linguística Estrutural, ao reconduzir na constituição do seu *corpus*, o sujeito e a situação comunicacional, anteriormente excluídos das pesquisas relacionadas à Linguística Estrutural, que entendia a língua como um código, com função meramente informativa.

Na história da constituição da LT, reafirma-se que não houve um desenvolvimento homogêneo. De acordo com Bentes (2012, p. 246) seu surgimento “[...] deu-se de forma independente, em vários países de dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Segundo Fávero (2012), os principais centros de estudos e pesquisadores estavam localizados na Alemanha, sendo estes o Munster, com Hartmann e Harwag, a Colônia com Weinrich, Guliche Raible, o Berlin Est, com Bierwisch, Heidolf, Isenberg e Lang; a Constança, com Petofi e Bielefeld com Weirich, Rieser e Schmidt, que se transferiram da Colônia. Fora da Alemanha, Amsterdã, com Van Dijk e Viena, com Dressler como principais pesquisadores.

Com isso, Fávero (2012) expressa que das tentativas iniciais da LT, às quais se associam nomes dos linguistas e dos teóricos da literatura, destacados

acima, destaca-se Van Dijk com sua obra fundamental: *Some aspects of text grammars*, publicada em 1972, mesmo ainda estando, de modo geral, ligada às gramáticas estruturais e gerativas, mas com a introdução da pragmática, procurando estender a gramática para a descrição e geração de sequências gramaticais de frases.

De uma forma geral, podem-se distinguir três fases teóricas no desenvolvimento da referida Linguística, como já afirmado. Não há consenso entre os autores de que houve uma marcação cronológica específica na passagem de um momento para o outro. Bentes (2012) afirma que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da LT, mas também um progressivo afastamento da Linguística Estrutural saussuriana.

De acordo com Koch (2015), o que se pode verificar é que na época do surgimento da LT (segunda metade da década de 60 e primeira metade da década de 70), em função do conceito de texto então majoritário, o de que o texto como conjunto de frases complexas, a maioria dos estudiosos se debruçou sobre a análise transfrástica e/ou a construção da gramática de texto, de modo que o objeto de estudo era a coesão, algumas vezes equiparada à coerência, já que ambas eram vistas como qualidades e propriedades do texto.

Na década de 1980, houve a ampliação do conceito de coerência, ao adotar uma perspectiva pragmático-enunciativa, passando a definir que coerência não se constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas é um fenômeno mais amplo, visto que ela se constrói em uma dada situação de interação entre o texto e seus usuários norteados de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Além disso, outros fatores de textualidade passaram a ser objeto das pesquisas sobre o texto, tais como a informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância.

Fávero (2012) afirma que nesse período no Brasil surge o primeiro trabalho no campo da LT, que é o do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), intitulado *Por uma gramática textual*, publicado na revista *Letras de Hoje*, revista do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS, em junho de 1981. Seguido deste, em 1983, mais duas obras: *Linguística de texto - o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi, publicado pela Série Debates da Revista do

Mestrado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e *Linguística Textual - introdução* de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch, publicado em São Paulo, pela Editora Cortez.

Os aspectos mais enfatizados nessa época, de acordo com Koch (1999a, p.169) foram:

[...] os critérios ou padrões de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981), especialmente a coesão textual, esta enfocada em geral sob a perspectiva de Halliday & Hasan (1976), mas inspirando-se, também, nos estudos da escola funcionalista de Praga (particularmente Danes) quanto às questões e progressão temática; a coerência textual; a intertextualidade; a tipologia de textos; a produção/compreensão/sumarização de textos; os mecanismos de conexão (conectores semânticos e pragmático/discursivos); outros processos linguísticos vistos sob a ótica textual (topicalização, referenciação, nominalização, tempos verbais, emprego do artigo, etc.).

Koch (2004, p. 13) afirma que é nessa época que desponta também com maior vigor o interesse pelo processamento cognitivo do texto, perspectiva que, especialmente aos estudos de Van Dijk e Kintsch, vão ganhando mais espaço nos anos 1990, porém com tendência sociocognitivista.

Questões relativas à área de cognição, processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passam a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo.

Tal forma de abordagem dos fenômenos textuais levou a um diálogo crescente com outras Ciências Humanas, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Sociologia Interacional e as Ciências Cognitivas de modo em geral. Os pesquisadores brasileiros que se engajaram nessas questões foram Marcuschi e Koch, tomando como fontes os autores Schwars, Heinemann & Vichweger, Van Dijk, Vignaux. (KOCH, 1999).

Assim, a partir da década de 1990, além da ênfase nos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos tipos textuais, questões essas que se perpetuam nas pesquisas até a atualidade.

O mesmo aconteceu com o processo de sumarização, de acordo com Koch (1999b), o conceito de macroestrutura e a descrição das estratégias de

sumarização, que foram aplicadas não só em uma série de trabalhos sobre compreensão e produção de textos e resumos, como também em diversas teses e dissertações provenientes de pesquisadores da área da LT. Nesse ponto, destacam-se autores como Luiz Carlos Travaglia, Maria Irandé Antunes, Leonor Werneck, Maria do Rosário Gregolin, José Luiz Meurer, dentre outros.

Assim, Koch (1999b) aponta que não a LT, como também estudos sobre o texto, realizados à luz de outras perspectivas teóricas, encontraram espaço promissor para desenvolvimento no Brasil, em virtude dos trabalhos crescentes e do número de pesquisadores que se dedicam à temática.

Desta forma, verifica-se que a LT percorreu um longo caminho até chegar ao momento atual e sua contribuição vem se dando em prol de um melhor conhecimento de como se realiza a produção textual do sentido. Com isso, na LT, o texto aparece como categoria universal. Dessa forma, deve ser compreendida ainda que de forma genérica e provisória como

[...] estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de Língua Portuguesa e na montagem de materiais didáticos que buscam estudar textos, por isso escolhida para direcionar o estudo em questão. Ela pode oferecer um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade cognitiva do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão dos textos que lê. A seguir, apresentam-se as fases relativas ao desenvolvimento da LT e suas construções sobre o texto ao longo de sua constituição.

2.2.2 As fases da Linguística Textual

Falar da LT não garante a homogeneidade a este recorte do campo teórico, já que os precursores desses estudos preocupavam-se em entender as regularidades que transcendem a frase, ou seja, compreendiam o texto como uma sequência coerente de frases. E, com o tempo, os estudiosos buscaram outro entendimento do texto, pretendendo descrevê-lo em si mesmo e em sua totalidade, indo além dos limites descritivos de uma frase até chegarem à perspectiva atual de aproximação com as estruturas mais profundas do texto, unindo as questões relativas ao processamento do texto com as relativas ao seu contexto pragmático e buscando fazer as associações que viessem facilitar os processos de compreensão e significação do texto.

Dessa forma, apresentam-se as fases que norteiam o desenvolvimento teórico da LT nos subitens que se seguem.

2.2.2.1 Análises interfrásticas

Na *análise transfrástica*, parte-se da frase para o texto. Segundo Indursky (2015, p.40), os precursores desse campo tinham como objetivo entender as regularidades que transcendem a frase, “[...] sem, no entanto, a pretensão de abandonar os estudos frasais nem de criar um novo objeto de estudo” Essa compreensão se dá em virtude de que exatamente por entender o texto nessa fase, como uma sequência coerente de frases e como uma extensão delas, o que se relaciona com o nome que a denominou, *transfrástica*.

Além disso, preocupavam-se com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que se construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.

Bentes (2012, p.263) afirma que se faz necessário observar que neste primeiro momento de constituição da Linguística Textual, um dos principais conceitos de texto era o de Harweg (1968), afirmando que um texto era “uma sequência pronominal ininterrupta” e que uma de suas principais características era

o “fenômeno do múltiplo referenciamento”, que diz respeito ao fato de que o referente textual, aquilo sobre o que se fala, encontra-se retomado, ao longo do texto, de diferentes formas. Outro conceito de texto importante que cita é o de Isenberg (1970), o de que o texto era definido como uma “sequência coerente de enunciados”.

Também Indursky (2015, p.41) traz o conceito de texto descrito por Weinrich (1964).

[...] Texto é uma rede de determinações. É manifestadamente uma totalidade onde cada elemento mantém com outros, relações de interdependência. Estes elementos e grupos de elementos seguem-se em ordem coerente e consistente, cada segmento textual contribuindo para a inteligibilidade daquele que segue. Este último, por sua vez, depois de decodificado, vem esclarecer retrospectivamente o precedente.

Sendo assim, a LT, percebendo que um texto não é uma soma de frases, propõe uma *linguística transfrástica* que contemple os fenômenos linguísticos para além da frase, tomando o texto como frase estendida. Nesse sentido a definição de Weinrich, que conclama as relações de interdependência dos elementos no texto, permite entender o texto como um todo, em que “elementos constitutivos se relacionam entre si, do mesmo modo que os elementos constitutivos de uma frase se relacionam entre si, também [...] é o que os linguistas textuais denominam de significação do texto”. (INDURSKY, 2015, p.42).

Além dos estudos de correferenciação, aqueles que se detiveram em dar conta dos pares ou sequências maiores de frases, condicionaram a ampliação de classificações já existentes dos tipos de relações passíveis de serem estabelecidas entre as orações, por meio de determinados conectivos, fazendo com que se desenvolvesse a linha de pesquisa denominada *análise transfrástica*.

Essa linha de pesquisa também se interessou por investigar vários outros fenômenos *transfrásticos*: sejam eles a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a concordância dos tempos verbais, a relação tópico-comentário e outros. No entanto, os estudos sobre a conexão entre enunciados também levaram os pesquisadores a indagarem sobre como se estabelecia a relação entre uma sequência e outra *sem* a presença de um conector, por exemplo, pois nesse caso caberia ao ouvinte/leitor construir o sentido global da sequência, estabelecendo mentalmente relações argumentativas adequadas entre os enunciados.

Segundo Bentes (2012), ao considerar o conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado construído nas relações a serem estabelecidas entre as sentenças e o fato de que nem todo texto apresenta o fenômeno da correferenciação (elementos anafóricos e catafóricos), o papel atribuído aos elementos coesivos no estabelecimento da compreensão macro do texto passa a ser questionado.

Na medida em que os elementos coesivos passam a ser vistos não mais como essenciais e únicos no entendimento e na construção da unidade dos textos, gerando por sua vez, questionamentos e a necessidade de desenvolvimento de um viés investigativo complementar para a compreensão das sequências frasais estabelecidas, é que a segunda fase da LT surge, momento caracterizado pelo surgimento das *gramáticas textuais*, enfatizado no subitem a seguir.

2.2.2.2 Gramáticas de Texto

Por não considerar o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem, mas como objeto central da linguística é que se desenvolvem os estudos para a constituição das *gramáticas textuais*, procurando estabelecer um conjunto de regras finito e recorrente, partilhado e internalizado por todos os usuários de uma língua.

Nas primeiras propostas de elaboração de *gramáticas textuais*, nas palavras de Marcuschi (1998), tentou-se construir *o texto como objeto da Linguística*. Apesar da ampliação do objeto dos estudos da ciência da linguagem, ainda se acreditava ser possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua.

Bentes (2012, p.265) afirma que

[...] as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Neste período, postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

Como foi dito anteriormente, não é possível afirmar que houve uma ordem cronológica entre o primeiro momento (análise transfrástica) e as propostas de elaboração de gramáticas textuais. Indursky (2015, p.43) aponta que nessa fase de constituição das gramáticas de texto que

[...] os linguistas textuais propunham-se a descrever as relações entre frases, mais exatamente, verificar que tipo de relação se estabelecia entre as diferentes frases que constituem o texto e apurar a existência de uma sequência coerente e significativa de frases, e, ainda, se tais relações poderiam ser pensadas como uma *sintaxe textual*. Ou seja: passa-se da *sintaxe frasal* para a *sintaxe textual*.(grifo do autor)

Pode-se afirmar, no entanto, que as propostas de elaboração de gramáticas textuais de diferentes autores, tais como Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petofi (1972, 1973, 1976), surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. (BENTES, 2012).

De acordo com Fávero e Koch (1983, p.73), esses autores possuem alguns postulados em comum. Em primeiro lugar, consideram que “*não há uma continuidade entre frase e texto*” porque há, entre eles, uma diferença de ordem qualitativa e não quantitativa, já que a significação de um texto constitui um todo que é diferente da soma das partes. Além disso, consideram que “*o texto é a unidade linguística mais elevada*”, a partir da qual seria possível chegar, por meio de segmentação, a unidades menores a serem classificadas.

Nesse sentido, a segmentação e a classificação de um texto em unidades menores deveriam, no entanto, sempre considerar a função textual dos elementos individuais, ou seja, qual papel cada elemento desempenha em uma dada configuração textual, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas.

Por último, consideram que *todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto*, conhecimento este que não é redutível a uma análise frasal, já que o falante conhece não só as regras subjacentes às relações interfrásticas (a utilização de pronomes, de tempos verbais, da estratégia de definitivização etc.), como também sabe reconhecer quando um conjunto de enunciados constitui um texto ou quando se constitui apenas um conjunto aleatório de palavras ou sentenças.

Com isso, um falante nativo também é capaz de resumir e/ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um texto dado, estabelecer relações interfrásticas etc. Assim, segundo Bentes (2012, p.266), todo falante possuiria três capacidades textuais básicas, definidas a partir dos estudos de Charolles (1989), a saber:

- a) *capacidade formativa*, que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos e que também lhe possibilita a avaliação, com convergência, da boa ou má-formação de um texto dado;
- b) *capacidade transformativa*, que o torna capaz de reformular, parafrasear e resumir um texto dado, bem como avaliar, com convergência, a adequação do produto dessas atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi executada;
- c) *capacidade qualificativa*, que lhe confere a possibilidade de tipificar, com convergência, um texto dado, isto é, dizer se ele é uma descrição, narração, argumentação etc., e também a possibilidade de produzir um texto de um tipo particular. (Grifo do autor)

Segundo Fávero e Koch (1983, p.14), se todos os usuários da língua possuem essas habilidades, que podem ser nomeadas genericamente como *competência textual*, poderia justificar-se, então, a elaboração de uma gramática textual que deveria ter basicamente as seguintes tarefas:

- a) verificação do que faz com que um texto seja um texto, ou seja, a busca da determinação de seus princípios de constituição, dos fatores responsáveis por sua coerência, das condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantamento de critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) diferenciação de várias espécies de textos.

É interessante ressaltar aqui que o projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado, trazendo-lhes algumas limitações. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual.

Dessa forma, os estudos da LT nessa perspectiva, caracterizaram-se por dois movimentos distintos, mas complementares. De um lado pretendeu construir uma gramática de texto, comparável a uma gramática de frase e, de outro, buscou estudar as conexões entre as frases, abrindo espaço para a semântica. Ambas se fundamentam na análise do texto e de sua coesão, que dará origem à coerência.

No entanto, as tarefas enumeradas não conseguiram ser executadas a contento, apesar de todos os esforços de vários linguistas pela busca da homogeneidade dos fenômenos pesquisados e a impossibilidade de descrição de todos os textos possíveis, abriu-se espaço para a dispensa desse tratamento exaustivo e formal ao texto, fazendo com se começasse a elaborar uma teoria do

texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e compreensão de textos em uso.

2.2.2.3 Teorias do Texto

Bentes (2012) afirma que se, por um lado, o segundo momento da LT, marcado pela criação das gramáticas textuais, revelou-se demais ambicioso e pouco produtivo, já que muitas questões não conseguiram ser contempladas, a exemplo do estabelecimento das regras que descrevessem todos os textos possíveis em uma determinada língua, além de não ter conseguido construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo aos textos, por outro lado, isso significou uma mudança no viés investigativo acerca do texto, o que originou os estudos para a construção de uma *teoria do texto*.

Ao invés de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. (BENTES, 2012, p. 267).

Com isso, não foi difícil para que os linguistas textuais percebessem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana. A princípio de uma forma tímida, essa perspectiva de caráter pragmático vai ocupando espaço nas pesquisas relativas ao texto, oscilando entre as teorias de base comunicativa e as de fundamentação pragmática.

Koch (2015) afirma que autores com Heinemann & Viehweger, ao fazerem uma retrospectiva da LT, distinguem dois modelos essenciais para esse momento: os contextuais e os comunicativos, mencionando entre esses últimos àqueles baseados nas Teorias dos Atos de Fala e nas Teorias da Atividade Global, tendo como eixo comum, a busca por conexões determinadas por regras entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas visualizando o texto como o início da representação.

Nesse terceiro período da LT, em que adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, o âmbito da investigação se

estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.

Sobre essa perspectiva, Indursky (2015, p.54) aponta que

[...] este parece ser um momento de inflexão em que os linguistas textuais vão passar a defender a ideia de que, para estudar o texto, é preciso examinar, além de suas relações internas (que remetem para a organização textual e o sentido que daí decorre) outras relações que ultrapassam o limite do texto propriamente dito, o contexto.

Diversos autores estão inseridos nessa perspectiva, dentre eles Seigfried Schimidt, um dos percussores, que de acordo com Indursky (2015) se propôs a refletir em “uma teoria do texto que se colocasse sociologicamente como uma ampliação da comunicação humana”. Nessa perspectiva, “*o texto é concebido como uma unidade pragmático-comunicativa*”, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções que se encontram marcadas no corpo do texto e que devem ser seguidas pelo leitor, por meio de um *jogo de atuação comunicativa*.

[...] O texto é portador de instruções e o leitor deve decodificá-las para realizar a leitura e alcançar o “sentido textual”. Ou seja, o sentido já está dado (instruções), mais exatamente codificado e compete ao leitor decodificá-lo. Este é o sentido que, neste campo do conhecimento, assume a concepção de texto como unidade pragmático-comunicativa e ele se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código. (INDURSKY, 2015, p.55).

Mudanças ocorridas em relação às concepções de língua, não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos, acerca das concepções de texto, este não mais entendido como um produto, mas como um processo, e, em relação aos objetivos a serem alcançados, ou seja, a análise e explicação da unidade texto em funcionamento em vez da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata, fizeram com que se passasse a compreender a Linguística de Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem.

Neste sentido, Bentes (2015, p.268) afirma que Marcuschi desenha a LT como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não autônoma nem sob seu aspecto formal”. Sendo assim, fixa-se como objetivo a ser alcançado a análise e explicação da unidade texto

em funcionamento e não na apreensão das regras subjacentes a um sistema formal abstrato.

Indusky (2015, p.51) afirma que há três conceitos fundamentais formulados pelos linguistas textuais que passam a ter maior relevância. O primeiro deles é a *textualidade*, como propriedade intrínseca do texto, seguindo da *coesão* e da *coerência* como critérios avaliativos no entendimento e processamento textual.

Os três conceitos representam o cerne dos estudos textuais para esta área do conhecimento. [...] é através das relações internas, coesivas, que se realiza o que se chama de *processamento do texto*, e, que por meio dele se chega à operação semântica que determina a unidade de significação que um texto deve apresentar para ser entendido como texto, a *coerência*.

A estes critérios semântico-formais, Koch (2012) afirma que Beaugrande e Dressler (1981) acrescentaram cinco outros critérios de natureza pragmática. Os primeiros, coesão e coerência, estão relacionados com a textualidade, elementos intrínsecos ao texto, fazendo com que ele seja entendido como tal. Os demais se relacionam aos elementos pragmáticos, sejam eles: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade, referindo-se às questões comunicacionais do texto.

Vale dizer que através do fator de *intencionalidade*, o locutor propõe-se a produzir um texto capaz de desencadear um determinado efeito sobre o interlocutor, ou seja, a intencionalidade diz respeito ao efeito desejado no jogo de atuação comunicativa. Já a *aceitabilidade*, representa a outra ponta desse jogo de atuação comunicativa: se, por um lado, o produtor do texto, o receptor do texto precisa demonstrar aceitabilidade no que tange às instruções que estão expressas pelo texto para que estas sejam adequadamente decodificadas. [...] O terceiro critério que os autores propõem é a *situacionalidade* que aponta para a pertinência e relevância do texto em relação ao contexto em que o texto é produzido. [...] A seguir é mobilizado o critério da *informatividade*, através do qual o receptor vai avaliar o grau de informação nova que o texto veicula. E por último, o critério de *intertextualidade*: um texto faz sentido se colocado em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto. (INDURSKY, 2015, p.56).

Nesse sentido, ao elencar os princípios de construção textual dos sentidos percebe-se que a coesão e coerência são elementos constitutivos da textualidade e os demais fatores pragmáticos, que são de caráter externo, são fatores que, justamente com os primeiros, desempenham um papel importante, mas não constitutivos e, por consequência, são complementares para a construção da textualidade de um texto, na medida em que são oriundos de outras áreas do conhecimento. “O que está em jogo nestes trabalhos, fundamentalmente, é a trama do texto em sua superfície formal e o sentido que esta trama projeta. Somente

depois disso é que, talvez, haja espaço para contemplar outras questões”. (INDURSKY, 2015, p.57).

A LT, portanto, procura trabalhar na construção dos sentidos do texto, tendo as categorias de coerência e coesão textual como principais elementos de leitura, produção e análise textual. Trata-se de compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Com isso, primeiramente, a noção de coesão textual, que está ligada ao uso de elementos coesivos nos textos, reporta-se:

[...] aos elementos linguísticos presentes na superfície textual que se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que ela difere qualitativamente (KOCH, 2004, p.35).

Assim, ao falar em coesão, refere-se aos elementos da língua, em seus aspectos linguísticos e pragmáticos, que apontam para outros elementos da língua, não havendo referências a aspectos mais amplos que o texto, isto é, o contexto.

A noção de coerência, a qual depende da noção de coesão, procura verificar não só os aspectos linguísticos, mas de que modo eles atuam no texto, de modo a construir sentido, na relação entre texto/contexto. Segundo Bentes (2012, p.272), “o(s) sentido(s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais”.

Desta forma, Koch (2015, p.34) afirma que “o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas”, de modo que cabe a LT desenvolver modelos de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos tipos de conhecimento dos provenientes das relações comunicativas que norteiam as estratégias de produção e compreensão de textos.

Na sistematização desses diferentes conhecimentos na virada cognitivista inerente à LT nessa fase, Koch (2015) cita Heinemann & Viehweger, pois afirmam que para o processamento textual, concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente aos modelos textuais globais.

O *conhecimento linguístico* compreende os conhecimentos gramatical e lexical, sendo, assim o responsável pela articulação som-sentido.
[...] O *conhecimento enciclopédico*, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se

trate de conhecimento do tipo declarativo, constituído por proposições a respeito dos fatos do mundo, quer do tipo episódico, constituído por modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência.

[...] O *conhecimento interacional* por seu turno, é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. Englobam os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. É conhecimento ilocucional que permite reconhecer os objetos ou propósitos que um falante, em uma dada situação de interação, pretende atingir. [...] o conhecimento comunicacional é aquele que diz respeito às normas comunicativas gerais e o metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação [...].

[...] O *conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais* é aquele que permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinados tipos e gêneros. (KOCH, 2015, p. 34-36, grifo nosso).

Nota-se que cada um desses conhecimentos relaciona-se a ações interativas específicas inerentes aos procedimentos e rotinas por meio dos quais são utilizados no processamento textual. “O processamento textual é estratégico, as estratégias de processamento textual implicam a mobilização *online* dos diversos sistemas de conhecimento.” (KOCH, 2015, p.38).

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, mas também do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção dos textos. Como se vê, todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, ligando-se a uma rede de elementos que se complementam e que são ativados em determinado contexto sociocultural.

Portanto, na concepção dialógica (interacional) da linguagem, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, “o texto passa a ser considerado lugar próprio da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e por ele são constituídos.” (KOCH, 2015, p.44).

O sentido de um texto é constituído ou reconstruído na interação texto-sujeitos e não como algo prévio a essa interação, se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e na mobilização de um conjunto de saberes no momento dessa interação.

Ainda com toda heterogeneidade teórica inerente ao seu desenvolvimento, constitui-se como mérito da Linguística Textual a ultrapassagem do limite da frase e da linguística convencional (gerativa) e a constituição de um

novo objeto de análise: o texto. Desta forma, apresentam-se no item que se segue os principais autores e suas definições de texto na referida teoria linguística.

2.2.3 Autores e as suas definições de texto na Linguística Textual.

Koch (2015, p.12), afirma que entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos na LT, destacam-se as seguintes:

- 1) O texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) Texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) Texto como discurso 'congelado', como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) Texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) Texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- 8) Texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Vê-se que a LT se tornou ao longo de seu desenvolvimento que tornou em um todo integrado de diferentes fundamentações, a exemplo da retórica, pragmática, semiótica, semântica, discursiva, cognitivista, sociocognitivista etc., e do qual se depreende que nos quadros da LT, que mesmo tendo o texto como seu objeto precípuo de estudo, o conceito de texto varia conforme autor e/ou orientação teórica adotada. Assim, verifica-se que desde as origens desta Linguística até os estudos da linguagem contemporâneos, o texto foi e é visto de diferentes formas, o que se aponta a seguir ao elencar os autores relacionados à LT nas diferentes fases e suas concepções sobre o texto.

Segundo Vilela e Koch (2001, p.446), o primeiro deles é Roland Harweg, um dos pioneiros da Linguística Textual na Alemanha, para o qual o texto é “uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia de pronominalização ininterruptas”. No interior dessa concepção o texto se caracteriza pelo fenômeno do *múltiplo referenciamento*, isto é, para que uma sequência de frases venha a se constituir um texto, é necessário que os mesmos referentes sejam retomados em cada uma por meio das formas pronominais em sentido amplo, utilizando as estratégias de substituição, o que não foi suficiente para dar um estatuto de texto ao conjunto de sentenças.

Outro autor é Harald Weinrich, cujos trabalhos objetivam a construção de uma *macrossintaxe do discurso*, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como, por exemplo, os artigos e os tempos verbais. Como estruturalista, define o texto como uma sequência linear de lexemas e morfemas que condicionam e constituem reciprocamente o texto. Segundo Vilela e Koch (2001, p.447), este autor afirma que o texto é “uma estrutura determinativa, um andaime de determinações, onde tudo está necessariamente interligado”. Assim sendo, para ele toda linguística é necessariamente linguística de texto, todo o tratamento das categorias gramaticais é um tratamento textual dos artigos, dos pronomes, dos verbos e de todos os fenômenos gramaticais. Além disso, em 1993, lançou a *Gramática Textual Alemã (Textgrammatik der Deutschen Sprache)*, fazendo parte do grupo de autores que elaborou as gramáticas textuais.

Seguindo, tem-se Wunderlich, que pertence à primeira geração de linguistas alemães preocupados com os estudos textuais. Foi um dos principais responsáveis pela inserção da pragmática nas pesquisas sobre o texto, tendo como norte a busca por conexões determinadas por regras entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo o texto como ponto de partida de todo o processo. Tratou especificamente em suas obras, de acordo com Koch (2014, p. 13), “[...] de uma série de questões relacionadas à dêixis, particularmente a dêixis espacial, os atos de fala e a interação face a face de modo geral”.

Outro autor a ser referenciado é Siegfried J. Schmidt. Para ele, o texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico em um ato mais global de comunicação, caracterizando o chamado *jogo de atuação comunicativa*, já referenciado, quando se trataram, neste estudo, as questões relativas à Teoria do Texto. Segundo Koch (2014), o autor dedica-se a um estudo predominantemente sociológico, embora também linguístico, em sentido amplo do objeto texto.

De acordo com Vilela e Koch (2001), a autora Elizabeth Gulich desenvolve seus estudos sobre o texto com ênfase nos sinais de articulação, nos procedimentos de reformulação textual, bem como na interação face a face por meio das narrativas orais. Tem por objeto de investigação tanto os textos escritos como os orais, acarretando um grande desenvolvimento de estudos sobre as interações orais.

Outros destaques são Beaugrande e Dressler, por denominarem em suas obras, critérios ou padrões de textualidade, tendo o texto como um “[...] processo de

mapeamento cognitivo”, de acordo com Marcuschi (2012). De acordo com os primeiros autores citados, estes critérios da textualidade seriam a coesão e coerência (centrados no texto) e a informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centrados no usuário).

Com isso, definem texto, de acordo com Koch (2014, p. 17), como “resultado de múltiplas operações cognitivas interligadas, um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, cabendo à LT, desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimentos.

Ressalta-se, ainda, Teun A. Van Dijk, relacionado ao viés de construção das gramáticas textuais, volta-se a estudo das *macroestruturas textuais* (da questão de produção de resumos) e das *superestruturas* ou *esquemas textuais*, que geraram os estudos à descrição de diversos tipos de texto. Deu início também, de acordo com Vilela e Koch (2001), ao estudo das estratégias de processamento textual, buscando um modelo de construção de discurso.

Neste sentido, Marcuschi (2012, p.27) afirma que Van Dijk define texto como “[...] uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças de estrutura profunda” e essas estruturas é que possibilitam a coerência textual, permitem resumir um texto e a escrita de diferentes textos.

Diante de tantas definições, oriundas a partir de cada perspectiva teórica adotada, ressalta-se que o objeto texto na LT é equivalente a discurso. Nesse quadro de diferentes definições, tem-se em um primeiro momento: as ideias de que este seria uma unidade linguística superior à frase, uma sucessão ou combinação de frases, cadeias de pronominalizações ininterruptas; um complexo de proposições sintático-semânticas. A partir da virada pragmática e cognitivista, o texto passou a ser entendido como uma sequência de atos de fala, como fenômeno resultante de processos mentais, como atividades mais globais de comunicação, englobando elementos externos ao próprio texto.

Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada, passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Sendo assim, Vilela; Koch (2012) afirmam que o texto pode concebido como resultado parcial da atividade comunicativa humana, que se realiza por meio dos processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são

postos em funcionamento em situações concretas de interação social. Nessa perspectiva, afirmam que:

- a) A produção textual é *uma atividade verbal*, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) Trata-se de uma *atividade consciente*, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, é uma *atividade teleológica* que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c) É uma *atividade interacional*, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (VILELA; KOCH, 2001, p.453).

Desse ponto de vista, pode-se conceituar texto na LT como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência em uma atividade comunicativa, de modo a permitir que os sujeitos do processo realizem não só o resgate de conteúdos semânticos na realização dos processos cognitivos, algo de fundamental importância para o trabalho com textos na EJA, para que este ganhe sentido e significância para estes jovens e adultos inseridos na modalidade.

Desse modo, ampliações quanto ao objeto texto são identificadas nos pressupostos relativos à LT na atualidade, trazendo outras preocupações e elementos para o trabalho com textos, sendo estes apresentados a seguir.

2.2.4 A Linguística Textual na atualidade.

Com maior ênfase nos estudos da LT na área da cognição, nas questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, na ativação dos sistemas de conhecimento por ocasião desse processamento, as estratégias cognitivo-interativas passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo da Linguística Textual na atualidade.

Além dessa ênfase dada aos processos de organização global dos textos, Koch (2015) afirma que assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que envolvem as da referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio, o tratamento com a oralidade e da relação oralidade/escrita, o estudo dos gêneros textuais, conduzindo-se por outras vertentes teóricas, em especial a bakhtiniana, tendo destaque a questão dos gêneros nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um campo fértil de estudos.

Nesse sentido, Marcuschi (2012, p.93).

Não podemos esquecer que a linguística de texto se dedica a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande em seus trabalhos da segunda metade dos anos 1990, tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou significante. Enfim, a linguística de texto tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre teoria e a prática, entre processamento e uso do texto.

Verifica-se que a LT de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica e gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, chegando a se transformar em uma disciplina com forte tendência sociocognitivista. Koch (2015, p.189) aponta também como perspectiva futura para essa a linguística como “[...] um subdomínio linguístico de uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”, baseando-se nos estudos de Beaugrande, a definição do texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, apontando como norte para a LT na atualidade o entendimento de que “o texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal”, afinando-se ao que Marcuschi (2012) propõe.

Nesse entendimento, os princípios de textualização deixam de ocupar o lugar de critérios ou padrões que um texto deve satisfazer para se tornarem elementos essenciais, sendo um “[...] conjunto de condições que condiz cognitivamente à produção de um evento internacionalmente comunicativo.” Sendo assim, os critérios da textualização constituem-se condições que possibilitam uma ação linguística, cognitiva e social na qual aparecem de forma articulada por meio dos indivíduos que as executam.

Podemos assegurar que metodologicamente lidamos, na linguística de texto, com um domínio empírico, isto é, o funcionamento efetivo da língua e não formal. Assim, a LT é uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real dos indivíduos falantes e que interagem. (MARCUSCHI, 2012, p.94)

A moderna evolução do conhecimento, com sua diversidade cultural, histórica e funcional, seria impossível sem a existência de textos, formas complexas de constituição e organização do conhecimento, entendidas como formas de cognição social, os textos tornam visível o conhecimento produzido.

Compreendidos como forma de cognição social, os textos estruturam universos de conhecimento social relevante: por isso se pode dizer, de uma perspectiva socioconstrutivista, que textos são modelos sobre mundos, isto é, sobre complexos de estados de coisas estruturados e selecionados sob dada perspectiva (KOCH, 2012, p.192).

Nesse sentido, os textos como formas de cognição social podem permitir aos indivíduos a organização cognitiva do mundo, ou seja, podem ser importantes formas de produção, preservação e transmissão do saber. Assim, a LT, com essa nova concepção de texto, traz para si uma confluência de vários caminhos reafirmando a necessidade de diálogo com outras ciências.

Essa prospectiva social da LT, em que os modos de comunicação tornam-se imprescindíveis e, até mesmo, determinantes, pela condição de organização cognitiva do mundo, evidencia também a necessidade do sistema educacional fazer jus ao alcance dos objetivos gerais que constam nos documentos e diretrizes oficiais do país, sejam eles, “[...] formar integralmente cidadãos conscientes, autônomos, participativos, com condição de intervir na sociedade, de modo a garantir seus direitos, bem como reivindicar melhores condições de vida”. (BRASIL, 1998, 45). Isso se consolida, a partir do entendimento de que a escola, de um modo geral, é um dos principais domínios no qual se verifica a possibilidade de favorecer, sistematicamente, a ampliação da competência comunicativa dos indivíduos, principalmente, por meio das aulas de língua materna.

Sendo assim, de acordo com as postulações recentes da Linguística Textual, percebe-se que há um consenso sobre o papel central que o estudo e explicitação dos princípios de construção textual do sentido desempenham na busca de favorecer maior sucesso das interações sociais, bem como a construção social dos sujeitos e saberes, na medida em que se concebe o texto como unidade básica de produção do conhecimento, o que pode fortalecer fundamentalmente o trabalho desenvolvido por docentes para o ensino de Língua Portuguesa na EJA.

Mas, para que isso se fortaleça, é necessário o levantamento de qual percurso o ensino de Língua Portuguesa vem tomando no sistema educacional brasileiro, quais influências e características que o definem, especificamente quanto ao trabalho com textos, para que esses pressupostos da LT se tornem consistentes nas práticas desenvolvidas de forma efetiva e consciente. É o que será apresentado no item subsequente.

2.3 Sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Para que a Língua Portuguesa se tornasse objeto de ensino no currículo escolar brasileiro, um longo percurso foi necessário. Apenas nas últimas décadas do século XIX, ela foi incluída no respectivo currículo. Essa constituição foi influenciada, a todo instante pelos propósitos políticos, sociais e econômicos, bem como pela concepção de linguagem que se aderira à época.

Ao longo dos tempos, a língua materna passou por diversas variações. Segundo Aoki (2013), até meados dos anos 1960, a linguagem era considerada um sistema. Dos anos 1960 aos 1980, predomina a definição de instrumento de comunicação. Mais tarde, na contemporaneidade, a concepção vigente é de que a linguagem é dialógica, isto é, deve ser considerada como enunciação, discurso e interação. “Essas concepções de linguagem têm influenciado significativamente a concepção de ensino e as práticas escolares” (AOKI, 2013, p. 303).

Durante o Brasil colonial, Cunha (2011) afirma que o ensino ministrado pelos jesuítas privilegiava a Gramática Latina. Isso era necessário àqueles que desejavam ir para a academia, seguir os estudos na Europa. Nesse contexto a Língua Portuguesa era utilizada apenas como um instrumento para alfabetização e não fazia parte do componente curricular. “Na época, o latim, fundamentava as práticas escolares a partir de estudos de gramática e retórica, bem como o estudo de autores latinos e dos escritos de Aristóteles” (CUNHA, 2011, p.3).

Apesar de gramáticas e dicionários terem sido produzidos até o século XVII, a Língua Portuguesa ainda não se constituía uma área de conhecimento capaz de gerar uma disciplina curricular. No entanto, o desenvolvimento do sistema jesuítico em mão dupla: propôs uma pedagogia que visava à expansão do catolicismo por meio da catequização do indígena e, ao mesmo tempo, a instalação de um sistema que pretendia formar as elites subordinadas à metrópole.

Com isso, de acordo com Aoki (2013), pela primeira vez, faz-se a distinção entre a língua como meio de comunicação (o tupi) e a língua como aquisição de conhecimentos (Língua Portuguesa). Essas considerações são significativas porque direcionam o objetivo do ensino na época, o de aprender a Língua Portuguesa com o intuito de acesso à cultura europeia.

Foi com a reforma pombalina que, em 1759, que o referido componente curricular se tornou obrigatório no Brasil. Para Cunha (2011), a intenção de tornar

obrigatório o uso do idioma no país só se dava a fim de garantir o poder sobre as colônias. Por isso, durante anos, o ensino da língua portuguesa teve caráter instrumental.

Os estudos de gramática e retórica propostos pela reforma prevaleceram até meados do século XIX. Somente nas quatro primeiras décadas do século XX, com o desuso significativo do latim, a gramática do português passou a ser ensinada com autonomia.

Aoki (2013) afirma que, com isso, as gramáticas da época apresentavam uma concepção de linguagem como sistema, visto que os materiais publicados traziam um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade linguística. “O ensino gramatical entra em evidência nas escolas, que tinham como objetivo disseminar a língua padrão culta. A língua da elite burguesa acaba sendo legítima e passa a ser vista como variedade culta” (AOKI, 2013, p. 304).

Essa concepção de linguagem como sistema vigorou até meados dos anos 1960, quando a Teoria da Comunicação foi entrando nos currículos brasileiros, considerando a prática linguística como comunicação e entendendo a língua como um código e meio de comunicação do qual os falantes devem se apropriar para transmitir informações com eficácia.

Segundo Cunha (2011), a mudança de concepção se deve também às transformações ocorridas no contexto escolar, devido à massificação do acesso à escola por volta dos anos 1950, provocada pelo ingresso da população que não tinha domínio da norma padrão culta e que se expressava por diferentes variedades, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa precisasse se tornar objeto de reflexão.

Com isso, não se tratou mais de promover o conhecimento do sistema linguístico, o saber a respeito da língua, mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, o uso instrumental e comunicativo da língua. A escola abriu-se para a pluralidade de linguagens e culturas.

Em razão dessa progressiva transformação cultural e social e das possibilidades de acesso escolar, os conteúdos de Língua Portuguesa foram sofrendo alterações. Somente neste início de década de 2010, por exemplo, foi que os conteúdos de gramática e o texto foram se tornando conteúdos articulados.

O objetivo do ensino da língua naquele período estava voltado para o conhecimento e reconhecimento da norma culta, e isso se dava por meio do

ensino de gramática e da leitura de textos literários. Até então, eles constituíam dois materiais independentes. Assim, progressivamente, dá-se a fusão entre a gramática normativa e a coletânea de textos (AOKI, 2013, p.304).

Entre as décadas de 1960 e 1970, época de intervenção da ditadura militar, algumas mudanças teriam sido realizadas em relação ao ensino, de modo a obter caráter pragmático e utilitarista. Nesse novo panorama teórico, o aluno deixou de ser visto como emissor-receptor de códigos verbais para ter acesso aos mais diversos códigos que permeiam a comunicação.

Nesse período observou-se a redução dos exercícios gramaticais em livros didáticos devido à nova concepção de didática que se instaurava, o que fez surgir a polêmica que se estende até os dias atuais, sobre o fato de ensinar ou não gramática ao aluno. Esse contexto permitiu ainda um olhar mais amplo para a leitura, que não tinha mais como foco a mera recepção de textos verbais. Pelo contrário, entra em cena a escolha de textos verbais, não-verbais e não apenas literários, aqueles que estariam mais ligados às práticas sociais dos sujeitos (CUNHA, 2011, p. 4).

Nessa fase, para Soares (2010), muitas mudanças políticas ocorreram e o país ultrapassou os tempos de ditadura e novos rumos à disciplina de língua portuguesa se impuseram.

A concepção de língua e de ensino já não encontrava alicerce no contexto político, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, e a obrigatoriedade da prova de redação nos concursos vestibulares além de não “corrigir todo o problema” põe em evidência “que o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada”, nem a “onda da criatividade” deflagrada a partir da influência dos meios de comunicação pôde garanti-la. Surge, assim, na década de 1980, a partir de inúmeras críticas e reflexões, um novo perfil de professor e de ensino de língua materna (SOARES, 2010, p. 58).

Os anos de 1980 representaram um marco decisivo no ensino de Língua Portuguesa, pois não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses. É nessa década que a Linguística chega à escola desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna.

Instaurou-se, na concepção de Soares (2010), uma concepção da língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização, sendo resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de português.

[...] Interação é a palavra chave da época. O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do

conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 2010, p. 59).

A precariedade do nível de ensino ainda é flagrante e faz emergir alterações no plano de ensino, necessidade já deflagrada nos anos de 1970, quando o "bombardeio" de propostas tecnicistas bloqueou a capacidade criativa dos estudantes e infiltrou uma pedagogia reprodutiva e mecanicista no ensino de Língua Portuguesa.

Nos meados dos anos de 1990, uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais se efetiva, a Lei 9394/1996, surgindo uma proposta de parâmetros curriculares nacionais que trouxeram diferentes diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa. Este ensino é visto como um meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna.

Uma nova concepção de língua e linguagem se instaurou, não mais a língua como expressão do pensamento, nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Tais concepções se desenvolveram ao longo dos anos 2000, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela.

[...] o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico e, a inserção do sujeito no mundo, inegavelmente, ocorre por meio da leitura deste mundo (SOARES, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, corrobora a posição de Antunes (2011, p. 32) de que:

[...] a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. É, pois, sempre espaço de interlocução, múltiplas situações e de contato com a pluralidade de discursos verbais e não-verbais. Não lemos apenas livros, mas tudo o que nos cerca. Ensinar Língua Portuguesa, nessa

dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro.

Nesse sentido, o que não pode ser mais aceitável no ensino de língua materna é o pressuposto da existência de uma língua pronta e acabada, mas sim, de uma língua que é (co) produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução a partir de contextos específicos. Diante disso, cabe nesta pesquisa a especificidade da discussão desse ensino por meio de textos, o que será abordado na subseção a seguir.

2.3.1 O ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com textos em sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa vem passando, desde a década de 70, por reformulações que afetaram a metodologia, a ênfase nos constituintes teóricos e, principalmente, a abordagem do texto em sala de aula. Até a década de 70, esse ensino pautava-se na listagem de nomenclaturas, especialmente as referentes a aspectos morfossintáticos. As poucas situações em que o texto, geralmente literário, era lido em sala serviam para responder a questões de compreensão e, raras vezes, de interpretação, sem que o aluno tivesse um maior contato com o texto e suas condições de produção e recepção.

O quadro não mudava muito com relação à produção textual: o texto era um produto e partia de temas soltos e descontextualizados. Em resumo, o texto não era visto como processo, o leitor não era tratado como co-autor, o aluno-produtor era mero escriba, a gramática vinha descontextualizada e repleta de regras.

Essa realidade, que até hoje ainda se repete em algumas escolas, está mudando aos poucos, devido a leis ou à divulgação de pesquisas nas áreas de Letras e Linguística. No que se refere à leitura, já a partir da própria década de 70, com a Lei 5692/71, o governo brasileiro recomendou a leitura de autores nacionais no antigo 1º grau (atual ensino fundamental), e os chamados livros paradidáticos, então, tomaram grande impulso. Entretanto, não foram propostas modificações essenciais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, nem foram oferecidos cursos de atualização para os professores fazerem um trabalho diferenciado. Estes, muitas vezes mal preparados e sem tempo disponível para análise de títulos, eram pressionados pelas editoras, que se dispunham a fornecer catálogos com os livros, separados por série, idade ou assunto (SANTOS, 2005). Indicar paradidáticos

tornou-se, então, um hábito frequente, que ocorre em algumas escolas até hoje, às vezes quatro vezes por ano, mas a abordagem do texto pouco mudou.

A partir da década de 90, esse quadro foi mudando, com a publicação frequente de pesquisas de autores como Geraldi, Kleiman, Koch, Marcuschi, que destacavam os problemas e apontavam soluções para o ensino de leitura. O resultado foi uma melhora significativa em alguns livros didáticos e no trabalho de alguns professores quanto à abordagem do texto em sala de aula, com atividades produtivas, de compreensão e interpretação, a partir de textos verbais, não-verbais, literários, não-literários, de autores nacionais e estrangeiros. Entretanto, ainda há equívocos graves nos momentos de leitura em sala de aula e atualmente se discute até que ponto essa escolarização da leitura (EVANGELISTA, 2001) vem afastando, em vez de aproximar, os alunos do texto.

A partir das décadas de 80 e 90, com a divulgação de pesquisas, principalmente na área de Análise do Discurso (AD) e Linguística Textual (LT), temas como coesão e coerência, intertextualidade, intencionalidade, começaram a ser discutidos em sala e a aparecer em livros didáticos, mas muitos professores ainda não dão a importância devida a esses aspectos de textualidade e não ensinam seus alunos a produzir textos com base neles.

O ensino gramatical também pouco mudou, mas, principalmente a partir da década de 80, começou a haver uma preocupação maior com a variação linguística, com as incoerências de nomenclatura e com a abordagem teórica. Os estudos de texto (AD e LT) vêm colaborando com propostas de aplicação de conteúdos em textos, verificando de que maneira uma ou outra escolha interfere na construção de sentidos. A prática gramatical com base em textos, porém, é a que encontra mais reação por parte dos professores, devido à dificuldade até mesmo de compreensão, por parte dos profissionais, da importância dessa mudança no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse cenário, surgem, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propondo a integração da tripartição do ensino de língua portuguesa, focada em textos, abrangendo leitura, produção e análise linguística. As diretrizes apresentadas nesse documento, com base principalmente em pesquisas das áreas de Sociolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso, têm norteado as discussões sobre ensino (SANTOS, 2005), mas nem tudo que os PCN apresentam pode ser considerado do conhecimento dos professores.

Assim, o ensino mais produtivo e crítico, com base em textos, proposto pelos PCN, é visto, por vezes, como algo estranho e utópico.

Diante desse panorama, ressalta-se que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p. 23). O trecho ilustra o que pressupõem os PCN quando se apresenta o objetivo maior do ensino: formar cidadãos. Em se tratando de Língua Portuguesa, a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de texto, uma vez que, dessa maneira, os alunos tornam-se mais críticos e autônomos. O letramento passou a ser, portanto, essencial.

Por outro lado, o ensino tradicional, cuja prática frequente é o “ensino descontextualizado de metalinguagem” apresentando por vezes uma “teoria gramatical inconsistente” (BRASIL, 1998, p. 18), o uso do texto é visto muitas vezes, como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, acaba por fazer com que os alunos sintam-se inseguros e estranhos diante da própria língua.

O que é, então, trabalhar o texto como unidade de ensino? Essa é a pergunta que vem incomodando muitos professores dos níveis fundamental e médio, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de atualizar seus conhecimentos sobre LT e AD. A proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática.

Nos próprios PCN, quando se fala de leitura e produção textual, fica bastante claro o que se deve fazer com o texto. E mesmo os professores desatualizados conseguem perceber, em alguns gêneros textuais, como elaborar atividades de leitura e produção interessantes. A grande dificuldade decorre da lacuna dos PCN quanto à abordagem da análise linguística com base em textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p. 78-79).

No decorrer dos PCN, há comentários, conteúdos e objetivos relacionados às três práticas de linguagem (inclusive a análise linguística), mas o professor precisa relacionar essas partes para perceber como integrá-las. O livro didático poderia ser um instrumento valioso nesse processo, mas na maioria das vezes não consegue fazer essa integração, por ser em algumas situações, subutilizado nas escolas, em virtude das dificuldades de professores e alunos de manuseá-lo de forma adequada.

Nota-se que o ensino de Língua Portuguesa centrado apenas em normas gramaticais, tem se apresentado de forma ineficaz para que o sujeito do aprendizado faça uso nas diversas situações cotidianas. A grande questão é que os professores têm trabalhado de forma limitada esses saberes linguísticos, usando ainda frases soltas para ensinar regras, e os textos, quando inseridos em suas atividades, têm como função servir de material para o ensino gramatical, não sendo o objeto principal em que os elementos linguísticos que o constituem se apresentam como língua em uso.

Os textos são excluídos de atividades mais práticas da vida escolar, fazendo com que o aluno não perceba que ele próprio se insere, por meio de textos, no ato comunicativo com outras pessoas. A atividade textual é restrita a momentos de leitura e interpretação, enquanto o ensino da língua é restrito à gramática. Sobre isso, Sarmiento (2011, p. 12) afirma que

A língua expressa-se por meio de palavras, faladas ou escritas, porém, conhecer o significado das palavras, ou seja, ter um bom vocabulário não garante um desempenho na combinação dessas mesmas palavras. É necessário conhecer, também, determinadas leis de combinação entre elas, para que haja clareza na sua organização e na expressão do pensamento.

Essas leis de combinação e de organização só estão presentes no uso efetivo da língua, que é o texto. De outra forma, não tem como compreender os mecanismos linguísticos. Percebe-, então, que a prática de texto, leitura e escrita em sala de aula, é o instrumento de expressividade para que o aluno possa interagir produtivamente e desenvolver as competências discursivas. Ao ler, escrever e reescrever o aluno pode conseguir não só se reconhecer como sujeito capaz de usar sua língua, como também, estar apto a se inserir na sociedade como sujeito do conhecimento.

Para desenvolver as competências linguísticas, não basta o domínio da norma legitimada como padrão. O discente precisa saber usar a língua em diversas

situações que exijam graus de comunicação distintos. O estudo da língua vai muito além disso. E é necessário trabalhar com textos para que este aprendiz chegue à compreensão do seu uso.

Trabalhar com textos faz com que o aluno adquira um conhecimento mais consistente para compreender o mundo que o rodeia e assim a si mesmo, reconhecendo as diversidades linguísticas que fazem parte do seu mundo e, com isso, ele pode reconhecer que sem o uso da língua a vivência em sociedade se torna mais complicada.

O uso de textos em sala de aula leva os alunos a comparar, classificar e distinguir as possibilidades de usos da língua, compreender portanto, que não há uma única forma de falar e de escrever e que, dentre todas as possibilidades, ele poderá optar por uma que mais se adequa as suas necessidades. (SARMENTO, 2011, p. 16)

O ensino por meio de textos pode fazer com que o aprendiz atinja as diversas competências linguísticas ao longo da sua vida escolar. Ao usar a língua, este pode alcançar uma norma padrão que define a realidade da nossa língua. Segundo Antunes (2007, p. 93), “a norma culta real, corresponde àqueles usos que são fato, ocorrência; isto é, aqueles que podem ser concretamente realizados”, pois quando o aluno entra em contato com os textos, este trabalha diretamente com a língua em uso, compreendendo sua função e entendendo-a como um produto dos sujeitos comunicativos que interagem.

Dessa forma, cabe a necessidade de verificar como esse ensino de Língua Portuguesa baseado em textos tem se dado nas escolas e de como isso tem se configurando na EJA, sendo demonstrados no item que se segue também os antecedentes históricos da modalidade, suas concepções e os pressupostos que a norteiam.

3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EJA NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE.

Um dos temas recorrentes na educação brasileira é a discussão sobre o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas ainda se percebe a carência de estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares nesse segmento, especialmente, da Língua Portuguesa.

A EJA tem como um dos objetivos principais garantir a formação integral, desde a alfabetização ao ensino médio pelo processo de escolarização aos jovens e adultos, possibilitando também a inserção na educação superior e a formação para o mundo do trabalho, tendo o ensino de Língua Portuguesa uma importante responsabilidade para o cumprimento desta tarefa.

Desta forma, considera-se necessário resgatar elementos históricos e conceituais da referida modalidade (com ênfase no ensino de Língua Portuguesa) para que se percebam os requisitos para que as demandas dos docentes e discentes da EJA sejam atendidas.

Para tanto, para fundamentação deste trabalho utilizou-se revisão bibliográfica, buscando autores que discutem os temas da Educação de Jovens e Adultos e o ensino de língua materna, dentre eles Di Pierro (2010), Braga (2011), Cunha (2012), Antunes (2011), Koch (2014), Malta (2004), Pereira (2011), etc. Além disso, foram utilizadas fontes primárias, como os documentos normativos do Ministério da Educação relacionados às temáticas citadas.

Nesse sentido, este estudo subdivide-se em itens que tratam da configuração da EJA no sistema educacional brasileiro e dos elementos conceituais e históricos do ensino de Língua Portuguesa na EJA e suas especificidades quanto ao trabalho com textos, na perspectiva de abordar o desafio da articulação entre a formação, realidade e condições efetivas para a realização de ações em torno do processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Configuração da EJA no sistema educacional brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seu início no Brasil Colônia de forma assistemática, porém as iniciativas governamentais no sentido de

oferecer educação a este grupo de forma mais organizada e sistemática são recentes.

No Brasil Colônia, constatou-se uma fragilidade da educação, por não ser esta a responsável pela produtividade econômica do país, o que acabou por acarretar descaso por parte dos dirigentes políticos (CUNHA, 2012). Neste período, segundo o mesmo autor, a EJA é algo recorrente nessa sociedade e de clara divisão de classes: a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas.

No Brasil Império, começaram algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Porém, segundo Cunha (2012), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, iniciou-se um processo tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa preocupação trouxe mais o sentido de uma necessidade de preparar a sociedade para a industrialização, do que dar uma real importância para a educação do cidadão. Neste sentido, essa política emergente trouxe pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, que foram:

A valorização, pelo empresariado recém-surgido, do domínio da língua falada e escrita pelos trabalhadores das fábricas, visando o domínio das técnicas de produção; o interesse dos trabalhadores pela aquisição da leitura e da escrita como instrumento de ascensão social; a aparente preocupação do Estado com a alfabetização de adultos, apontada como meio de progresso do país e a preocupação dos políticos com a alfabetização de adultos, mas para ampliação da base de votos (CUNHA, 2012, p.35).

Neste contexto, Canário (2011) afirma que a partir do final da Segunda Guerra mundial, observou-se um maior interesse dos organismos internacionais com a EJA. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) teve um papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que ela passou a estimular a criação de programas nacionais para este público e criou um conceito de educação funcional, que propunha a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial, sendo entendida como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que teve por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do

ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo [...] (BRASIL, 2003, p. 78).

As propostas esboçadas pela UNESCO tiveram boa receptividade no Brasil, porque vinham ao encontro dos interesses das elites. A partir de 1947, atendendo aos apelos da referida entidade, o governo de Eurico Gaspar Dutra lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A respeito das intenções da CEAA, Paiva (2012) apresenta a seguinte observação:

[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social (PAIVA, 2012, p.179).

Além da CEAA, várias outras campanhas foram realizadas, dentre as quais se destacam: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo de Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAF – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar, 1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, 1990, Governo Fernando Collor de Mello); Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária, 1997, Governo Fernando Henrique Cardoso).

Pelo elevado número de experiências desenvolvidas, é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo foi um nó de vários governos e cada um deles criava o seu próprio programa na tentativa de solucionar o problema. No entanto, foram cometidos equívocos, dentre os quais estão: a baixa qualidade do ensino oferecido; a não consideração das diferentes realidades dos alunos e a aplicação escassa dos recursos financeiros para solucionar um problema tão complexo.

Os anos 1990 trouxeram uma realidade diferenciada, baseada nos princípios de Constituição de 1988, sendo apontados por Di Pierro (2010) como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura de redefinição do papel do Estado. Neste sentido, observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.334/1996 - que propôs, no artigo 3º:

[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extra escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, esta modalidade foi tratada como um instrumento capaz de auxiliar na tarefa vital de eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa, que simbolizou uma possibilidade real de reparação das dívidas sociais, estendendo a todos os interessados o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, dentro ou fora das instituições de ensino.

Outro avanço para a EJA foi a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 1999, passando a valorizar as especificidades de tempos e espaço para seus educandos, tratamento presencial dos conteúdos curriculares, o respeito à faixa etária bem como a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos para a modalidade de ensino.

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.3).

Em janeiro de 2003, o MEC estabeleceu a criação de uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e para alcançar essa meta, surge o Programa Brasil Alfabetizado. O referido programa constituiu-se como uma política pública, de caráter contínuo, voltado não apenas para ensinar o Português e a Matemática ao jovem e adulto, mas evidenciar uma atenção à continuidade dos estudos após a alfabetização destes.

Favorável também à Educação de Jovens e Adultos foi a Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinando financiamento específico para esse fim.

Outro ponto relevante na historicidade da EJA é o que o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do CNE determina a esta modalidade de ensino quanto à sua funcionalidade, pois passa a ser desenvolvida para atender a três funções específicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. (BRASIL, 2000).

A *função reparadora* refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A *função equalizadora* relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitará aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos canais de participação.

A *função qualificadora* cuja função é permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da EJA. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Mediante as características apresentadas, evidenciadas a partir dos documentos oficiais, em especial, as diretrizes do Ministério da Educação, o trabalho pedagógico de contextualizar os conhecimentos oriundos dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos, segundo as características, necessidades e interesses de classe dos alunos, deve considerar também o mundo do trabalho, a distinção das faixas etárias, o impacto dos meios de comunicação, a procedência migratória e as manifestações culturais regionais.

Ademais, a partir do exposto nesta seção, contextualizar historicamente a EJA no Brasil não é tarefa simples, tendo em vista as diferentes estratégias adotadas pelos governos para o atendimento dessa demanda. Nesse sentido, verifica-se a necessidade desse resgate para compreender o seu funcionamento hoje, na perspectiva da garantia da oferta de um ensino público de qualidade direcionado para as demandas dos discentes e dos docentes dessa modalidade de ensino.

Sendo assim, cabe a reflexão de como se constitui o ensino nessa modalidade a partir das especificidades de cada componente curricular que o constitui mediante todas essas diretrizes e pressupostos advindos dos documentos normativos. Portanto, neste estudo prima-se pela aproximação às prerrogativas legais e aos objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na referida modalidade, proposta que desenvolvida na subseção que se segue.

3.2 Especificidades do ensino da Língua Portuguesa na EJA.

A instituição escolar, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais do dia-a-dia da comunidade em que está inserida. O ensino da língua materna não poderá simplesmente fazer de conta que não existe uma linguagem-dialeto desenvolvida na realidade social em que a escola está inserida.

Para Cagliari (2010), a escola não tem utilizado, na maioria dos casos, o conhecimento que o sujeito tem de sua fala e da fala de seus colegas, para a partir disso, ensinar o que deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala completamente estranha aos educandos. Por conta disso, o conhecimento desenvolvido passa a ser desprestigiado pelo aluno, já que o interesse individual marca o início da aprendizagem significativa, sendo um processo de construção de conhecimento que propicia uma autorrealização pessoal do educando, um desenvolvimento mais intenso e com significados reais para vida escolar dos educandos.

Segundo Matta (2011), o ensinar da língua materna na EJA não pode ter outro objetivo senão de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. O ensino da Língua Portuguesa deverá levar em consideração os aspectos sociais e multiculturais que influenciam a linguagem, pois a partir do momento que a escola não considera essas relações, estará apenas afirmando expressamente o modo formal e material dos conteúdos, que está materializado dentro da sociedade em geral.

É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder público das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores de autoridade de vincular a língua à variedade que empregam (MATTA, 2011, p.33).

Dessa forma, percebe-se que a relação entre o que ensinar e como ensinar pode representar o controle de estruturas sociais padronizadas, já que os detentores da autoridade são responsáveis parcialmente pela reprodução do conhecimento. A língua em sua essência deverá, antes de qualquer produção, ser relacionada com a linguagem social a que se destina e aos valores multiculturais que representa, especialmente, a linguagem dos educandos, e não somente propiciar um ensino de linguagem culta, que poucos poderão alcançar numa mesma progressão de aquisição de conhecimento.

Assim, apresentar o ensino puro de forma institucionalizada e descontextualizada na EJA, sem se preocupar com o processo de transformação social que a linguagem possibilita aos alunos, poderá ser uma mera reprodução de conceitos e valores sociais, para aqueles que detêm o poder de opinar e indicar o que deverá ser aprendido dentro do ambiente interno da instituição escolar.

O professor e educador, por muitas vezes sente a incapacidade de desenvolver uma prática docente eficiente que alcance todos educandos de forma concreta, mais especificamente, no ensino da Língua Portuguesa. Isso leva à busca de uma compreensão do porquê do ensino de norma culta da língua pátria, para aqueles que nem sequer dominam a habilidade da leitura no cotidiano escolar. Como salienta Cagliari (2010, p. 36):

O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a Língua Portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser errado! ... Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola. [...].

A influência do currículo permeia o exercício da prática docente, já que o professor que tem uma má formação, que não domina a disciplina que leciona, acaba prejudicando o processo de conhecimento dos discentes e, em decorrência dessa incompetência, torna-se mais fácil a seleção de conteúdos que venham positivar o currículo em seu planejamento.

O professor além de ser mais um instrumento que simboliza as relações sociais e multiculturais vigentes, poderá ser também um agente de transformação, desde que considere estas relações apresentadas ao redor da escola em sua atividade docente a partir da execução de um currículo especial que atenda as especificidades da EJA.

Como ilustra Freire (1997, p. 98):

[...] Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nesse sentido, na prática docente em sala de aulas da EJA pode-se afirmar que o trabalho com textos constitui-se uma necessidade, por entendê-lo como ponto de partida e ao mesmo tempo como resultado das diversas interações e situações comunicativas existentes. Beaugrande (apud KOCH, 2011, p.87) afirma que o texto é “lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por meio dos quais relações de sentido se estabelecem”.

Desta forma, o professor precisa conhecer os elementos que fundamentam os textos para proporcionar de forma consciente o trabalho com estes em sala de aula de maneira não intuitiva e não mecânica. Para o ensino de Língua Portuguesa na EJA isso é fundamental: gerar sentidos e agregar significados a partir de um contexto específico, pois uma simples atividade de leitura pode significar uma representação de um sistema social ideologicamente organizado ou significar aquisição de conhecimento para uma formação crítica, reflexiva e multicultural, fazendo com que a aprendizagem se torne uma ferramenta tecnicista do conhecimento ou um instrumento de transformação social, respectivamente.

Tomar o texto como ponto central para o ensino da Língua Portuguesa é dar ênfase durante as aulas de Língua Portuguesa, às aulas de leitura e produção textual, segundo Koch (2003, p. 02) devem:

[...] levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

O trabalho com textos em sala de aula reporta-se ao desenvolvimento da competência textual dos alunos para proporcionar-lhes autonomia nas variadas situações comunicativas. Significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho

de seleção e combinação de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (KOCH, 2003, p.2).

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa na EJA é um desafio. Como particularidades no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA destaca-se um aspecto fundamental no que se refere ao modo como os educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Para isso, o trabalho com textos facilita a aquisição dos conteúdos, pois aparece como um plano de fundo, fazendo com que cada indivíduo construa suas interações e conhecimentos de acordo com os pré-requisitos que possui.

Atualmente, evidenciam-se práticas organizadas nas salas de aula da EJA, muito parecidas com as previstas para o ensino regular, na qual temos um conteúdo programático previsto e em que todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens, os mesmos conteúdos internalizados e os mesmos saberes a serem apreendidos. Nessa concepção, os modos de organização pedagógica não preveem tanto o respeito às diferenças em termos de apropriação do conhecimento.

Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge é a necessidade de flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças multiculturais e de apropriação do conhecimento, destacando-se a ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem, tendo o texto como objeto central do ensino e mecanismo de contextualização. Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas o que não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas.

Portanto, não há como os jovens e os adultos, sem as oportunidades de escolarização no período de idade regular, serem subordinados ou controlados pelos mesmos processos formais de ensino-aprendizagem. Isso não presume, evidentemente, ausência total de planejamento ou falta de critérios e objetivos. Apenas deve-se ter em mente a concepção real de um projeto educacional para a

EJA em que as formulações e as aplicações se ajustem aos anseios pessoais e profissionais da clientela a que se dirigem.

Sendo assim, ao ensino de Língua Portuguesa delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque ela se expressa e adquire não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo e dos processos de interação entre os sujeitos mediatizados pela produção constante de textos, sejam eles orais ou escritos.

Com isso, para se alcançar tal resultado, parte-se de um novo pressuposto: não mais a língua como sistema linguístico fechado, mas o texto como unidade básica de ensino. Não concebido de modo uniforme, mas considerando a diversidade de textos e de gêneros. Além disso, dominar o código linguístico é fundamental em qualquer modalidade de ensino, mas compreendê-lo dotando-o de sentido para tornar aquela aprendizagem significativa, torna-se mais especial na EJA, tendo em vista que o público que atende necessita de estímulos diários para permanência no sistema escolar.

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas. Chega-se aos resultados pela prática constante de leitura e de produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou à gramatical quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório comunicativo do aluno por meio dos textos.

Pereira (2011, p.123) afirma que:

[...] não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe nenhum tipo de exclusão, abraçando-se o ensino da língua a partir de textos como um comprometimento humano e social bastante claro, pelo fato de atribuir sentidos próprios aos conhecimentos construídos. Nesta relação, os usuários da Língua Portuguesa podem e precisam usufruí-la plenamente, valorizando a consciência reflexiva diante de todo material linguístico.

Para Oliveira e Paiva (2012), a perspectiva político-cultural dos anos de 1960, conduzida pela experiência de Paulo Freire, não se pode afastar de qualquer

projeto que se volte para a EJA, reforçando a necessidade do educador saber que há um papel fortemente marcado, o de dar instrumentos aos jovens e adultos para participarem da rede de comunicação da sociedade por meio da leitura e da escrita, em que cada um diga a sua palavra e seja autor do seu texto.

A importância de entender a língua como um processo de interação entre os indivíduos é repetidamente apresentada nas pesquisas de diversos autores. Por consequência, o ensino da leitura e produção textual vem, obviamente, numa perspectiva interacionista, motivada, crítica, usada para a reconstrução e sentido do texto, com arcabouço diversificado e aspectos explícitos e implícitos a serem desvendados por aqueles que dele se utilizam.

No documento das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, Travaglia (2006, p. 56) afirma que “o ensino de Língua Portuguesa seguiu e segue em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não tem privilegiado, no processo de aquisição e no aprimoramento, a história, o sujeito e o contexto”, pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. Esse é o cuidado que se deve ter no ensino desse componente na EJA, tendo em vista que essa tendência ainda se encontra muito presente para o ensino da língua.

[...] não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas sim, que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem. Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática. [...] Significa sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio dos textos (KOCH, 2014, p. 174).

Pensar sobre uma disciplina não se reduz apenas a determinar formas, conteúdos, métodos ou materiais a serem utilizados em sala de aula, mas pressupõe um (re) pensar sobre a concepção adotada no processo de ensino-aprendizagem, e o modo como os professores e alunos usam o material didático de apoio e se este material supre as necessidades dos educandos, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de leitura e escrita que os mesmos apresentam e, a partir de mais estes referenciais, tentar encontrar novos mecanismos para uma boa aula de português.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da nossa língua, produzir textos próprios, acionar o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo no trabalho com textos em sala de aula.

Antunes (2011, p.35) aponta que:

[...] é responsabilidade do professor, denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões linguísticas e nos textos, assim poderão produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português.

Portanto, para ensinar Língua Portuguesa na EJA, é preciso considerar as especificidades dessa modalidade de ensino. Como se vive em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção e participação social, cabe à escola propiciar ao aluno o convívio com os textos, para ampliar seu universo de referências, para que ele se familiarize com os diferentes usos da linguagem.

Além disso, cabe ao professor proporcionar situações de aprendizagem que valorizem os conhecimentos dos alunos e permitam o desenvolvimento do educando com situações propícias às atividades reflexivas, a fim de se alcançar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas às práticas de leitura e de escrita e às situações de uso de fala e daquela orientada pela escrita.

Diante do quadro e para que se alcancem os objetivos traçados nesta pesquisa, tratar-se-á no item seguinte da metodologia de trabalho que definiu as etapas do trabalho até a conclusão, com a elaboração do seu produto, ou seja, a organização de um caderno de orientações didáticas para o trabalho com conteúdos da gramática, de forma articulada com os textos a ser utilizado na Educação de Jovens e Adultos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Chehuen Neto e Lima (2012) conceituam pesquisa como um conjunto de ações que são propostas para encontrar a solução para um problema a partir de um diagnóstico proveniente da realidade que se deseja investigar, tendo por base procedimentos racionais e sistemáticos. No âmbito da pesquisa educacional, isso aparece como elemento de relevância, tendo em vista a necessidade constante de aperfeiçoamento de práticas que fortaleçam o trabalho docente e por consequência o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No caso deste estudo, temos como *locus* investigativo os processos educativos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos, de forma mais específica o ensino de Língua Portuguesa na referida modalidade educacional na perspectiva da criação de instrumentos que possam melhorar a prática pedagógica desenvolvida por docentes que atuam na referida modalidade.

Diante disso, esta seção estrutura-se na apresentação da abordagem metodológica e do tipo de pesquisa utilizada para a construção de alternativas para a resolução de problemas que geraram, por sua vez, a criação de um produto de intervenção no âmbito escolar. Além disso, traz a descrição do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentando os instrumentos utilizados para a coleta de dados para fins de diagnóstico da escola e de posterior avaliação da intervenção desenvolvida, bem como sistematiza e faz reflexões acerca dos dados coletados sobre a temática, o que orientou a produção do material didático para o ensino de Língua Portuguesa na EJA por meio de textos na escola campo de investigação.

4.1 Sobre a abordagem metodológica – tipos de pesquisa.

O percurso metodológico desta pesquisa se direciona ao objetivo de compreender o ensino de Língua Portuguesa na EJA, a maneira específica como se configura o trabalho com textos nessa modalidade, apontando as contribuições da LT para a melhoria do ensino.

O ensino na EJA, como uma modalidade cheia de especificidades, foi ponto de partida para o aprimoramento das práticas pessoais neste estudo, tendo em vista que há uma inserção da pesquisadora nesse universo, por meio do trabalho

de coordenação pedagógica e acompanhamento dos professores de Língua Portuguesa que atuam nesse contexto no município de São José de Ribamar-MA.

A partir disso, esta pesquisa visou aprimorar os conhecimentos na área de Língua Portuguesa tanto dos alunos quanto ao uso nas diferentes situações comunicativas quanto dos professores no âmbito da formação docente, ambos com foco na melhoria e busca de um ensino qualificado em torno das competências e habilidades necessárias para a utilização de textos em língua materna, fugindo de tendências tradicionais que engessam o processo de ensino e aprendizagem atualmente nas escolas.

Para tanto, a referida pesquisa quanto à sua natureza caracterizou-se por ser uma pesquisa aplicada, por ter uma aplicação prática voltada à solução de problemas específicos da realidade do ensino de Língua Portuguesa na EJA da Escola Municipal Alto do Turu.

De acordo com Zamberlan (2014, p.94), a pesquisa aplicada envolve “[...] verdades e interesses locais”. A fonte das questões da pesquisa se centrou nos problemas e nas dificuldades dos discentes e docentes do referido universo escolar, tendo como propósito a geração de soluções potenciais para as dificuldades encontradas com o trabalho com textos no citado grupo.

Quanto à abordagem, a pesquisa é de caráter qualitativo, pois considerou a dinâmica estabelecida entre o mundo real e o sujeito (CHEHUEN NETO; LIMA, 2012). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são requisitos básicos no processo da pesquisa qualitativa. A realidade escolar das turmas de EJA na referida escola e seus sujeitos foram fonte direta para coleta de dados, sendo fundamentais para a constituição deste estudo de base qualitativa.

No que tange aos objetivos deste estudo, pode-se classificá-lo como de natureza exploratória, pois “investiga uma situação para propiciar aproximação e familiaridade com o assunto, fato ou fenômeno e com isso gera maior compreensão a respeito dele.” (ZAMBERLAN, 2014, p.95).

Ainda quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, tem-se que a seleção de procedimentos metodológicos esteve diretamente vinculada com o problema a ser pesquisado, em que a escolha dependeu dos fatores relacionados com a investigação, como a natureza dos fenômenos, o objetivo da pesquisa etc.

Neste sentido, esta pesquisa caracterizou-se também como bibliográfica, pois abrangeu todo o referencial teórico já tornado público sobre o tema estudado,

sendo neste estudo, a LT, os relativos ao texto e ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Autores como Ingedore Villaça Koch, Antonio Marcuschi, Irandé Antunes, Anna Cristina Bentes, dentre outros, foram revisitados para aprofundamento e aproximação com a temática. Caracterizou-se ainda como uma pesquisa de campo, pois se desenvolveu no próprio local em que ocorreram os fenômenos, no caso, a Escola Municipal Alto do Turu, tendo sido utilizada para tanto, a técnica de observação direta.

Este estudo fundamentou-se também na pesquisa documental, pois teve como “objetivo o de encadear as informações obtidas na investigação bibliográfica e descobrir novos aspectos relacionados com o tema de estudo” (ZAMBERLAM, 2014, p.99). Sendo assim, é um instrumento importante na pesquisa qualitativa, pois se alimenta de informações contidas em diversos tipos de documentos escritos, que consistem em fontes de dados primários utilizados como fundamentação necessária, já que o foco da pesquisa foi o ensino de Língua Portuguesa na EJA e, para isso, verificou-se o que dizem as diretrizes curriculares nacionais, dentre outros documentos necessários para compreender as configurações do ensino desse componente curricular a fim de contribuir com a temática em questão.

Esta pesquisa teve por premissa a intervenção no universo estudado, seguida da avaliação das intervenções realizadas. Nesse sentido, realizou-se um diagnóstico que originou um produto interventivo que foi aplicado junto com professores e alunos de Língua Portuguesa da EJA, tendo sua eficácia e eficiência avaliada pelos envolvidos no final da intervenção, exigência esta incorporada à proposta curricular do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB).

Nas pesquisas em Educação é comum a associação das duas, sendo construídas em duas etapas, a exemplo do estudo em questão, que compreendeu inicialmente a realidade e o contexto do problema (dificuldades relacionadas ao trabalho com textos) para depois, gerar uma alternativa de intervenção a fim de solucionar o problema identificado a partir do diagnóstico. (MALHEIROS, 2011, p. 108).

Mais ainda, a própria configuração dos Mestrados Profissionais exigiu essa relação e que se coadunou com os pressupostos da pesquisa aplicada, pois, segundo Moreira (2004), a intenção desse curso é a de formar professores pesquisadores que possam atuar como fomentadores de grupos de trabalho e estudo em suas instituições, que além de incrementar a sua qualificação docente,

atuem como multiplicadores em suas práticas pedagógicas, contribuindo com a resolução de problemas de ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação e do sistema escolar.

Nos últimos anos, as pesquisas aplicadas têm sido extremamente utilizadas no campo educacional, bem como têm originado inúmeros trabalhos que orientam sua condução. Tal fenômeno se deve, provavelmente, à característica que tem sido predominante na formação de grupos de pesquisa em educação, que a de resolver questões tratadas e não só identificá-las. A ação decorrente dessa busca de solução para os problemas reais situa o intervencionismo como ponto central das novas pesquisas em educação. (MALHEIROS, 2011, p.109).

Diante do exposto, a pesquisa em questão desenvolveu-se dentro dessas classificações, a fim de que os objetivos do estudo, de caráter sistematizado, fossem desenvolvidos a contento para a configuração do ensino de Língua Portuguesa na EJA por intermédio da utilização de textos sob a ótica da LT, de forma proficiente tanto por parte dos docentes e discentes na modalidade e, além disso, para a construção de um material didático que possa servir de base de pesquisa aos interessados pela temática.

Nos itens seguintes, serão apresentados a caracterização do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as etapas da pesquisa, os dados do diagnóstico e a configuração do ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal Alto do Turu.

4.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

A modalidade da EJA no município de São José de Ribamar - MA funciona no turno noturno em nove escolas da rede, tendo turmas relativas ao I segmento (1^a/2^a séries e 3^a/4^a séries) e ao II segmento (5^a/6^a séries e 7^a/8^a séries). Cada escola apresenta em média duas turmas do II segmento, elemento relevante para a constituição da investigação, tendo em vista que nessas turmas é que se encontram definidos os professores por componente curricular, tendo os de Língua Portuguesa como um dos sujeitos do estudo em questão.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e exploratória, escolheu-se como foco de análise o trabalho desenvolvido em uma das escolas municipais ribamarenses com a modalidade da EJA, no caso, a Escola Municipal Alto do Turu, que funciona com a referida modalidade por

aproximadamente cinco anos, anteriormente, tinha sua configuração apenas voltada para o ensino regular com as modalidades de ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha da escola justificou-se pelo fato de que nela encontram-se turmas do II Segmento da EJA, em que se encontra o docente de Língua Portuguesa e por existir um quantitativo significativo de discentes matriculados, tendo também sido observado o rendimento baixo dos alunos em Língua Portuguesa no ano de 2016.

A escola em questão localiza-se na zona rural do município de São José de Ribamar- MA, porém possui mais proximidade com o município de São Luís - MA, capital do Estado. Além disso, ocupa uma região com concentração de baixos indicadores no que se refere à moradia, ao trabalho e à renda, ao acesso aos serviços de saúde, ao transporte, às atividades de cultura e lazer, tendo elevados índices de tráfico e usuários de drogas, existindo vários alunos da escola envolvidos nessa situação.

Sendo assim, a escola possui duas turmas com o II segmento da modalidade EJA, sendo uma de 5^a/ 6^a série e outra de 7^a/8^a, tendo 30 alunos frequentes na primeira e 25 na segunda. Essa mesma escola possui um profissional na secretaria e uma operacional que realiza o serviço de limpeza e organização do lanche. Possui uma professora de Língua Portuguesa, que ministra aulas nas duas turmas, cumprindo a carga horária de 8h/a em Língua Portuguesa, complementando seus horários com outras disciplinas, no caso, Língua Inglesa, Filosofia e Ensino Religioso.

Além disso, a escola possui um professor de Matemática, que também ministra Ciências e uma professora que ministra as disciplinas de História e Geografia. A gestora comparece na escola apenas duas vezes por semana, tendo em vista que não recebe gratificação para atuação no terceiro turno de funcionamento da escola, ficando a responsabilidade da gestão atribuída à funcionária da secretaria escolar.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, definiu-se: alunos da turma de 7^a/8^a séries, pelos critérios já explicitados e, a professora de Língua Portuguesa que nesta turma ministra suas aulas. Diante disso, identificou-se que os alunos investigados estão na faixa etária de 15 a 53 anos, tendo como predominância o sexo masculino. Quanto à professora de Língua Portuguesa, atua na EJA aproximadamente há 12

anos, tendo maior experiência profissional no ensino regular no diurno. Portanto, um quadro diverso que necessita de estratégias diferenciadas de trabalho em torno do ensino da língua materna.

4.3 Instrumentos de coleta de dados.

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: observação, registro e análise de aulas; realização de entrevistas com a docente; aplicação de questionários com os discentes. Neste sentido, todos os instrumentos se voltam para a configuração das estratégias utilizadas no trabalho com textos, sob a perspectiva do aluno e do docente entrevistado na Escola Municipal Alto do Turu.

Esses diferentes procedimentos favoreceram a caracterização dos saberes docentes e discentes envolvidos no processo de ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, na escola campo de pesquisa e para a configuração do produto a ser aplicado com esses sujeitos, a fim de que atenda as problemáticas identificadas a partir do diagnóstico realizado.

Quanto à observação, tem-se que ela se constitui uma técnica da “observação qualitativa que busca o inesperado e é realizada sem a necessidade de comprovar ou não alguma hipótese, pois parte da necessidade de conhecer o fenômeno”. (TRIVIÑOS, 1995, p.152).

A referida estratégia metodológica foi utilizada no 1º semestre de 2017, em que se identificaram alguns elementos que devem ser considerados para a construção do produto da pesquisa, sejam eles: a apropriação teórica da professora (domínio do conteúdo; segurança/insegurança); a atuação metodológica (metodologias; uso do livro e articulação da prática e teoria); a participação dos alunos (envolvimento nas aulas e o uso que fazem dos saberes ensinados) e o trabalho realizado com textos em sala de aula.

Quanto à entrevista, esta foi realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola campo da pesquisa (Apêndice D), a fim de verticalizar o problema e aprofundar os critérios acerca da configuração do trabalho com textos naquela sala de aula. Para Minayo (2010, p.261), a entrevista é “realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”.

Nesse sentido, utilizou entrevista semiestruturada, pois é organizada em roteiro prévio, de forma que pode ser modificada durante o percurso e ainda, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2006, p.146).

A finalidade para utilização desse instrumento foi a de encontrar argumentos e apontamentos necessários para a construção dos conteúdos e análises sobre a utilização de textos nas aulas de Língua Portuguesa na EJA, com o intuito de elencar subsídios que auxiliem na configuração do produto a ser aplicado na sala de aula da escola campo de pesquisa, da mesma forma que no final da aplicação desse produto, possa ser reutilizado, com novo roteiro, como instrumento que favoreça a análise de dados sobre a efetividade das atividades propostas.

Para tanto, o roteiro de entrevista para fins de diagnóstico centrava-se em questões relacionadas ao trabalho com textos em sala de aula e a periodicidade dessa utilização, às metodologias utilizadas para o processamento do texto por parte dos alunos, à relação dos alunos com os textos quanto à leitura, à compreensão e à produção, ao domínio teórico das perspectivas linguísticas que discorrem sobre o texto, no caso específico a LT, aos conteúdos de maior dificuldade para ministrar as aulas e às estratégias utilizadas para a melhoria do desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Com os alunos, fez-se a aplicação de questionários (Apêndice C), no sentido de facilitar a tabulação dos dados e de também identificar demandas para a construção do produto da pesquisa. Também serão utilizados como mecanismos metodológicos para posterior análise da efetividade da aplicação do produto construído. Os alunos foram questionados sobre a relação deles com os conteúdos ministrados por meio de textos na disciplina de Língua Portuguesa; a relação deles com a leitura, produção e compreensão textual; a abordagem metodológica do professor no trabalho com textos; a relação com os saberes ensinados nas aulas de Língua Portuguesa e com os diferentes textos propriamente ditos.

Conforme salienta Gil (2008, p.121), o questionário é:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

A forma de análise e interpretação dos dados utilizada na pesquisa empírica foram quadros de respostas, que “é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro” (BARROS, 1990, p. 84) para assim, definir critérios e elementos para a construção do produto.

4.4 Delineamento da pesquisa.

Considerando as exigências do Mestrado Profissional e sendo este trabalho investigativo delineado pela pesquisa aplicada, apresentam-se diferentes fases de execução: a exploratória, de planejamento, de aplicação e avaliação, sendo estas interligadas e complementares.

Sendo assim, a primeira fase, realizada até o mês de maio do ano de 2017, destinou-se às pesquisas bibliográfica e exploratória, objetivando conhecer o referencial teórico e o campo de pesquisa em todas as suas possibilidades. Para tanto, fizeram-se diferentes estudos sobre os teóricos que fundamentam o trabalho com textos na perspectiva da LT, além de realizar a observação participante com intuito de junto à professora e aos alunos, sujeitos deste estudo, situar histórica e socialmente os dados coletados, por meio das observações das aulas.

Também se realizou entrevista com a discente e aplicação de questionários com os docentes, bem como se procedeu à análise do material utilizado pela professora para o trabalho com textos em sala de aula, no caso o livro didático voltado para a EJA proveniente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estes elementos constituíram-se o foco da investigação no período.

A segunda fase caracterizou-se pelo planejamento das ações, requisitou a realização de reuniões com a professora, dando-lhe ciência sobre os elementos levantados a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Com isso, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa, nos meses de junho e agosto de 2017, que consistiu na elaboração e apresentação das sequências didáticas planejadas voltadas para o trabalho com textos na perspectiva da LT, com fins de aplicação na sala de aula, em parceria com a professora a partir do que fora definido nas reuniões de planejamento.

Além disso, essas reuniões tiveram o delineamento em torno de encontro formativo, para estudo dos pressupostos da LT, relacionados ao trabalho com textos, além de ter sido um espaço organizativo e de planejamento das atividades

sistematizadas por meio de sequências didáticas, a partir do livro didático utilizado pela professora e alunos, sendo realizadas a cada 15 (quinze) dias no espaço escolar.

Já a terceira fase destina-se à aplicação das atividades planejadas em conjunto com a professora regente. Na quarta fase, aconteceu a análise da aplicação dessas sequências didáticas quanto à sua efetividade e alcance dos objetivos traçados. Como última etapa, tem-se a organização de um caderno de orientações, contendo tais atividades, a fim de que sirvam como um instrumento de pesquisa de práticas pedagógicas que possam fortalecer o trabalho com textos desenvolvido na modalidade da EJA sob a perspectiva da Linguística Textual na escola campo de pesquisa, a partir dos dados apresentados no diagnóstico.

4.5 Descrição do produto da pesquisa: uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa para o trabalho com textos na EJA da Escola Municipal Alto do Turu

A concepção de ensino e aprendizagem assumida nesta proposta de intervenção baseou-se em uma relação de ensino-aprendizagem dialógica. Todas as atividades oferecidas em sala de aula foram norteadas pelo diálogo permanente, pela colaboração, pela interação, pela investigação e análise de dados e informações. Com isso, todas as atividades desenvolveram-se de modo coletivo e colaborativo, tendo a mediação do professor regente.

Nesse processo, professor e aluno precisaram assumir seus papéis. Ao professor/pesquisador coube a liderança pedagógica, sendo o mediador entre os sujeitos da pesquisa e o objeto do conhecimento, colocando, assim, o discente no centro da ação educativa. As atividades propostas proporcionaram desafios e tarefas, a fim de que mobilizassem diversos tipos de recursos cognitivos.

Todas as intervenções foram intencionalmente planejadas, contemplando a adoção de estratégias apropriadas por meio da discussão, comparação e a reflexão analítica. Ao aluno coube o exercício do esforço intelectual, da participação, do envolvimento em todas as etapas do projeto e da tomada de consciência de suas maneiras de aprender. Dessa forma, a aprendizagem do aluno tornou-se um processo reflexivo e interativo, de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento.

Como postulam os PCN's (BRASIL, 1998), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

Sendo assim,

o primeiro elemento dessa tríade -o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

A partir daí, o processo de ensino e aprendizagem desta proposta teve como fim o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o uso de textos em sala de aula, com vistas ao ensino da gramática, em especial, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades direcionadas principalmente a duas categorias gramaticais específicas: pronomes e verbos, articuladas à produção de textos escritos, já que essa foi também umas das dificuldades enfatizadas pelos sujeitos da pesquisa.

4.5.1 Etapas da aplicação

A proposta aconteceu em duas etapas: um primeiro momento priorizando atividades de domínio conceitual, nas quais os conceitos necessários ao trabalho com a leitura e interpretação de textos foram mais explorados; e um segundo momento focou-se em atividades de domínio procedimental, quanto às questões, estas tiveram uma abordagem especificamente direcionada à funcionalidade e análise dos elementos relacionados aos princípios de construção do sentido dos textos, norteados pelos elementos de coesão e coerência, fazendo o uso das classes gramaticais enfatizadas nas sequências, sejam os pronomes e os verbos.

4.5.2 Tipos de atividades

Todas as atividades elaboradas para a proposta basearam-se nas linguagens oral e escrita como ferramentas principais. Constituíram-se de atividades impressas que serviram de suporte para a execução de todo o trabalho. Essas

atividades priorizaram a localização de elementos textuais, a fim de se analisar o sentido e a função das classes gramaticais envolvidas nos processos e a localização dos referentes textuais com o propósito de levar o aluno à percepção das cadeias de articulação textuais, por meio das quais se estabelecem determinadas relações de sentido dentro dos textos.

Note-se que esta proposta, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), tem relação mais íntima com a prática de análise linguística e com os elementos da Linguística Textual. E, para a intervenção sugerida neste trabalho, as atividades apresentaram caráter metalinguístico, uma vez que, nessa perspectiva, e segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), esses tipos de atividades “envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas”.

4.5.3 Unidades de análise

Variados tipos e gêneros textuais foram explorados nas atividades, alguns enunciados ou frases também fizeram parte dos instrumentos. Esses textos, retirados de fontes diversas e exibindo temas que podem instigar a curiosidade e o interesse dos jovens e adultos envolvidos na pesquisa, representaram um dos itens mais relevantes para o trabalho.

Ressalta-se que as atividades foram definidas a partir dos conteúdos definidos em reuniões de planejamento, a fim de que tivessem caráter complementar aos direcionamentos postos pela docente regente durante as outras aulas de Língua Portuguesa ministradas semanalmente na escola.

Sendo assim, a partir dos textos, pretendeu-se descrever os fenômenos linguísticos relacionados à construção dos sentidos e dos elementos que são envolvidos em uma produção de textos. A execução dos instrumentos de pesquisa objetivou um amadurecimento da escrita por parte do aluno, visto que esses instrumentos proporcionaram modelos, comparações e análises das formas linguísticas que auxiliaram no processo de ensino e de aprendizagem.

Com isso, na seção seguinte apresentar-se-ão os dados do diagnóstico da pesquisa, a fundamentação teórica do produto, as sequências planejadas, a descrição das suas aplicações e a análise avaliativa feita pelos sujeitos envolvidos no processo.

5 A INTERVENÇÃO E O PRODUTO DA PESQUISA

A aprendizagem em ambiente formal de ensino, portanto, em sala de aula, ocorre com a ajuda e a utilização de recursos ou meios, que são os materiais que servem para planificar, desenvolver e avaliar um conteúdo, e isso mostra que, ao contrário do que usualmente se pensa, os materiais didáticos não são necessariamente recursos utilizados apenas pelo aluno, mas estão também relacionados ao trabalho do professor em sua tarefa de ensinar.

Neste sentido, Ferro (2008, p.20) afirma que:

[...] os materiais didáticos auxiliam o professor na sua tarefa de:

- 1- **Planificação:** através da organização e da apresentação de conteúdos e atividades que serão trabalhados em sala de aula.
- 2- **Execução:** com sugestões de atividades e observações metodológicas para enriquecer e ajudar o professor em seu trabalho em sala de aula.
- 3- **Avaliação do conteúdo trabalhado em sala:** com sugestão de avaliações e atividades que forneçam dados ao professor sobre o desenvolvimento de seus alunos. (Grifo nosso).

Desse modo, os materiais didáticos cumprem uma função principal de mediação no processo ensino-aprendizagem, auxiliando na função de avaliação do progresso da aprendizagem do aluno quando efetuada por ele mesmo, pelos familiares e pelo professor. Além dessa, Ferro (2008) aponta que os materiais didáticos possuem várias outras funções que, às vezes, podem passar despercebidas, sejam elas, por seu caráter inovador, motivador e estruturador de uma realidade, configurador quanto à estruturação de conteúdos, controlador e comunicativo em situações de ensino.

Inovador: ao introduzir um novo material, apresentando ao aluno uma nova gama de conhecimentos e conceitos.

Motivador: em especial captando a atenção do aluno para a importância dos conteúdos que serão trabalhados.

Estruturador da realidade: organizando os conceitos por ele apresentados e estabelecendo pontes entre o conhecimento e a vida do estudante.

Configurador do tipo de relação que o aluno mantém com os conteúdos da aprendizagem.

Controlador dos conteúdos a serem ensinados, determinando uma progressão de aprendizagem.

Comunicativo: o material é um agente de comunicação cultural e pedagógica, difundindo pontos de vista e servindo como representante da metodologia da qual faz parte. (FERRO, 2008, p.21, grifo nosso)

De modo geral, são muitos os materiais que podem ser utilizados em sala de aula, porém os materiais impressos, principalmente, os livros didáticos, são os mais requisitados para uso. Isso se deve, em grande parte, à facilidade de acesso, na maioria dos casos, já que estão presentes no dia a dia, com distribuição realizada

pelas secretarias municipais e estaduais de Educação em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002), o livro didático

[...] se destina à aprendizagem de conhecimentos contidos nas matérias oficiais de ensino fundamental e ensino médio, permitindo ao aluno incorporar o conhecimento de forma estruturada e progressiva, desenvolvendo um senso crítico e sua capacidade de contribuir para a evolução da sociedade. Ele deve apresentar forma e tratamento visual de acordo com as mais adequadas técnicas pedagógicas e despertar no aluno o seu interesse para manusear e conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Segundo Ferro (2008), o livro didático é o principal representante da metodologia, mas pode e deve ser complementado por outros materiais, que enriquecem seu conteúdo, a exemplo dos cadernos de atividade, dos manuais, dos livros paradidáticos. É nesse sentido que esta pesquisa de mestrado volta-se à construção de um material que contém sequências didáticas que complementem o trabalho já realizado em sala de aula.

A proposta do caderno contendo as sequências didáticas, produto da pesquisa, apresenta atividades com orientações metodológicas a serem desenvolvidas pelo aluno e professor relacionadas ao conteúdo ministrado no livro didático e às necessidades apresentadas pelos alunos e pelo docente da turma de EJA.

Esse material surge da necessidade de adaptação dos materiais usados em sala de aula e aproximação com a realidade dos alunos. Essa ação é, na verdade, uma tentativa de auxiliar o professor a transformar a aprendizagem e os recursos utilizados para tal em um processo significativo para o aluno, o que pode refletir diretamente no seu desempenho como aprendiz.

Aproximar o conteúdo apresentado em sala de aula daquilo que ele irá vivenciar na sua vida cotidiana é o primeiro passo para uma identificação do aluno com a essência do aprender, para motivá-lo, a fim da busca, cada vez maior, do conhecimento, privilegiando sua qualidade e significância.

No que diz respeito ao aprendizado em língua materna, mais especificamente, essa ideia é sugerida e aplicada nos PCNs de Língua Portuguesa, os quais afirmam que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a

construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e escrita.

Assim fica claro que quanto mais próximas das práticas cotidianas do aluno, mais significativas são as aprendizagens por ele desenvolvidas e o papel da escola, em especial do professor, nesse processo é essencial, quando ele busca o desenvolvimento de seus alunos de maneira crítica e consciente, de modo a garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da sua cidadania.

Desse modo, fica clara a importância da adaptação dos materiais aos interesses e aos objetivos dos alunos da EJA, que enfrentam o distanciamento da sala de aula, da inserção durante o turno diurno no mercado de trabalho, só disponibilizando do turno noturno para desenvolver suas atividades de aprendizagem, necessitando, assim, de materiais didáticos interessantes, motivadores e significativos que contribuam efetivamente para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Sendo assim, diante do diagnóstico realizado nas turmas de 7^a/8^a série da “Escola Municipal Alto do Turu” para conhecimento e definição do produto da pesquisa, identificou-se a necessidade de atividades que pudessem promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o ensino da gramática, de forma contextualizada em sala de aula, voltado, em especial, para os exercícios de leitura e escrita direcionados à coesão referencial, dando destaque ao uso dos pronomes articulados à construção e progressão de textos escritos como instrumentos para a construção dos sentidos no texto.

Dificuldades no domínio da leitura e escrita, por exemplo, são tão recorrentes que suscitam debates constantes na área. Como resultado dessa discussão e em uma crítica à excessiva valorização da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa, realidade da escola campo de pesquisa, assume-se um objetivo comum a partir da implantação dos documentos norteadores do sistema educacional brasileiro (PCNs, Documentos Norteadores do I e II Segmentos da EJA, por exemplo), o de que os alunos por meio do conhecimento mais aprofundado da língua, seja capaz de interpretar diferentes tipos de textos, compreendendo-os como uma unidade significativa e produzindo-os de forma eficaz e com relevância.

Isso efetivamente pode se dar com a compreensão e a subsequente utilização, por parte de alunos e professores, de diferentes linguagens, fontes de

informação e recursos. Neste ponto, a relevância do material didático utilizado é fundamental.

Organizar situações didáticas de aprendizado, nessa perspectiva supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunsciam assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BORTONI-RICARDO et al., 2014, p. 48)

Nessa linha metodológica é que as atividades foram escolhidas e produzidas, na adaptação de ações para o cumprimento dos objetivos globais de ensino e aproximação do aluno sujeito do processo de aprendizagem da língua materna, especialmente quanto ao uso dos pronomes como elementos da coesão referencial essenciais para a progressão textual e que facilitam o processo de construção de sentidos nos textos. Com isso, a aprendizagem por meio de textos pode estimular a compreensão de um mundo real, palpável, mais próximo da vida cotidiana dos alunos.

5.1 Análise e interpretação dos dados do diagnóstico.

A educação possui diversas especificidades que lhe determinam um caráter complexo de qualquer ação que a envolva. Nesse sentido, as pesquisas nessa área carregam consigo as mesmas características, justamente porque é intermediada pela relação/interações de diferentes sujeitos no contexto escolar.

A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, cabe às investigações nesse campo, reconhecerem que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação de ações futuras. (GHEDIN, 2011, p.40).

É nesse contexto que a análise de dados se operacionalizou, no sentido de identificar elementos que viessem a revelar problemas a serem solucionados ou atenuados por meio da proposta interventiva, no que se refere ao trabalho com textos no ambiente escolar. Pelo envolvimento da pesquisadora com o processo de coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, identificou-se essa fragilidade no ensino de Língua Portuguesa na referida modalidade, tendo a

necessidade de investigação dessa relação de causa e consequência no âmbito da Escola Municipal Alto do Turu.

O propósito da investigação é construir dados a partir de um contexto específico de atuação, que é o do ensino de Língua Portuguesa na EJA e a relação com os textos e construir coletivamente ações com os sujeitos dessa prática. Para tanto, foram realizadas observações das aulas, dos planos de aula e das atividades realizadas na prática escolar. O propósito da análise é estabelecer um paralelo entre o que é falado e o que é feito, ou seja, comparar se o que é dito realmente é feito na prática docente e de identificar no momento real elementos que possam auxiliar na configuração do ensino de Língua Portuguesa na EJA do campo de pesquisa.

Quanto à análise da entrevista realizada com a professora teve-se como foco a apropriação teórica da professora (domínio do conteúdo; segurança/insegurança); a atuação metodológica (metodologias; uso do livro e articulação da prática e teoria); a participação dos alunos (envolvimento nas aulas e o uso que fazem dos saberes ensinados) e o trabalho realizado com textos em sala de aula.

Adotou-se como passos: a leitura inicial para que se tivesse uma compreensão global do material coletado; a identificação das unidades de significado da fala da entrevistada; identificação das informações mais frequentes em cada questão e a interpretação e descrição das características da atuação da docente na EJA. Sendo assim, na análise da entrevista, elencou-se como eixos fundantes de investigação o uso do texto na sala de aula; a forma de trabalho com textos; a relação entre os alunos e o trabalho com textos na EJA; a fundamentação teórica utilizada para esse trabalho e desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, gerando, assim, um quadro de respostas.

A análise dos dados provenientes da aplicação dos questionários com os alunos centrou-se na construção de quadro de respostas a partir da identificação de eixos norteadores que caracterizam e configuram o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com textos na EJA.

Ressalta-se que para análise dos dados relativos à aplicabilidade do produto de intervenção no ambiente escolar seguirá a linha de construção do quadro de respostas, se diferenciando quanto aos eixos norteadores de análise que serão definidos posteriormente.

Sendo assim, depois da construção dessas ramificações, apresentam-se no item que se segue os dados relativos ao diagnóstico da pesquisa extraído dos sujeitos da investigação, que em conjunto caracterizam o ensino de Língua Portuguesa na EJA na Escola Municipal Alto do Turu.

5.1.1 Configuração do ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal Alto do Turu

Nesta subseção, apresentam-se os dados relativos ao diagnóstico para caracterização do ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal Alto do Turu em uma turma de 7^a/8^a séries, com característica de supletivo, ou seja, no primeiro semestre letivo trabalha-se com os conteúdos relacionados à 7^a série e no segundo com os conteúdos da 8^a série do Ensino Fundamental. A turma é composta por 25 alunos frequentes, porém, existem 37 alunos matriculados, o nível de evasão é elevado nesse contexto escolar. Para tanto, esse diagnóstico mostrou-se necessário, a fim de se obtenham elementos que configurem a construção e elaboração do produto desta pesquisa, requisito do mestrado profissional na qual a pesquisadora encontra-se inserida.

Sendo assim, no bojo da discussão das mudanças desejadas/prescritas para o trabalho com a língua, vê-se que a implicada relação didático-metodológica em relação ao trabalho com textos em sala de aula envolve diferentes atores com competências distintas e objetivos comuns. Dentro da instituição escolar, a prática dos princípios idealizados e prescritos por outras esferas para o ensino de Língua Portuguesa é, porém, atribuída prioritariamente ao professor, aos alunos e aos demais profissionais que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Cabe então refletir sobre como isso tem se operacionalizado na escola campo de pesquisa, para entendimento do que significa, hoje, o ensino de língua materna nesse campo, pois existe a consciência de que as mudanças no modo de como é ensinada e concebida a linguagem e sua relação com o uso dos textos na área da Língua Portuguesa impõem um nível de exigência para os profissionais que com elas se relacionam.

Para tanto, apresenta-se o quadro de respostas dos alunos com os eixos norteadores relacionados à pesquisa, a fim de que sejam expostos os elementos para reflexão.

Quadro 1 - Respostas dos alunos extraídas do questionário/diagnóstico

Eixos norteadores das questões		Sistematização dos dados
1	Uso de textos na sala de aula	60% fazem uso de textos na sala de aula.
2	Periodicidade de uso dos textos	70% afirmaram que fazem uso uma vez por semana ou a cada 15 dias, porque não possuem livro didático e nem sempre a professora consegue disponibilizar cópia do material.
3	Forma de trabalho com textos	80% enfatizam que a forma de trabalho com textos centra-se na leitura e interpretação oral.
4	Melhor compreensão dos conteúdos com o uso de textos	90% afirmam que aprendem com mais facilidade os conteúdos com o uso de textos.
5	Razões para utilização dos textos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “No texto tem as respostas das questões”; ✓ “O texto ensina mais”; ✓ “Fica mais claro de entender a Língua Portuguesa”; ✓ “O texto explica e fica melhor de entender os conteúdos”; ✓ “O conteúdo estudado no texto fica mais explicado, aprendemos mais rápido”. ✓ “Os textos são muito importantes”.
6	Tipos de textos usados: livro didático ou textos extras	92% dos alunos estão sem os livros didáticos, portanto, utilizam outros textos quando disponibilizadas cópias.
7	Afinidade com a leitura, compreensão e produção textual	95% afirmaram que gostam, mas sentem dificuldade <i>porque não têm o livro didático</i> [justificativa deles].
8	Eixos de dificuldade nas atividades que envolvem textos	98% afirmaram ter dificuldades quanto à produção de textos, relatam que quase não fazem esse tipo de atividade e quando fazem sentem muitas dificuldades, além de terem dificuldades na leitura e interpretação.
9	Conteúdos ministrados por meio os textos	100% afirmaram que os conteúdos são explicados de forma isolada, sem textos.
10	Afinidade com as aulas de Língua	90% afirmaram afinidade com essas aulas.

	Portuguesa	<p>Razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “É uma aula importante, mas precisa ser melhorada, lemos pouco na sala”; ✓ “Porque tem muitas regras importantes na Língua Portuguesa que precisamos saber.”; ✓ “Aprender a falar a língua é muito importante para o ser humano.”; ✓ “Para não passar vergonha e saber mais de português.”; ✓ “Porque a linguagem está presente no nosso dia a dia.”; ✓ “Para fortalecer a nossa língua.”; ✓ “Para deixarmos de ser analfabetos.”; ✓ “É importante para sabermos ler e escrever melhor.”;
11	Considera importante estudar a Língua Portuguesa	<p>100% confirmaram a importância dessa disciplina.</p> <p>Razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ela nos permite fazer várias coisas no mundo de hoje.”; ✓ “Porque eu aprendo mais sobre a língua que eu falo.”; ✓ “Porque ela é a matéria mais importante.”
12	Conteúdos mais trabalhados nas aulas: textos ou gramática	96% afirmaram que as aulas têm foco nas atividades de gramática;
13	Existência de livros extras em casa	81% dos alunos não possuem outros livros em casa.
14	Hábito de leitura em casa	89% afirmaram que não há hábito de leitura.

Quadro 2: Respostas da docente extraídas da entrevista

	Eixos norteadores das questões	Sistematização dos dados
1	Trabalho com texto na sala de aula e periodicidade	“Sim, sempre que posso. Porque a maioria dos alunos não tem livros, e nem sempre posso tirar cópia para todos.”
2	Razões para o uso do texto em sala	“Gosto de trabalhar com textos porque eles levam o aluno a refletir sobre os temas.”
3	Forma de trabalho com textos	“Sempre inicio quando posso a aula com um texto, seja para refletir ou para apreciar (leitura deleite), possibilita uma concentração e na

		<i>maioria das vezes mais disponibilidade para o processo do ensino e da aprendizagem.”</i>
4	Compreensão dos textos por parte dos alunos	<i>“Nem sempre os alunos compreendem. Às vezes eu leio, às vezes peço pra trazerem textos e lerem. Percebo que eles compreendem mais quando eu leio para eles.”</i>
5	Uso do texto do livro didático ou de textos extras	<i>“Uso textos de modo geral, vários gêneros. Desde um recorte de jornal com notícias atuais, como poemas, contos.”</i>
6	Interesse dos alunos em produzir textos, ler e compreender os textos	<i>“A maioria dos alunos ainda não desenvolveu esse ‘lado’ do interesse pela leitura. São muito indisciplinados, reclamam que estão com sono. Mas existem ‘N’ fatores para que eles não se sintam dispostos. Porém, tem aqueles que amam ler, o importante é estimular.”</i>
7	Relação com o trabalho com textos	<i>“Acredito sim... os textos podem ser usados em todas as etapas, níveis. Pode ser usado na leitura diária para gerar interesses e descobertas...a partir de um texto você pode envolver a interpretação, a gramática e a produção textual.”</i>
8	Dificuldades e problemas para trabalhar com textos	<i>“Os alunos com dificuldade em leitura. Tanto na questão alfabética, quanto no letramento; falta de livros didáticos e paradidáticos voltados para a EJA, livros literários para acesso dos alunos e até mesmo de ‘xerox’; falta interesse do próprio aluno, que muitas vezes é causada pela falta de estímulo.”</i>
9	Conhecimento da proposta dos PCNs para o trabalho com textos	<i>“Já fiz a leitura a respeito e tento colocar em prática. O trabalho com parâmetros e referências é mais fácil.”</i>
10	Prioridade na aula de Língua Portuguesa: texto ou gramática	<i>“A partir de textos, encontramos um ‘leque’ de possibilidades. Porém, quando se trabalha com um grupo mais adulto, a gente percebe um maior interesse pela leitura. Quando é um grupo mais jovem o foco deles é gramática. Organizo a dinâmica da sala conforme os interesses do grupo e necessidades.”</i>
11	Conhecimento sobre as teorias do texto	<i>“Sim... utilizo por meio dos diferentes gêneros textuais. A Linguística Textual fica mais na aulas de gramática. O ‘preconceito linguístico’ faz parte</i>

		<i>do contexto escolar e necessita ser trabalhado.”</i>
12	Conteúdos com maior dificuldade para ministrar as aulas	<i>“A análise sintática é a mais complexa, porque os alunos não têm a base da morfologia. Mas também eles têm muita dificuldade na interpretação de textos.”</i>
13	Sugestões para melhoria do desempenho dos alunos	<i>“Gostaria de poder levar mais recursos para minha sala de aula. Não temos o principal este ano que é o livro didático. Mas gostaria de ter uma TV, um som, muitos outros livros literários, uma máquina de ‘xerox’, para estimular mais esses alunos da EJA. Até eu me canso de quadro.”</i>

Diante dos dados apresentados, reafirma-se a necessidade de mudança nas práticas de ensino da Língua Portuguesa na EJA e o uso efetivo de textos na sala de aula. Antunes (2011, p.11) afirma que de um rol de conteúdos isolados, aprendidos pela repetição e memorização, passa-se a exigir do professor que ensine “práticas variadas de produção e compreensão dos textos orais e escritos”, tal como se dão no espaço extraescolar e que desse indivíduo é requisitada interação nessas situações a que é exposto. Cabe, portanto, ao docente promover situações de “análise e reflexão sobre a língua”, no lugar das antigas lições de gramática.

É evidente que essa prescrição implica uma complexificação da tarefa de ensino, demandando atividades ao professor e aos outros profissionais interessados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA. Diante disso, constatou-se que ainda há dificuldades quanto à execução de práticas variadas do ensino com textos.

Desta forma, quando indagados sobre o uso dos textos durante as aulas, 60% dos alunos entrevistados relataram que fazem uso destes, porém, com muita dificuldade e com a periodicidade de uma vez por semana ou a cada 15 dias, porque nem todos têm o livro didático e nem sempre a docente consegue fornecer cópias dos materiais aos alunos, com isso fazem mais atividades copiadas do quadro, centradas em conteúdos gramaticais, deixando as aulas cansativas e, às vezes, monótonas.

Relatam que quando fazem as atividades com textos, estas são feitas com foco na leitura e interpretação oral daquilo que leem. Isto se encontra enfatizado na fala da professora.

Professora: Aqui não temos livros para todos os alunos. Quando dá eu tiro cópia, quando não, eles sentam em dupla. Mas é muito difícil, porque acaba virando uma conversa paralela e atrapalhando os demais alunos. Aqui eles são muito indisciplinados. Muitas vezes esse trabalho com textos fica comprometido, porque a escola também não tem uma “xerox” disponível. O que acaba acontecendo é que vou para o quadro, copiar os assuntos, principalmente os relacionados à gramática. Tento sempre iniciar a aula com uma leitura deleite ou um texto reflexivo, para pelo menos ter essa leitura inicial na sala de aula. (Informação Verbal).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de diversificação de práticas em torno do ensino da Língua Portuguesa com textos para o atendimento dos anseios que os indivíduos jovens e adultos e para que essas atividades revelem sua importância e necessidade de aprendizagem a este grupo, tendo como principal delas o desenvolvimento da satisfação por aprender, tendo em vista que alguns estudantes relataram que *“as aulas precisam melhorar”*. Segundo Selbach (2014, p.144),

[...] o contexto dessa diversidade do público jovem e adulto implica que uma didática da Língua Portuguesa tenha que se mostrar diferente, devidamente adaptada às características e anseios dessas faixas etárias. Isso implica em um fazer reflexivo, em que não basta somente operar concretamente a linguagem, mas também o seu uso como instrumento de opiniões, valores, reflexões, pensamentos e ideias tanto do ponto de vista oral como escrito por intermédio e uso de textos dos mais variados gêneros textuais, para que esse aprendizado ganhe relevância e significância a esses alunos.

Outro ponto dessa configuração do ensino de Língua Portuguesa a partir da visão dos alunos é que 90% dos estudantes entrevistados relataram gostar das aulas ministradas, mesmo com as dificuldades encontradas. Além disso, reconhecem o esforço da professora, mas 98% deles sentem dificuldades em aprender alguns conteúdos relacionados aos textos, sejam eles interpretação e produção de textos sejam conteúdos gramaticais, que se trabalhados de forma associativa ao texto facilitaria o entendimento dos estudantes, uma vez que 90% deles relataram a importância dessa associação entre texto e conteúdo.

Esses dados reafirmam a necessidade de se ter diferentes metodologias, especialmente o trabalho com textos nestes conteúdos, além da seleção daquilo que é essencial no ensino da língua materna, porque existem, por sua vez, níveis

diferentes de aprendizagem em relação à leitura e à escrita entre os alunos na EJA, situação reafirmada na fala da professora.

Professora: Acredito sim...os textos podem ser usados em todas as etapas, níveis. Pode ser usado na leitura diária para gerar interesses e descobertas...a partir de um texto você pode envolver a interpretação, a gramática e a produção textual. (Informação verbal)

Sobre isso, Selbach (2014) afirma que se constitui missão inadiável ao professor na EJA a identificação de conteúdos de maior dificuldade de aprendizagem, de forma a garantir a apreensão desses princípios básicos por meio de textos, o que serviria de ferramenta aos alunos nas diversas relações comunicativas estabelecidas por ele.

Existe a necessidade de o professor identificar entre todos os conteúdos ministrados aqueles com maior dificuldade de aprendizagem, que sejam úteis aos alunos em cada um dos diferentes níveis de sua educação. Essa seleção precisa levar em conta que a aprendizagem da língua possui valor formativo, que ajuda a estruturar pensamentos e a empregar o raciocínio dedutivo, mas também é ferramenta que se usa em atuação diária, que se emprega em qualquer profissão. (SELBACH, 2014, p.128).

Além disso, 96% dos alunos responderam que as aulas Língua Portuguesa centraram-se no ensino da gramática, mesmo tendo a professora afirmado que segue as necessidades dos grupos de alunos. Percebe-se a fragilidade neste ponto, cabendo um viés para a recondução de práticas para o uso de textos, pois o ensino da língua materna na atualidade requisita uma ampliação quanto à sua matriz de conteúdos.

Sobre isso, Pereira (2011, p.70) afirma que

O conteúdo gramatical visando à EJA deve incluir teorias claras e objetivas para consulta e uso. Não se admite transferência pura e simples de conceitos de qualquer compêndio tradicional para integrar um programa de ensino de Língua Portuguesa para alunos com características tão especiais. Apela-se para a gramática no sentido de ampliação do repertório comunicativo do aluno por intermédio dos textos em seus mais variados gêneros, e, não para ser o único fim do ensino na modalidade.

Sendo assim, apesar de os alunos afirmarem que nas aulas predomina o ensino da gramática, a professora assegura que utilizou textos de diferentes tipos e gêneros em sala de aula, o que levanta dúvida sobre a forma de utilização desses textos, se apenas para leitura e interpretação, de forma descontextualizada e desmotivada. Sobre isso, Antunes (2007, p.61) afirma que “em certas atividades escolares, sobretudo as atividades para se ensinar gramática, acabam por

descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação, com troca de sentido e de intenções”.

Cabe a necessidade de ampliação da concepção do ensino de gramática, pois a professora compreende a importância do uso dos textos para ministrar esses conteúdos, reforçando o entendimento da facilidade de compreensão que estes teriam se os conteúdos fossem assim ministrados, porém, efetivamente isso não tem ocorrido nas aulas.

Nesse sentido, Antunes (2007), confirma que

É preciso reprogramar a mente dos professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulada é visto como erro. É necessário que essa gramática seja vista em seu contexto de uso, ou seja, por meio de textos. A gramática sozinha é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos.

Sobre isso, a docente demonstrou, ainda que com alguns equívocos, ter se apropriado do que é defendido nas teorizações e nos documentos oficiais sobre o ensino da Língua Portuguesa na atualidade, ou seja, a necessidade de garantir a diversidade textual no trabalho com os alunos e o ensino de gramática por meio de textos, de forma contextualizada. Há, no entanto, movimentos de simplificação e conflito, que parecem exigir uma análise mais aproximada das condições que cada contexto impõe ao trabalho desta profissional.

Percebe-se que os docentes na EJA tratam ainda de maneira simplificada, a noção de texto, desconsiderando, por exemplo, que, por trás de um “tipo de texto” (“narrativo”) existem diversos gêneros (lendas, mitos, crônicas, biografias, notícias, etc. etc.) com enormes diferenças em sua macroestrutura textual e outras peculiaridades socialmente convencionadas. (PEREIRA, 2011, p. 73).

Portanto, o texto não pode ser concebido de forma uniforme, pois se apresenta como base para a apresentação de outros conteúdos relativos ao ensino da língua, fortalecendo o processo de contextualização tal requisitado para o trabalho com essa modalidade.

Viver plenamente nos dias de agora significa mais que antes saber se utilizar de níveis de leitura e escrita diferentes, e, portanto, torna-se necessário mudar o conceito do que se ensina e o que se deseja que o aluno aprenda. Provocar a memorização mecânica de letras, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que por muitos anos marcou o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o eixo de tudo que o aluno precisa aprender está no texto. (SELBACH, 2014, p.52).

Outro ponto de destaque refere-se ao fato de que mais de 80% dos alunos não convivem em um ambiente letrado nos espaços fora da escola, nem possuem o hábito da leitura. Com isso, aumenta o desafio para o trabalho da professora durante as atividades de Língua Portuguesa propostas na sala de aula, principalmente as relacionadas à produção textual.

Tendo a linguagem o papel de codificar os pré-construtos históricos e de organizar e orientar as ações e interações humanas, é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine seu funcionamento textual com vistas a sua inserção social. (BRITO, 2011, p.42)

Além disso, esse desafio também está na dificuldade que os alunos têm de articular suas ideias para a produção de textos orais ou escritos, pela ausência de espaços mais democráticos para a construção desse conhecimento, ou ainda, pelo fato de os professores de Língua Portuguesa historicamente terem dificuldades no trabalho com essa vertente do ensino, seja por falta de uma formação adequada seja pela própria ausência de suporte técnico e material para a realização dessas atividades.

Há muita resistência à “redação” ou qualquer nome que a designe. Talvez porque os métodos e o academicismo, a falta de clareza no ensinar. O ato de escrever textos na EJA vem pressupondo tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado do prazer e do gosto pela escrita. (PEREIRA, 2011, p. 250).

Diante desse quadro, um ensino eficaz de Língua Portuguesa na EJA ainda passa por um processo lento de mudanças, demandando compromisso dos professores com sua formação. Percebe-se a necessidade de conquista diária desses alunos para o envolvimento nas atividades que lhes são ofertadas e isso demanda elementos como criatividade, recursos e envolvimento dos atores do processo.

Nesse sentido, é essencial que

[...] o mediador entre o aluno e o texto, ou seja, professor, possa dispor de estratégias diversas e de textos diversos, para que a compreensão oral e escrita dos textos explore múltiplas habilidades operatórias e se exercite através de inúmeras competências. Não mais é possível se prender à ideia de um texto padrão e, dessa forma, cabe ao professor dispor de diferentes gêneros, da literatura de cordel aos cartuns e aos que também apresentem finalidades sociais múltiplas, para entreter, informar, encantar e despertar esse aluno para o processo de construção do saber por meio da escrita. (SELBACH, 2014, p.53).

Com isso, no momento em que a professora afirma que suas principais dificuldades em relação ao trabalho com textos centram-se no fato de que os alunos possuem dificuldade em leitura, nas questões que envolvem o letramento, no acesso aos livros didáticos e paradidáticos voltados para a EJA e na falta interesse e estímulo do próprio aluno, significa que a metodologia e o ensino de Língua Portuguesa na escola encontram-se comprometidos e o objetivo da escola não está sendo alcançado, que é a de formação de indivíduos autônomos quanto ao uso proficiente da língua nas diferentes situações comunicativas.

Mediante este quadro que exige mudanças urgentes nas metodologias de ensino é que o produto dessa pesquisa foi construído (Apêndice I).

5.2 O PRODUTO DA PESQUISA: material didático para o ensino de Língua Portuguesa na EJA com base em textos

5.2.1 Fundamentação teórica do material didático produto da pesquisa.

Independentemente da atividade que o professor propõe em sala de aula, é necessário ter subsídios metodológicos que fundamentem tal proposta. Nesse sentido, a condução teórica é fundamental para dar unicidade e articulação lógica entre os conteúdos e materiais utilizados, permitindo a contextualização em relação aos conhecimentos prévios dos alunos.

As sequências de atividades que foram propostas possuem como fundamento teórico principal a Linguística Textual (LT) e os estudos relativos ao ensino por meio da gramática contextualizada, por oferecer subsídios a esse trabalho, na medida em que considera os aspectos sociais e cognitivos como fundamentais para a compreensão mais abrangente do texto, não mais restrita à linguagem verbal e numa perspectiva que prima, sobretudo, pelos aspectos da interação dos sujeitos com o mundo.

Dessa forma, trabalhar com os conteúdos de gramática de forma descontextualizada não atende mais aos objetivos gerais que se pretende para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, quais sejam a compreensão e produção de textos orais e escritos, em que os conteúdos gramaticais aparecem como suporte para a concretização dessas habilidades e não como fim único das atividades em sala de aula.

É importante considerar as categorias gramaticais em seus limites de definição, não como dogmas ou crenças irrefutáveis. São definições provisórias porque as línguas são provisórias. Existe um desafio de construir um outro núcleo para o trabalho com a linguagem que não seja exclusivamente o da gramática, por exemplo: o estudo das regularidades textuais, em vista de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta, habilidades de tanta relevância social. (ANTUNES, 2014, p.34).

Sendo assim, a eficácia do discurso requer que se saiba que relações estabelecer, que integrações operar, de maneira a garantir a unidade e a coerência textuais. Todos esses recursos constituem o que se define por unidade de texto e explorar tais possibilidades em sala de aula pode proporcionar ao aluno perceber a existência dessas diferentes escolhas discursivas para se alcançar os efeitos de sentido na fala ou na escrita.

Diante disso, para pensar em atividades para o ensino da Língua Portuguesa, é necessário ter como norte o texto e compreender que nas relações textuais predominam a heterogeneidade e a diversidade, em que o sujeito em interação é quem define a construção de sentido do mesmo. Essas relações internas e externas dos textos são muito visualizadas nos estudos da LT e da gramática contextualizada, não se esgotando nelas, contudo, apresentam fundamentos relevantes para a construção dessa pesquisa.

[...] Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir, interpretar textos e conhecer sua língua, não é possível tomar como unidade básica de ensino, nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. O texto não significa que não se enfoque palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (GREGOLIN, 2010, p.86).

Ressalta-se que muitas propostas de ensino centradas no texto têm surgido, no entanto, elas, em sua maioria, ficam apenas na teoria, sem alcançar a prática pedagógica que deveria priorizar a realidade social, informacional e linguística. Nesse sentido, são constantes as queixas dos docentes de que as teorias apresentadas não dão conta das necessidades dos alunos. Desse modo, o professor muitas vezes prefere seguir o percurso tradicional a se apropriar de novas ideias para a construção de um ensino com vistas ao uso efetivo da língua.

Com isso, parte-se do princípio de que o ensino deve estar pautado nas variedades que coexistem, vinculadas à vida cultural e social das pessoas. O professor precisa saber articular seu conhecimento gramatical aos novos métodos de aprendizagem que contemplam o texto como objeto de ensino, conforme

apontam os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em âmbito nacional, estadual e municipal.

Portanto, esta proposta é composta por 10 (dez) sequências didáticas, sendo 05 (cinco) destinadas ao ensino dos pronomes e 05 (cinco) ao de verbos, classes gramaticais escolhidas por meio do diagnóstico realizado e por indicação da docente participante da pesquisa. Sendo assim, pretendeu-se apontar alternativas metodológicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa por meio de textos, na perspectiva de que o professor oportunize ferramentas aos alunos para que possam usar a língua de modo de forma autônoma e competente nas mais diferentes situações comunicativas.

5.2.1.1 O lugar da Linguística Textual na proposta.

O que se pode verificar é que desde seu surgimento até hoje a LT percorreu um longo caminho e vem modificando e ampliando sua inserção. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática e gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina de cunho fortemente sociocognitivista, relacionando-se com o processamento sociocognitivo dos textos falados e escritos.

Dentro dessa concepção, o texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, com características que precisam ser desvendadas a partir da interação com o sujeito. Se é assim, o docente precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto de maneira eficaz, de forma planejada.

Nesse sentido, fica claro, de acordo com Gregolin (2011), de que os ensinamentos da LT podem auxiliar no trabalho do professor, na medida que trazem as estratégias e conceitos como o de implicitude, seus tipos e formas de recuperação, da construção de sentidos necessária para identificação das ideias não escritas; da seleção, antecipação, verificação no processamento do texto; da necessidade de mobilização de diferentes conhecimentos para a construção do sentido; da intertextualidade e dos princípios da textualidade.

No que diz respeito às atividades de análise e reflexão sobre a língua, utilizar os pressupostos da LT é importante por contribuir com o estudo dos elementos discursivos, dentre eles, as questões relativas à gramática, que validam a

construção de um repertório linguístico a ser utilizado nos atos de fala e escrita, oportunizando escolhas ao sujeito falante.

[...] Cabe a Linguística Textual o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, em uma **revitalização do estudo da gramática**: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho e seleção de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos propõe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (grifos nossos) (GREGOLIN, 1993, p.93, grifo nosso).

Diante do exposto, identifica-se não só a possibilidade, mas também a necessidade da estreita articulação da LT com o ensino de Língua Portuguesa, em especial com os estudos gramaticais. Beaugrande (1997 apud GREGOLIN 1993, p.56) afirma que “hoje, a linguística de texto é provavelmente melhor definida como o subdomínio linguístico de uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”, portanto, não é somente a LT que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas em sala de aula, pois isso dependerá do foco que está sendo dado para esse fazer.

Assim sendo, se ocorrer que, ao serem postos em prática os preceitos e as sugestões da LT no que se refere à leitura e produção de textos e/ou da prática de análise e reflexão sobre a língua em sala de aula, se os resultados não forem exatamente os esperados, esse retorno será decisivo para que o professor sobre os procedimentos em pauta, em busca de novas proposições teórico-metodológicas capazes de levar à produção dos efeitos desejados. Com isso, buscou-se complementação da fundamentação da proposta de sequências os estudos relativos à gramática contextualizada sendo apresentados a seguir.

5.2.1.2 O lugar da Gramática Contextualizada na proposta.

Segundo Koch (2014, p.46), o termo gramática contextualizada se refere a uma “[...] perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais”, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam, nos diversos usos da fala e da escrita.

O objetivo de recorrer a uma gramática que possa ser caracterizada como gramática contextualizada na fundamentação das atividades do produto desta pesquisa, decorre do ponto de vista de que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem”. (KOCH, 2014, p.46). Cabe aqui a necessidade de compreensão por parte de alunos e professores de como a atividade da linguagem funciona, pois não há dissociação entre o fonológico, lexical, morfológico, sintático, pragmático e semântico nas diferentes situações de uso.

Toda ação verbal – da qual a gramática é parte substancial- é irremediavelmente contextualizada, situada, ou seja, acontece numa dada situação social; é também irremediavelmente *contextualizada*, no sentido de que cada unidade vale pela relação com as outras e com o todo. (KOCH, 2014, p.39, grifo nosso).

Nesse sentido, no uso da ação e interação verbal, toda gramática é contextualizada, está integrada no complexo de escolhas inerentes ao uso da língua. No âmbito escolar, essas relações imbricadas entre gramática contextualizada e linguagem estão fundamentadas na compreensão de como os itens gramaticais, de qualquer ordem, concorrem para a significação do texto, que efeitos de sentido provocam, que funções desempenham, porque acontecem e como acontecem, nessa ou naquela posição, a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido.

Assim,

a gramática que se define como contextualizada é exatamente oposta á perspectiva de isolar os itens e toma-los como coisas autônomas, independentes:

- ✓ dos lugares que ocupam, (na sequência do texto e na sequência de cada construção menor);
- ✓ das relações que estabelecem como o todo do texto e com outros itens a mais, ou menos, próximos;
- ✓ das múltiplas funções que cumprem para que os objetivos, isto é, as intenções e os sentidos pretendidos, sejam apreendidos com êxito. (KOCH, 2014, p.47).

O significado relevante dessa gramática contextualizada está exatamente na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática estabelecendo tessituras junto com outros elementos de sentidos expressos nos textos. “Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vista a uma interação qualquer”. (KOCH, 2014, p.49).

Sobre isso, Schimidt (1978, p.8) afirma que não se deve perder de vista que a língua em uso no dia a dia das pessoas nunca ocorre sob a forma de “componentes isolados (fonemas, palavras etc.), mas sob a forma de complexos múltiplos integrados, que exercem uma função comunicativa”. Dessa forma, destaca:

Na medida em que a linguística pretende exercer a função de ciência da linguagem, é a ela que cabe a análise da língua que ocorre em uma sociedade efetiva. Nesta sociedade, entretanto, ocorre a língua-em-funções, e nunca o amontoado de signos abstratos da linguística tradicional (SCHIMIDT, 1978, p.7).

Com isso, basear-se no princípio de que a língua, e nela inserida a gramática, é fortemente integrada a um sistema mais amplo de atuações sociais que direciona para a necessidade de contextualização da língua e da gramática como um dos seus elementos essenciais.

Com isso, no trabalho com textos podem ser vistas inúmeras questões gramaticais. Para isso, a seleção de itens gramaticais a serem trabalhados como objeto de estudo é necessária, para o atendimento das especificidades do que se pretende ensinar e das necessidades dos estudantes.

A elaboração de um programa, funcional e flexível, pode favorecer a necessária sistematização que a natureza da atividade requer. A escolha metodológica de eleger determinados assuntos questão para estudo e, a partir daí, escolher textos que possam dar suporte às considerações, análises e reflexões pretendidas, pode ser valiosa. O parâmetro principal para a escolha dessa questão devem ser as necessidades ou os interesses revelados pelos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.43).

Nesse sentido, os dados coletados para o mapeamento da realidade do ensino de Língua Portuguesa na escola campo de pesquisa mostraram a prevalência no estudo das classes gramaticais, com um contingente de exercícios concentrados na área da morfossintaxe, com poucas atividades de leitura. Ou seja, o estudo de regras do uso da língua, efetivado por meio de textos orais e escritos, não tem sido centro na rotina das explicações e dos exercícios escolares.

Com isso, a proposta aparece como uma alternativa de contribuir com as atividades desenvolvidas pelos docentes da EJA e partindo da necessidade dos alunos da escola campo de pesquisa de possuírem uma relação mais aproximada com os textos e com exercícios ligados à leitura, escrita e produção textual é que se definiram as classes dos pronomes e do verbo para o planejamento das atividades.

As atividades planejadas apresentam como foco a abordagem sobre as finalidades das referidas classes no interior dos textos, as relações estabelecidas

entre os termos e o processo de textualidade, a fim de facilitar a compreensão e a progressão das ideias expressas no texto lido ou escrito, tendo como direcionamento o referencial teórico adotado.

5.3 Atividades práticas: sequências didáticas planejadas.

Inicialmente, é importante ressaltar a complexidade conceitual que envolve o estudo da classe dos pronomes e dos verbos. Efetivamente muitas pesquisas já foram desenvolvidas e têm demonstrado essa complexidade e muitas categorias e classificações de tradição gramatical têm sido revistas. Dentre os autores que discutem essas mudanças tem-se Marcos Bagno (2012), Ataliba Teixeira de Castilho (2010) e de Mário Perini (2010).

Nesse sentido, quanto ao estudo dos pronomes, é importante que nas atividades em sala de aula, todas as suas subcategorias devam ser objeto de análise e reanálise, sejam elas, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, na pretensão de possibilitar o aluno uma compreensão mais relevante das funções que essa categoria de itens linguísticos desempenha na atividade discursiva. Com isso serão apresentadas sequências didáticas que contemplem essas a funções textuais e discursivas das subcategorias supracitadas, não dando tanta ênfase nas classificações e definições.

[...] Deveríamos ter a coragem de ir abandonando a prática de fixar-nos nas definições e nas classificações com seus subtipos. Nesse sentido, não teriam vez os exercícios de simplesmente identificar, em frases descontextualizadas, o tipo de pronome em uso ou de substituir um determinado nome por um pronome supostamente a ele equivalente. (KOCH, 2014, p.135).

A importância das atividades planejadas está em incorporar os elementos trazidos pelas bases teóricas utilizadas para fomentar o entendimento dos alunos sobre as funções do pronome, o que implica, necessariamente, conhecimento dos contextos, textuais, discursivos e situacionais, em que o uso desses pronomes ocorre.

As funções dos pronomes não se esgotam no âmbito da morfossintaxe, ou seja, não basta que os alunos saibam classificar o pronome (pessoal, possessivo etc.). Sendo assim, as referidas funções vão mais longe, pois exigem um campo mais amplo, que são dos usos linguísticos em contextos reais, que envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem materializados por meio de textos. (SOUZA; MACHADO, 2014, p.21).

Já que as palavras, em geral, somente se definem em seus contextos de uso, muito mais que isso tem sentido quando se trata dos pronomes. Fora de uma situação de interação o “eu”, por exemplo, não refere a nada. Nesse sentido, a função textual e contextual dos pronomes se situa no campo da referenciação, ou seja, com a capacidade do locutor de indicar ao interlocutor com a clareza necessária, o indivíduo ou coisa de quem se está falando.

O pronome, assim, é “uma palavra que *refere*; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou a outro (ou outros) com quem falamos; ou alguém (ausente da interação) ou a uma coisa qualquer”. (KOCH, 2014, p.136)

Com isso, do ponto de vista funcional, os pronomes têm a função eminentemente referencial, no sentido de que servem à necessidade do falante de indicar a que pessoas ou a que coisas estão se referindo em seus textos. Dessa forma, existe uma base claramente contextual e pragmática e não aquela fundamentalmente sintática explorada nos livros (como sujeito ou complemento) em frases soltas.

Os “erros” no emprego dos pronomes são assim, vistos apenas na perspectiva do sintático, (por exemplo, “mim” em vez de “eu”). Os problemas mais sérios, derivados da falta de clareza que resulta de um pronome mal empregado, não chegam sequer a serem referidos, muito menos avaliados. Explorar a gramática de forma contextualizada exigiria este cuidado: **ver que efeitos produz o uso ou a omissão deste ou daquele pronome em função da clareza referencial que a coerência do texto exige.** (KOCH, 2014, p.137, grifo nosso).

Neste processo, há uma escolha do falante de utilização desta ou daquela forma pronominal e somente mediante o contexto de cada situação é que o ouvinte remete a referência de cada escolha feita. Os pronomes vão atualizando a sua referência dentro de cada contexto (situacional ou textual), podendo variar indefinidamente da mesma forma que os contextos fazem, se modificam em cada situação de uso.

A função de deixar mais claro o texto, abrindo espaço para sua continuidade, funciona como critério de escolha para utilização deste ou daquele pronome. Com isso, alia-se uma estratégia importante, que facilite o processo de escolha, ou seja, o ensino dos pronomes de forma contextualizada, pois fazem relação com o caráter dialógico da língua (indicam quem fala e com quem se fala), sinalizam as pessoas ausentes do discurso, mas que indiretamente são inclusas

nele e fazem menção às coisas presentes ou não em um determinado contexto comunicacional.

Os pronomes são considerados:

✓ como “dêiticos”, isto é, como índices que mostram “quem está falando” e “com quem”;

✓ ou como “fóricos”, isto é, como expressões que referem outros “indivíduos” e “objetos”; em geral, esses pronomes funcionam como retomadas de referências anteriores (as *anáforas*, em geral, presentes em todos os nossos textos) ou como antecipações de referências que ainda vamos fazer (as *catáforas*, também presentes em nossos textos, embora, em geral, com menor frequência que as *anáforas*). (KOCH, 2014, p.138).

Neste sentido, não há motivos dos professores se prenderem no repasse dessa nomenclatura mais específica no Ensino Fundamental, aqui se inclui a modalidade da EJA, o importante é levar os alunos a compreenderem o fenômeno e seu estudo. Para tanto as atividades a seguir apresentadas como produto da pesquisa por meio da utilização de textos terão dois focos principais:

- a) explorar a habilidade de se escolher o pronome certo, encaixando no lugar certo, para que gere clareza quanto a quem e a quem se quer referir ou até mesmo no decorrer de um texto de fazer a omissão do pronome ou substituição deste por outra palavra;
- b) identificar o item ou o segmento do texto que está sendo retomado ou antecipado pelo pronome.

Mais do que saber de que pronome se trata quanto à sua classificação, se reto ou oblíquo em um texto, é fundamental levar o aluno a identificar o fluxo das referências utilizadas no texto, porque essa uma das principais habilidades para a construção de uma clareza nos textos produzidos.

A partir da análise do livro utilizado pelos estudantes da escola campo de pesquisa, observou-se a predominância de exercícios com frases soltas ou apenas retiradas do texto para a identificação dos pronomes ou substituição de expressões grifadas por pronomes equivalentes. Em geral, esse tipo de atividade não prevê o retorno do aluno ao texto original para nele inserir o fragmento modificado e poder avaliar sua adequação. O que pode se depreender que não se retoma ao texto original exatamente porque ainda se pratica uma gramática descontextualizada em que as situações de uso pouco são levadas em consideração.

Adotar uma *gramática contextualizada* é explorar os possíveis resultados dos usos, das escolhas, das substituições que fazemos. Quase sempre o morfossintático, apenas, é insuficiente para avaliação desses resultados. “[...]”

Infelizmente é na casa do morfossintático que a gramática descontextualizada da escola está fazendo morada [...], deixando muita gente e muita coisa ao relento! E deixando a linguagem cheia de *ideias simplórias*". (KOCH, 2014, p.141, grifo nosso).

Quanto ao estudo dos verbos, uma das principais dificuldades observadas quanto ao seu processo de aprendizagem refere-se justamente à complexidade que representa para os estudantes, pois de uma maneira geral, enfatiza-se o "memorizar" ou o "decorar" os tempos verbais e outros elementos associados ao tema.

É essencial, portanto, que a abordagem dos verbos principie pela compreensão do seu uso num dado contexto, isto é, partindo-se de um documento original - um artigo, uma reportagem, etc., propondo uma análise das funções assumidas pelos verbos na estrutura do texto.

Sabe-se que hoje a preocupação básica no ensino de língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas torná-lo competente linguisticamente, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Embora os objetivos de ensinar português nas escolas estejam claros para muitos professores, a forma como alcançá-los ainda angustia esses profissionais, que não encontram em muitas gramáticas ajuda para solucionar seus problemas. É necessário buscar novos caminhos que conduzam os professores a um aparato mais seguro, que os ajudem a alcançar esses objetivos aos usuários da língua.

Como leitor frequente de textos dos alunos, o professor acaba por conhecer os problemas que esses textos carregam e observar bem de perto as dificuldades que os falantes sentem de expressar-se verbalmente (tanto na escrita quanto na fala). Dessa maneira, os educadores sentem necessidade de uma mudança para vislumbrar novos horizontes e encontrar soluções para os problemas que enfrentam.

Acreditando nessa necessidade de mudança e na eficiência de uma gramática reflexiva, este trabalho propõe-se a repensar, à luz das teorias textuais, também o ensino de verbos nas turmas da EJA, pois, em geral, as aulas deste conteúdo permanecem sendo mecanicistas. Os alunos memorizam os tempos e modos verbais, mas não conseguem aplicá-los corretamente em produções próprias.

Objetivando uma maior eficiência em suas aulas sobre o conteúdo em questão, o educador de língua materna precisa conscientizar-se da importância do estudo da semântica dos verbos (aspecto) e da função do mesmo no discurso, pois se sabe que o verbo é um elemento fundamental na constituição do discurso, sendo, sem dúvida, um dos responsáveis pela coerência do texto.

O verbo não deve ser estudado fora de um contexto, sem levar em consideração as categorias semânticas por ele expressas: o tempo, o aspecto e o modo. Entretanto, mesmo sabendo da importância desse conteúdo, as gramáticas e livros didáticos, em geral, não se detêm na questão. (ANTUNES, 2007, p.120).

Perini (2010) também aponta para o problema das gramáticas normativas no que diz respeito ao verbo. Segundo ele, fala-se, tradicionalmente, de tempos e modos verbais, e os nomes de certos tempos verbais incluem termos como perfeito, imperfeito, que são em geral usados para designar aspecto. Além disso, a nomenclatura tradicional não distingue o lado formal do lado semântico do fenômeno; e, quanto aos tempos, aspectos e modos, a discrepância entre forma e significado é muito grande. Por isso, constata-se que, após o estudo de verbos, os alunos não conseguem aplicar adequadamente o conhecimento trabalhado, fazendo com que essas aulas frustrem o professor que acredita ter desenvolvido da melhor forma possível o conteúdo.

Parece evidente que uma única teoria não é capaz de abranger todos os aspectos da língua, por isso se faz necessário o imbricamento de diferentes teorias, para que se consigam alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Desse modo, acredita-se que um caminho possível para o problema esteja na semântica, na pragmática e em teorias textuais, pois não se pode esquecer de teorias que veem a linguagem como uma forma de interação do falante com o mundo.

Sabe-se que, para a Linguística Textual, o texto é a forma específica de manifestação da linguagem e, por isso, a gramática de frase não consegue dar conta dos problemas apresentados. De fato, as teorias textuais passam a dispensar maior importância para o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, dando margem, dessa forma, a novas reflexões sobre o ensino de gramática nas escolas.

Sendo assim, a estratégia de memorização pura e simples de conceitos e classificações pode ser tempo perdido para alunos do Ensino Fundamental, em especial os da EJA, que necessitam de um empenho maior dos professores para a manutenção da presença deles em sala de aula.

Aulas que tenham como foco exercícios metalinguísticos descontextualizados pouco chamam a atenção dos estudantes, o que requisita mudança de práticas e atividades em classe que tenham sentido e em que os pronomes e verbos, por exemplo, sejam percebidos no seu contexto de utilização. Por tudo isso, fazem todo sentido as sequências de atividades planejadas por meio de textos, levando em consideração os contextos textual, discursivo e situacional para a compreensão das referidas classes gramaticais.

5.4 Atividades planejadas

5.4.1 Pronomes

SEQUÊNCIA 01

Conteúdo: Noções da Função textual dos Pronomes – Identificação dos termos.

Texto utilizado na atividade:

<p>EXAGERADO Cazuza Amor da minha vida Daqui até a eternidade Nossos destinos Foram traçados na maternidade Paixão cruel desenfreada Te trago mil rosas roubadas Pra desculpar minhas mentiras Minhas mancadas Exagerado Jogado aos teus pés Eu sou mesmo exagerado Adoro um amor inventado Eu nunca mais vou respirar Se você não me notar Eu posso até morrer de fome Se você não me amar E por você eu largo tudo Vou mendigar, roubar, matar Até nas coisas mais banais Pra mim é tudo ou nunca mais Exagerado Jogado aos teus pés Eu sou mesmo exagerado Adoro um amor inventado E por você eu largo tudo</p>
--

<p>Carreira, dinheiro, canudo Até nas coisas mais banais Pra mim é tudo ou nunca mais Exagerado Jogado aos teus pés Eu sou mesmo exagerado Adoro um amor inventado Jogado aos teus pés Com mil rosas roubadas Exagerado Eu adoro um amor inventado</p> <p>Written by Agenor Neto, Agenor De Miranda Araujo Neto, Carlos Leoni Rodrigues Junior, Carlos Leoni Rodrigues Siqueir Junior, Carlos Leoni Rodrigues Siqueira Junior, Jose Neves, Jose Ezequiel Moreira Neves • Copyright © Warner/Chappell Music, Inc.</p>
--

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	✓ Conhecer as diversas formas de referência pronominal associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em variadas contextos de comunicação;
Duração das atividades	✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Ter noções de pronomes pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	✓ Reprodução da música "Exagerado" de Cazuza sob as formas de áudio e impressa
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor apresenta a música "Exagerado" de Cazuza. Neste ponto, fará perguntas a respeito do cantor, que tipo de música ele costumava compor e a partir disso apresentará a música aos alunos.</p> <p>✓ O professor pedirá aos alunos que fiquem atentos à letra da música e anotem algum trecho que tenha lhes chamado atenção, para que depois seja anotado no quadro.</p> <p>✓ O professor anotará os trechos escolhidos no quadro e depois distribuirá a letra da música. (anexo)</p> <p>✓ Em duplas, os alunos farão a análise da utilização da palavra EU, estabelecendo as relações com outras palavras, ações e supressões. Devem fazer uma relação com a função textual estabelecida deste termo na música e identificar que outras palavras estabelecem a mesma relação na letra da canção.</p> <p>✓ Depois dessa exploração, o professor deverá fazer um resgate prévio dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a ideia de pronome, vista em anos anteriores, por meio de perguntas como:</p>

	<p>O que vocês lembram quando ouvem a palavra pronome? Tem relação com algumas palavras da música "Exagerado"?</p> <p>✓ Para retomar conceitos sobre pronome já estudados pelos alunos, o professor poderá utilizar o conteúdo apresentado no livro didático ou preparar um quadro-resumo para suporte no caso de ausência desse material ou ainda solicitar que os alunos, em dupla, pesquisem sobre pronomes como atividade para casa.</p>
Avaliação	<p>Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a função dos pronomes.</p>

Lembrete ao professor:

- ✓ A atividade traz subsídios para o trabalho com a **coesão textual** por tratar da ligação, da conexão entre as palavras de um texto, por meio de elementos formais, assinalando o vínculo entre os seus componentes.

SEQUÊNCIA 02

Conteúdo: Noções da Função Textual dos Pronomes – Substituição/Repetição **Textos utilizados na atividade:**

<p>Texto 01</p> <p>Mudança de Hábito</p> <p>Sandy adota novo estilo musical em primeiro CD solo</p> <p><i>Às voltas com os primeiros dias como dona-de-casa, Sandy tem se dedicado à sua carreira aos poucos, mas Sandy já começou a compor as primeiras canções do disco. Em entrevista a O Fuxico, Sandy contou que seu primeiro CD solo não será no gênero MPB. "Eu vou fazer um disco com o meu estilo. Não vou fazer nada na área da MPB". Vale ressaltar que Sandy mostrou-se muito empolgada com a nova banda do irmão, Nove Mil Anjos, que estreou no VMB 2008, organizado pela MTV e realizado no Credicard Hall, em São Paulo. E o estilo da banda é puro pop rock. Será que Sandy vai seguir os mesmos passos do mano?</i></p> <p>Disponível em: http://ofuxico.terra.com.br/materia/noticia/2008/10/03/sandy-adota-novo-estilo-musical-em-primeiro-cd-solo-91292.htm</p>
<p>Texto 02</p> <p>Trecho do texto "Os Saltimbancos".</p> <p>A gata Lucinha acordou bem cedo e como era de seu costume, a gata Lucinha foi acordar seu amigo Didi. Neste dia, Didi resolveu que não iria acordar na hora em que a gata, sua velha amiga,</p>

chamasse. A gata Lucinha, então, pegou um balde e a gata Lucinha encheu-o de água e... tchaaaaaaaa. Jogou bem no rosto do preguiçoso do Didi. Didi, então, nunca mais deixou de acordar na hora em que a bela gata chamasse.”

Retirado de: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 03

As revendedoras de automóveis não estão mais equipando os automóveis para vender os automóveis mais caro. O cliente vai à revendedora de automóveis com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro o automóvel, desiste de comprar o automóvel e as revendedoras de automóveis têm prejuízo.

Retirado de: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 04

Todos os anos dezenas de baleias encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que as baleias encalham. Segundo uma hipótese corrente, as baleias se suicidariam ao pressentir a morte, em razão de uma doença grave ou da própria idade, ou seja, as baleias praticariam uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as baleias se desorientariam por influência de tempestades magnéticas ou de correntes marinhas.

Agora, dois pesquisadores do Departamento de História Natural do Museu Britânico, com sede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katharine Parry e Michael Moore, as baleias são desorientadas de suas rotas em alto-mar para as águas rasas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento.

Retirado de: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 05

Desde cedo o rádio noticiava: um objeto voador não identificado estava provocando pânico entre os moradores de Valéria. A primeira reação de Vera foi sair da cama e correr para o porto. Fazia seis meses que Vera andava trabalhando em Parintins. Vera levantava cedo todos os dias e passava a manhã inteira conversando com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Vera estava em Parintins, tentando convencer os trabalhadores a mudar a técnica do plantio da várzea.

Retirado de: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	Reconhecer e empregar pronomes como elementos coesivos responsáveis pela reativação do referente em um texto.
Duração das atividades	

	40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	Ter noções de pronomes pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	Utilização de textos impressos.
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor deverá dividir a turma em grupos e entregar textos para cada um deles. Os alunos deverão fazer a reescrita dos textos em conjunto, tendo em vista que apresentam termos muito repetidos que devem ser substituídos. Nesta atividade o foco está na substituição pronominal.</p> <p>✓ Em seguida, cada grupo realizará a leitura do texto reescrito para a turma, explicando quais termos estavam com repetição excessiva.</p> <p>✓ O professor deverá enfatizar a importância da clareza do texto e dos outros elementos relativos à coesão textual.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as substituições adequadamente. Durante a leitura dos textos, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a função dos pronomes quanto ao processo de substituição de palavras, como mecanismo de progressão textual.

Lembrete ao professor:

A atividade traz subsídios para o trabalho com a **coesão textual**, que pode se estabelecer por meio de diversos elementos linguísticos. Dentre esses elementos, os **pronomes** assumem grande relevância, principalmente, pelo fato de ser por meio deles que se faz a retomada do referente, isto é, aquilo a que o texto se refere. Todos os tipos de pronomes podem funcionar como recurso de referência a termos ou expressões anteriormente empregados.

SEQUÊNCIA 03:

Conteúdo: Uso dos Pronomes e suas referências

Texto utilizado na atividade:

Questão 1 – Leia este resumo deste filme, completando-o com os pronomes a seguir:

lo sua meus ele seus

O ano em que _____ pais saíram de férias

2006 – 105 min – Direção Caio Hamburger

1970. Mauro (Michel Joelsas) é um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia, _____ vida muda completamente, já que _____ pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente para _____. Na verdade, os pais de Mauro foram obrigados a fugir da perseguição política, tendo que deixá- _____ com o avô paterno (Paulo Autran). Porém, o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha de ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é vizinho do avô de Mauro.

Disponível em: <http://www.historiadasartes.com>. Acesso em: 14 set. 2017.

Questão 2 – O pronome “lo” se refere no texto a quem:

- (a) ao avô materno.
- (b) ao vizinho do avô de Mauro.
- (c) ao Mauro.
- (d) ao velho judeu solitário.

Questão 3 – O pronome “meus” no contexto empregado no texto indica:

- (a) afetividade
- (b) posse
- (c) ênfase
- (d) prioridade

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	Conhecer algumas formas de pronominais associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em diferentes contextos de comunicação;
Duração das atividades	20 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo	Ter noções de pronomes pessoais (retos,

professor com o aluno	oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	Reprodução da atividade sob a forma impressa;
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor deverá entregar as atividades, para que os alunos façam a leitura do texto e em seguida tentem completar as lacunas com as palavras indicadas.</p> <p>✓ A atividade pode ser realizada em dupla. Depois que os alunos terminarem de fazer a atividade proposta, o professor parte para a correção e discussão sobre as respostas postas no exercício.</p> <p>✓ No final, o professor deve proceder à leitura do texto completo e enfatizar os significados que os pronomes podem exprimir mediante o contexto de utilização.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda há dúvidas na compreensão das diferentes funções dos pronomes.

SEQUÊNCIA 04

Conteúdo: Pronomes Pessoais

Texto utilizado na atividade:

PALAVRAS A SEREM COPIADAS NO QUADRO OU PODEM VIR JÁ NA ATIVIDADE COM O TEXTO IMPRESSO

EU - TU(VOCÊ) - ELE/A - NÓS - VÓS (VOCÊS) - ELES/AS.

TEXTO

O lobo e sua sombra

Um Lobo saiu de sua toca num fim de tarde, bem disposto e com grande apetite. E enquanto _____ corria, a luz do sol poente batia sobre seu corpo, fazendo sua sombra aparecer refletida no chão.

Então _____ viu aquela sombra de si mesmo projetada no chão. E como a sombra de uma

coisa é sempre bem maior que a própria coisa, ao ver aquilo, exclamou vaidoso: “Ora, ora, veja só o quanto grande _____ sou! Imagine eu, com todo esse tamanho, e ainda tendo que fugir de um insignificante Leão! Eu o mostrarei, quando o encontrar, se _____ ou Eu, afinal, quem de verdade é o rei dos animais!”

E enquanto estava distraído envolto em seus pensamentos e gabando a si mesmo, um Leão pulou sobre _____ e o capturou. Ele então exclamou com tardio arrependimento: “Coitado de mim! Minha exagerada autoestima foi a causa da minha perdição.”

Moral da História: Não permita que suas fantasias o façam esquecer da realidade.

Autor: Esopo

Disponível em: http://sitededicas.uol.com.br/o_lobo_e_sua_sombra.htm

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	✓ Conhecer algumas formas de pronominais associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em diferentes contextos de comunicação;
Duração das atividades	✓ 20 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Ter noções de pronomes pessoais.
Estratégias e recursos da aula	✓ Reprodução da atividade sob a forma impressa.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá colocar no quadro os pronomes pessoais que substituem os nomes e evitam repetições no texto. ✓ Depois disso, deverá organizar a turma em duplas e entregar cópias do texto “O Lobo e sua sombra”. Os alunos deverão preencher os espaços com pronomes pessoais que substituam os nomes. ✓ Depois de preencherem o professor deverá fazer a correção da atividade e verificar as dúvidas dos alunos. ✓ No final, o professor deverá proceder à leitura do texto completo e enfatizar os significados que os pronomes podem exprimir, mediante o contexto de utilização. ✓ É interessante que o professor pergunte aos alunos que expressão no texto substitui o nome "leão" (rei dos animais). Em seguida, o professor poderá solicitar aos alunos que escrevam outras expressões que possam substituir "leão" e "lobo" no texto.

Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se há dúvidas na compreensão das diferentes funções dos pronomes.
------------------	--

SEQUÊNCIA 05

Conteúdo: Função Referencial dos Pronomes

Texto utilizado na atividade:

- ✓ Realize a leitura do texto “Como saber se ovos estão estragados?” e escrever as cadeias referenciais existentes em relação à palavra **ovos**.

Como saber se os ovos estão estragados?

*Na hora de comer **ovos** devemos ter muito cuidado, já que se estão em mau estado podemos nos intoxicar. Por isso é fundamental prestar atenção em seu frescor.*

Se você quer saber se os ovos que já estão há alguns dias na geladeira, ainda podem ser comidos, anote estes conselhos que lhe permitirão saber se ainda estão aptos para o consumo. O ovo é um produto com o qual é preciso ter muito cuidado. É um alimento que, **se consumido em mau estado, pode causar intoxicação**. Por isso é importante se assegurar de que está nas melhores condições antes de usá-lo nas refeições.

Como saber se os ovos estão estragados?

Existem várias formas de verificar se um ovo está bom ou se, pelo contrário, devemos jogá-lo fora. Por exemplo, se ao agitar o ovo cru você escuta a gema bater contra a casca, é possível que esse ovo esteja estragado. Ainda, há outras formas de verificar isso.

Jogar o ovo na água

A primeira coisa que você terá que fazer será pôr o ovo em um recipiente com água, se possível transparente, para que possa ver o resultado mais facilmente.

Deverá ter em conta uma série de pontos:

Se o ovo **desce rapidamente e fica no fundo de forma horizontal**, então está em um bom estado, ele está fresco.

Se você observa que o ovo cai lentamente e fica no fundo inclinado ou completamente em pé, então o ovo não está fresco. Pense que **quanto maior for o grau de inclinação que observar, mais velho será o ovo**. Porém, o ovo ainda poderá ser consumido.

Caso o ovo não chegue até o fundo e fique **levemente flutuante, isso será um indicativo de que está em mau estado** e o melhor a fazer será jogá-lo fora.

Se, além disso, você notar que o ovo fica flutuando na superfície por completo, isso vai querer dizer que está totalmente podre. Esta flutuação é produzida pelos gases que a matéria orgânica gera ao se decompor e, como dissemos o ovo já entrou em um estado em que não deve ser consumido.

Cozinhar o ovo

Se cozinarmos o ovo e, ao cortá-lo na metade, virmos que **a gema está centralizada e a câmara de ar é pequena**, o ovo está em um bom estado para ser consumido.

Caso contrário, se a gema está mais próxima da casca e a região de ar é grande, o ovo está podre.

Abrir o ovo

Outro modo simples de observar se o ovo está fresco ou não é abrindo-o e jogando seu conteúdo em um prato. Se você notar que **o ovo não expande muito e a gema fica compacta, então o ovo**

está fresco.

Caso contrário, se vê que o ovo está no prato e a clara e a gema estão expandindo por todo o prato, chegando ao ponto em que a gema fique totalmente espalhada, então deve ter em conta que o ovo não está fresco.

Agora que já falamos sobre como saber se os ovos estão estragados, você pode aplicar estas dicas em seu dia a dia para proteger a sua saúde e a da sua família.

Disponível em: <https://melhorcomsaude.com/como-saber-se-os-ovos-estao-estragados/>

- ✓ Durante a leitura do texto, percebe-se a repetição constante das palavras ovos e ovo. Faça a reescrita do texto substituindo essas palavras por pronomes.

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	✓ Identificar as relações estabelecidas entre as formas pronominais e as palavras como elemento de referência em diferentes contextos de comunicação.
Duração das atividades	✓ 2 aulas de 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Ter noções de pronomes e suas diferentes utilizações.
Estratégias e recursos da aula	✓ Reprodução da atividade sob a forma impressa;
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá organizar os alunos em dupla e entregar a cópia do texto “Como saber se ovos estão estragados?” e escrever as cadeias referenciais existentes nas palavras destacadas. ✓ Depois disso, o professor deverá explicar como a atividade deve ser realizada, podendo escolher a primeira palavra destacada e construir a cadeia estabelecida junto com a turma. ✓ Em seguida, as respostas devem ser socializadas, de forma oral e no quadro. O professor deverá fazer a correção da atividade e verificar as dúvidas dos alunos.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda existem dúvidas quanto à compreensão da cadeia

referencial estabelecida entre os termos.

5.4.2 Verbo

Sequência 01

Conteúdo: verbos – tempo, modos e flexão.

Textos utilizados na atividade:

Texto 1



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 2



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 3



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 4

Fonte: Educar com Carinho (2011)

Orientações Metodológicas

<p>O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais; ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
<p>Duração das atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
<p>Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
<p>Estratégias e recursos da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização de Datashow ou dos textos impressos; ✓ Atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos; ✓ Utilização de imagens, textos, anúncios e vídeos veiculados na internet.
<p>Orientações didáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá apresentar o vídeo “Qual é o seu Verbo?” disponível em: http://miriamtorres.blog.terra.com.br/2010/04/14/qual-o-seu-verbo/. ✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características da estrutura dos verbos. Além disso, o professor deverá reproduzir para os alunos a charge e os anúncios publicitários, apresentados, acima. <ul style="list-style-type: none"> ✓ A seguir, o professor deverá solicitar aos alunos que realizem, em dupla, as atividades referentes ao texto 1, 2, 3 e 4; ✓ Texto 1: Separar os verbos do quadro conforme a conjugação a que pertencem: 1ª., 2ª e 3ª e depois identificar se os verbos do quadro caracterizam-se semanticamente como verbos de ação ou de estado. ✓ Texto 2: Os Verbos são palavras que podem apresentar flexões de número, pessoa, modo e tempo. Sendo assim, os alunos devem identificar estas flexões, a partir do verbo prender, conjugado na charge, informando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os pronomes que indicam a 1ª. pessoa. ✓ Os pronomes que indicam a 2ª. pessoa. ✓ Os pronomes que indicam a 3ª. pessoa. ✓ O tempo e o modo.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Além disso, também farão uma relação com o tempo presente, que expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma ação habitual. Respondendo a seguinte questão: Qual desses casos se aplica ao verbo da charge? Explique. ✓ Também o professor deve estimular a interpretação da charge apresentada, principalmente na identificação do humor apresentado no texto. ✓ Texto 3: Nesta atividade, os alunos deverão identificar a forma nominal presente no anúncio das havaianas. ✓ Além disso, fará uma análise sobre a linguagem empregada no anúncio se é formal ou informal, a resposta deverá ser comprovada mediante apresentação de uma palavra do texto que reforce essa ideia. Também deverão identificar para quem se destina esse anúncio. ✓ Texto 4: Professor, este anúncio traz o Gerundismo, que é o uso exagerado do gerúndio, isto é, emprega-se o gerúndio sem necessidade em situações, por exemplo em que se deveria dizer 'vou transferir' ou 'transferirei' diz-se 'vou estar transferindo'. ✓ O anúncio trata de uma divulgação de livros do professor Pasquale Neto. Nesse caso, pede-se aos alunos que identifiquem se o gerúndio foi utilizado de maneira intencional, justificando suas respostas. ✓ Além disso, devem reescrever à frase do anúncio, eliminando os gerúndios desnecessários. ✓ Nessa aula, o professor deverá fazer a correção das atividades, aproveitando para fornecer mais informações a respeito da estrutura verbal, a partir dos exemplos retirados da charge e dos anúncios. ✓ Caso considere necessário, o professor poderá disponibilizar gramáticas para os alunos para que consultem sobre o tema, de acordo com suas orientações.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

Observação ao professor:

O verbo é a base da comunicação verbal, está diretamente relacionado à ação e à existência do homem no mundo. Compreender a representação dos verbos

é fator muito importante para interpretar um texto, pois é o significado dos verbos que faz com que outros termos se liguem a ele.

SEQUÊNCIA 02

Conteúdo: Verbos – tempo, modos e flexão.

Texto utilizado na atividade:

A disciplina do amor – Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina.

As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

Lygia Fagundes Telles. A disciplina do amor.

Disponível em: <http://www.beatrix.pro.br/index.php/a-disciplina-do-amor-lygia-fagundes-telles/>

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos, conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais; ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.

com o aluno	
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia do conto “Disciplina do amor” de Lygia Fagundes Teles.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do conto “Disciplina do amor” de Lygia Fagundes Teles. ✓ Após a leitura do texto, feita pelo professor, os alunos deverão responder as questões propostas, em dupla. ✓ Os alunos deverão identificar as características do gênero <i>conto</i> presentes no texto lido. Antes disso, o professor pode fazer um resgate sobre as características principais que compõe o referido gênero. Também deverão caracterizar o narrador desse conto, comprovando as respostas com palavras do texto. Além disso, explicar o título do conto: Disciplina do amor. Identificar no texto qual o tempo verbal predominante. ✓ Outra atividade que pode ser solicitada é a de que os alunos releiam o primeiro parágrafo do texto e justifiquem a predominância dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo neste trecho. Outra questão é questionar os alunos sobre qual dos tempos verbais é responsável pela progressão do texto. ✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características dos tempos verbais se surgirem muitas dúvidas por parte dos alunos.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

SEQUÊNCIA 03

Conteúdo: Verbos – tempo, modos e flexão.

Texto utilizado na atividade:

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

“Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.”

(Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A incapacidade de ser verdadeiro*. Em: *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988).

Disponível em: <https://littera.com/2012/05/01/a-incapacidade-de-ser-verdadeiro/>

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais; ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia do texto “A incapacidade de ser verdadeiro” de Carlos Drummond de Andrade.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do texto “A incapacidade de ser verdadeiro” de Carlos Drummond de Andrade. ✓ Após a leitura do texto, feita pelo professor, os alunos deverão responder as questões propostas, em dupla. ✓ Os alunos deverão identificar as características do gênero <i>conto</i> presentes no texto lido. Antes disso, o professor pode fazer um resgate sobre as características principais que compõe o referido gênero. Também deverão explicar o título do texto, responder algumas perguntas para facilitar a interpretação do conto. Além de observar os

	<p>verbos utilizados no texto, identificando os tempos verbais predominantes e os sentidos em que foram empregados.</p> <p>✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características dos tempos verbais se surgirem muitas dúvidas por parte dos alunos.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

SEQUÊNCIA 04

Conteúdo: Verbos – pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Texto utilizado na atividade:

<p>O Urso e as Abelhas</p> <p>Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.</p> <p>Moral: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.</p> <p>Fábulas de Esopo. Tradução Heloisa Jahn, Companhia das Letrinhas, 1994, p. 24. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/6196/gramatica-com-textos-6-ano-preterito-perfeito-e-imperfeito</p>

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o uso dos tempos verbais no texto; ✓ Analisar os usos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito.
Duração das atividades	

	✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia da fábula "O Urso e as Abelhas" de Esopo.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do texto "O Urso e as Abelhas" de Esopo. ✓ Depois o professor deve perguntar aos alunos em que tempo se passa essa fábula, se no passado, no presente ou no futuro. Quando disserem que é no passado, o professor deve resgatar a informação de que, em Língua Portuguesa, existem vários tipos de passados e que o objetivo da aula é analisar o uso de duas dessas formas. ✓ Antecipadamente, o professor deve retirar da fábula as formas simples do passado - pretérito perfeito e pretérito imperfeito para escrevê-las no quadro. No caso são: topou, servia, começou, voltou, queria, deu, desapareceu, ficou, pôs, conseguiu, fugiu, salvou, mergulhou. ✓ O professor deve solicitar que os estudantes releiam a fábula e reflitam sobre os verbos identificados. Em seguida, perguntar se esses verbos exprimem o passado da mesma forma. Também deverá repassar os termos que estão escritos no quadro. O primeiro verbo é "topou". Discutir com a turma o valor semântico dessa ação, que assinala, no interior da narrativa, uma atividade iniciada e acabada. O segundo verbo é "servia". Parar nesse verbo e indagar se ele também expressa uma ação no interior da narrativa, indicativa de uma ação pontual, iniciada e concluída, ou se ele pressupõe uma duração que se prolonga por um tempo quando outra ação se realiza. ✓ Caso os alunos não consigam chegar a uma conclusão, o professor deve perguntar qual seria a forma da ação iniciada e concluída desse verbo. ✓ Assim, o professor deve escrever então num canto do

	<p>quadro as palavras "serviu" e "servia" e construir duas orações com esses verbos e indagá-los sobre a diferença entre elas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deve anotar no quadro as duas orações e a explicação sobre a diferença de significados. O professor solicitará que os estudantes as copiem também. ✓ O professor repassará os outros verbos. O paradigma mudará em "queria". Novamente, deverá atentar para a diferença de sentido desse verbo, que indica a manutenção, no tempo passado, de um desejo. Como no caso do verbo "servir", é importante escrever duas orações uma com a forma "quis" e outra com a forma "queria". É necessário ressaltar com os alunos as diferenças de significado escrevendo-as no quadro. ✓ Ao final da aula, o professor pode montar um quadro síntese em que se distingam os verbos que indicam uma ação já concluída e os dois que indicam ações que se mantiveram por um tempo indefinido no passado.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos tempos verbais trabalhados.

SEQUÊNCIA 05

Conteúdo: Verbos – futuro do presente.

Texto utilizado na atividade:

Um índio - Caetano Veloso

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
 De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
 E pousará no coração do hemisfério sul
 Na América, num claro instante
 Depois de exterminada a última nação indígena
 E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
 Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá
 Impávido que nem Muhammad Ali
 Virá que eu vi

Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor
Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito

Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

Disponível em:

http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca_obra.php?language=pt_BR&id=91&sec_discogra_todas

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o uso do futuro do presente. ✓ Reconhecer formas utilizadas na Língua Portuguesa para indicar o futuro do presente.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparelho de som ou computador com caixas de som; ✓ Gravação da música "Um índio", de Caetano Veloso; ✓ Letra da música impressa; ✓ Cópia de uma entrevista publicada em revista.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª etapa: Para iniciar a aula, o professor deverá colocar para tocar a música "O índio" de Caetano Veloso e distribuir cópia dela aos alunos. Terminada a

	<p>audição, os estudantes deverão ser questionados sobre o que entenderam do conteúdo da composição.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Após essa conversa inicial, o professor pedirá aos alunos quem leiam a letra da música. Ao mesmo tempo, fará explicações sobre que são: Muhammad Ali, Bruce Lee, o grupo Filhos de Gandhi e o personagem Peri mencionados na música. É interessante que o professor leve para a classe um exemplar de O Guarani, de José de Alencar (1829-1877) e diga aos alunos que o índio foi um importante personagem na literatura brasileira, sobretudo no período denominado Romantismo. Citar os romances O Guarani e Iracema em que o índio se junta ao europeu para constituir a nação brasileira. Mostrar aos alunos que a canção de Caetano também alude a elementos estrangeiros, entrelaçando-os à figura do índio. Tocar novamente a canção para que possam acompanhá-la com a leitura da letra.✓ 2ª etapa: Perguntar à classe quais tempos verbais simples - formados por um único verbo - aparecem na letra da canção. Pedir que os assinalem na letra, separando os que indicam futuro daqueles que apontam para o passado e o presente. O professor deve fazer a correção junto com os alunos.✓ Retomar os verbos assinalados pelos alunos na música de Caetano Veloso. Discutir com eles o valor semântico dos verbos indicativos de futuro que aparecem na letra: eles assinalam uma ação vindoura e possuem caráter de certeza. Pedir aos alunos que reescrevam no caderno a primeira e a terceira estrofes da canção, mudando "um índio" para "índios". Fazer a correção e aponte a questão ortográfica que particulariza essa pessoa do discurso nesse tempo: a terminação "ão".✓ 3ª etapa: Explicar aos alunos que o uso do futuro do presente na Língua Portuguesa predomina no registro escrito - como na letra da canção, por exemplo. Já no falado, como a entrevista, ele concorre com a forma constituída pelo uso do auxiliar ir seguido de verbo no infinitivo. Nesse sentido, construa com os alunos
--	---

	<p>algumas frases em que esse uso apareça e escreva-as no quadro algumas frases e peça que a classe copie e transforme-as usando o tempo simples. Exemplos: Eu vou nadar hoje à tarde (Eu nadarei hoje à tarde). Nós vamos sair mais cedo da escola amanhã (Nós sairemos mais cedo da escola amanhã). Eles não vão acreditar no que fizemos ontem (Eles não acreditarão no que fizemos ontem).</p> <p>✓ Como tarefa de casa, o professor pode propor que procurem o uso do verbo ir no presente do indicativo seguido do infinitivo para denotar ação futura em histórias em quadrinhos. Peça que eles reproduzam no caderno a fala da personagem e a reescrevam, utilizando o futuro simples.</p>
Avaliação	<p>Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos tempos verbais trabalhados.</p>

5.5 Aplicação das atividades

A aplicação das atividades se deu durante o mês de outubro e novembro de 2017, sempre às quintas-feiras, dia em que a professora possuía mais horários na turma de 7^a/8^a série da modalidade EJA. Participaram das atividades uma média de 20 alunos e a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa.

Ocorreu um encontro formativo no dia 02/10 com a docente e outro no dia 04/10 para o planejamento das atividades. Além disso, aconteceram quatro encontros nos dias 19/10, 26/10, 09/11 e 16/11 com os alunos e para demonstração da aplicação das atividades à professora. Durante os encontros, foram explicitados os objetivos das atividades à professora e aos alunos, enfatizando a busca de uma aprendizagem significativa dos conceitos.

5.5.1 Descrição dos encontros

DATA	ATIVIDADES REALIZADAS
02/10	Apresentação da temática. Discussão com professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA por meio da leitura de um texto intitulado “Gramática Contextualizada” de Irlandé Antunes (ANEXO A). Atividade voltou-se para a sensibilização e esclarecimento da temática e sobre a importância da sua efetivação em sala de aula tendo o texto como a base do ensino da língua. Os professores demonstraram interesse e relataram muitos desafios para a execução, tendo em vista a dificuldade de acesso ao material impresso. Alguns docentes relataram que passaram o ano inteiro sem livros didáticos, o que trouxe obstáculos para o trabalho com textos.
04/10	Definição das atividades: Encontro com a professora na escola campo de pesquisa para que as atividades produzidas pudessem ser discutidas, readaptadas e definidas mediante o planejamento da docente para posterior aplicação.
19/10	Primeiro dia de aplicação das atividades. Iniciou-se pelas atividades sobre o conteúdo de pronomes, tratando da função textual destes, relacionadas aos mecanismos referenciais de substituição e repetição de palavras (Sequências utilizadas: 1 a 3).
26/10	Segundo dia de aplicação das atividades. Conteúdo de pronomes ainda prevaleceu, tendo como foco os dos tipos pessoais e oblíquos acompanhado do trabalho com a função referencial nos textos. (Sequências utilizadas 4 e 5).
09/11	Terceiro dia de aplicação das atividades. Início do trabalho com as atividades sobre o conteúdo verbo. O foco das atividades relacionaram-se com o tempo, modo e flexão em situações textuais. (Sequências utilizadas: 1 a 3).
16/11	Quarto dia de aplicação das atividades. Continuou-se com as atividades sobre verbo com foco nos tempos verbais, porém trabalhando especificamente com os pretéritos perfeito e imperfeito e os futuros do presente e do pretérito. (Sequências utilizadas: 4 e 5).

5.6 Análises das aplicações

Por meio da aplicação das atividades comprovou-se a necessidade e a possibilidade de uso da Linguística Textual no ensino de língua materna na EJA, no sentido de explicitar os princípios e as estratégias que devem orientar o trabalho com textos em aulas de Língua Portuguesa.

Salienta-se que as relações de ensino e a LT foram vias de mão dupla, na medida em que não é somente a referida teoria que pode embasar as práticas em sala de aula, pois na medida em que houve necessidade de reformulação das diretrizes quando não se mostraram produtivas e mais próximas da compreensão dos conteúdos ministrados por parte do discente.

As atividades propostas tiveram como estratégias para fixação e verificação da aprendizagem: a participação oral dos alunos; atividades de escrita para análise de quais problemas de estruturação estavam presentes dos textos; atividades de casa, a fim de que os discentes fixassem os conteúdos relacionados à sintaxe; atividades de classe com mediação do docente para ajudar os alunos a superarem as dificuldades apresentadas; atividades em pequenos grupos para permitir a troca de conhecimentos e facilitar a fixação dos conteúdos; atividades de reescrita de texto para compreensão e aplicação dos conteúdos das aulas de pronomes e verbos utilizando-os como subsídios para estruturarem melhor o texto.

Diante disso, realizou-se uma avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula por meio de aplicação de questionários com 22 alunos frequentes (Apêndice F) e com a professora envolvidos nas ações (Apêndice G). A seguir, apresentam-se as análises que trazem a relação entre eixos norteadores avaliados após a aplicação das sequências didáticas com a fundamentação teórica que direcionou toda a pesquisa.

O material escolhido partiu de pressupostos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na EJA sob um viés sociointeracionista, mediados por conceitos da LT, percebendo a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que envolveram textos orais e escritos.

Nesse sentido, quando os alunos foram indagados quanto à satisfação em relação ao uso de textos durante as aulas, 100% afirmou gostar das situações apresentadas, argumentaram gostar de ler diferentes textos, que encontravam as respostas das atividades com maior facilidade quando usavam os textos e que entenderam melhor os conteúdos porque conseguiam perceber a funcionalidade do que estudavam.

“Eu gostei de usar os textos, porque eles ajudam a gente responder os exercícios mais rápido”.

“Quando leio o texto eu entendo melhor o que a professora quer dizer”.

“No texto, a gente vê para que serve as palavras”. (Informação verbal).

Sobre esse mesmo ponto, a docente envolvida na pesquisa relata que: “Percebi que os alunos gostaram muito do ritmo estabelecido na aplicação das atividades. Eles precisam se sentir ocupados. Ler variados textos proporcionou maior envolvimento deles com os conteúdos ministrados”. (Informação verbal).

Nesse sentido, Oliveira (2010, p.29) afirma

Ensinar, à luz da visão interacionista, significa **facilitar a aprendizagem** dos estudantes, entender o aprendizado como um fenômeno sociocultural. Ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos. Facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida, sugerir estratégias de aprendizagem, recomendar leituras, transmitir informações relevantes ao processo por meios dos textos utilizados e produzidos. (Grifo nosso).

Sendo assim, conceber o ato de ensinar por meio de textos como ato que facilita o aprendizado dos estudantes pode fazer com que o professor de Língua Portuguesa perceba os alunos como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que passa ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não apenas como aquele que detém os conhecimentos.

Verifica-se que quando se compreende a linguagem como um processo de interação, como um lugar de constituição das relações sociais, cabe a necessidade constante do professor de se instrumentalizar a fim de adequar a sua proposta metodológica aos objetivos e às estratégias que visem à proficiência do aluno em Língua Portuguesa na atualidade, associando a isso a compreensão por parte dele da importância desse estudo para além das exigências escolares, tendo em vista que hoje não cabe mais o ensino da língua materna centrado no repasse de regras gramaticais ou na leitura de textos para decodificação de palavras apenas.

Diante disso, Oliveira (2010, p.37) aponta que

[...] a formação de professores de português deve ser orientada por uma perspectiva semântico-pragmática que leve o professor a perceber que os elementos gramaticais possuem uma dimensão relacionada aos usos da língua e aos significados que esses elementos ajudam a produzir. A ideia é que essa percepção leve o professor à razão de ser da língua: o texto, que deve ser o eixo em torno do qual as aulas de língua devem girar.

Outro ponto avaliado refere-se à utilização de textos como mecanismo colaborativo à apreensão dos conteúdos relativos à gramática normativa, sobre isto,

identificou-se que 97% dos alunos afirmaram ser mais fácil responder as atividades tendo o texto como suporte. Sobre isso, a docente revela que:

O trabalho com textos é fundamental. A minha maior dificuldade é por conta do material didático impresso. Mas tenho clareza que por meio da leitura dos textos sei que eles compreendem melhor os conteúdos de gramática, isso ficou muito claro nas atividades aplicadas.

As aulas de gramática costumam ser sempre bem 'pesadas', mas as sequências apresentadas com a leitura e compreensão dos textos voltaram-se para a compreensão da função e não do conceito em si, o que facilitou a compreensão deles. (Informação verbal).

Segundo Matta (2011), o ensinar da língua materna não pode ter outro objetivo senão de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. Nesse ponto, os meios para esse ensino, adotados nas sequências aplicadas estavam norteados por pressupostos da LT, em especial os relacionadas à textualidade, apresentando relevância na medida em que se incentivou a organização de um texto, por exemplo, enfatizando não só as regras gramaticais, mas também o uso de conhecimentos linguísticos, a formação de conceitos como os de coerência, coesão, inferências, referenciação etc.

[...] A prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nos textos. Não cabe a exploração das definições e classificações no Ensino Fundamental de categorias gramaticais por si só, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora dos seus sentidos e intenções. (KOCH, 2014, p.61).

Já quanto ao eixo de análise relacionado à afinidade com os mecanismos de didáticos para a aprendizagem de conteúdos da gramática normativa utilizados nas sequências, identificou-se que 95% dos alunos afirmaram preferência por aprender por meio da explicação da professora aliando a isso a leitura de textos. 45% deles referiram a necessidade de realizar exercícios variados e 15% optaram pela necessidade de realizar pesquisas sobre os conteúdos estudados.

A explicação da professora e a gente com o texto em mãos ajuda a entender melhor a aula.

É bem legal quando temos aulas com coisas diferentes, essas músicas que a senhora trouxe eu gostei, muda a nossa rotina.

A música deixa a aula diferente!

Quando a gente lê um texto é mais fácil aprender, porque tem facilita a resposta e sempre ensina alguma coisa pra gente. (Informação verbal).

As falas dos alunos confirmaram a importância do trabalho com metodologias diferenciadas nas aulas de Língua Portuguesa e, especificamente em relação ao trabalho com textos, a necessidade de utilizar diferentes tipos e gêneros textuais na sala de aula. Nas atividades aplicadas, foram utilizadas músicas, charges, tiras cômicas, anúncios publicitários. Atualmente professores e alunos mantêm contato diariamente não apenas com textos verbais escritos, mas também com textos compostos por elementos de ordem visual, que estimulam o resgate do conhecimento prévio dos alunos e incentiva-os a realizar as inferências, a fim de aproximar texto e leitor.

Marquesi (2017, p.148) afirma que

[...] ao se trabalhar com textos que mesclam elementos verbais e visuais, representados, por exemplo, por balões de fala nas tirinhas, imagens de personagens, dentre outros, espera-se que os conhecimentos prévios dos alunos sejam trabalhados, processos de inferências sejam estabelecidos em prol da construção do sentido do texto. Isso se dá pelo fato de levarem o leitor (ou o ouvinte), a partir das informações textuais explicitamente veiculadas e do contexto, a construir novas representações semânticas.

Desta forma, percebeu-se que o ensino da Língua Portuguesa deve levar em consideração os aspectos sociais, multiculturais e interacionais dos sujeitos, pois eles influenciam sobremaneira a linguagem, pois a partir do momento que a escola não considera essas relações estará apenas afirmando expressamente o modo formal e material dos conteúdos.

É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder público das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores de autoridade de vincular a língua à variedade que empregam. (MATTA, 2011, p.33).

Dessa forma, percebe-se que a relação entre o que ensinar e como ensinar relacionam-se em uma mesma progressão de aquisição de conhecimento. Assim, apresentar o ensino de Língua Portuguesa de forma institucionalizada e descontextualizada, sem se preocupar com os meios de produção desse saber e com processo de transformação social que a linguagem possibilita aos alunos, poderá ser uma mera reprodução de conteúdos sem uma internalização dos saberes produzidos.

Nesse sentido, solicitou-se à professora que avaliasse todo o processo de aplicação das sequências quanto à possibilidade pessoal de capacitação. Sobre isso, ela afirma que

Todo processo para a construção das sequências foi muito valioso, aprendi e relembrei alguns conteúdos que tinham ficado para trás. Acompanhar as atividades e participar dessas ações me fizeram resgatar a necessidade que o professor precisa ter de capacitação constante, porque os desafios aumentam e os alunos mudam também de maneira muito acelerada. Nós precisamos estar preparados e fortalecidos teoricamente para o enfrentamento dos desafios, mesmo com todas as dificuldades que encontramos, sejam elas de ausência de tempo para estudos, acúmulo de tarefas, salários baixos, baixo rendimento, indisciplina e desmotivação dos alunos. (Informação verbal).

Diante dessa fala, percebe-se a importância do professor desenvolver uma prática docente eficiente, que alcance aos educandos de forma concreta. No ensino da Língua Portuguesa, o simples fato de não conhecer e não compreender o aporte teórico e material que fundamenta suas ações pode motivar o desenvolvimento do ensino exclusivo de regras da norma padrão da língua a alunos que, em alguns casos, ainda nem sequer dominam a habilidade da leitura no cotidiano escolar. Oliveira (2010, p. 23) afirma que

Dá muito bem para entender a resistência a teorias demonstradas por muitos professores. Entretanto, mesmo não se interessando muito por teorias, o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala de aula, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação. Sua prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões.

Desta forma, o professor precisa conhecer os meios que viabilizam seu trabalho para proporcionar de forma consciente sua atuação com os alunos em sala de aula de maneira não intuitiva e não mecânica, pois o ensino de Língua Portuguesa na EJA apresenta especificidades que precisam ser atendidas para a garantia de permanência do público que atende.

Pereira (2011, p.123) afirma que

[...] não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.

Sendo assim, não há problema em ensinar gramática, se o professor estiver consciente de que o ensino da gramática é um meio que ele tem para ajudar

os alunos a produzirem textos adequados a contextos de interação social específicos e de que ensinar gramática não é ensinar a nomenclatura, esse ensino vai muito além.

Quando indagados sobre os exercícios utilizados nas atividades aplicadas 65% dos alunos responderam que consideraram bons, que não precisou saber da nomenclatura para responder, precisava entender o sentido e a funcionalidade das palavras e que conseguiram responder as questões, mesmo com um grau maior de complexidade. As dificuldades encontradas estavam muito mais relacionadas com a baixa proficiência em leitura que alguns alunos apresentaram, mesmo estando nos últimos anos do Ensino Fundamental, conforme relata a docente: “A maioria dos alunos ainda possui muitas dificuldades em leitura, compreensão e produção de textos, ainda que simples. É preferível levar a eles textos pequenos que sirvam de modelo.” (Informação verbal).

Sobre isso, Oliveira (2010. p.235) aponta que “[...] os exercícios em Língua Portuguesa devem ser de caráter funcional, isto é relacionados com o uso da língua, e jamais exercícios teóricos, relacionados com a teoria gramatical, que não trazem nenhum proveito para o aluno”.

Além disso, os exercícios enfatizaram conceitos como os de referenciação, utilizando como estratégia a reescrita de textos, na perspectiva de que o aluno pudesse visualizar a aplicação das funções expressas pelos verbos e pronomes, fazendo alusão ao aspecto discursivo da língua, ou seja, buscou-se mostrar a fluência comunicativa e linguística associada à adequação das propostas de produção de textos ao conteúdo diário dos alunos, dando visibilidade aos elementos relacionados aos estudos da LT e incentivando a utilização de mecanismos linguísticos na elaboração do discurso.

É importante ressaltar o valor da produtividade do discurso e o valor das atividades propostas na perspectiva da Linguística Textual em que o aluno tenha sempre que redigir ou reescrever para expressar o seu conhecimento de mundo e o conteúdo que está sendo assimilado. É sempre bom optar pela apresentação progressiva do texto, pois a organização dos sucessivos segmentos que compõe o texto, permitem uma observação melhor das qualidades e dos defeitos da estrutura textual, pois aparecem de modo mais claro, facilitando o repasse das informações que se deseja. (NOGUEIRA, 2015, p.41)

Nesse sentido, esse movimento realizado na aplicação das atividades voltadas para o ensino de algumas categorias gramaticais da pesquisa, potencializou a organização de um caderno de orientações didáticas com ênfase no

trabalho com pronomes e verbos na perspectiva da LT, como produto, a fim de contribuir com o atendimento das necessidades de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos em Língua Portuguesa em uma vertente dialógica. Isso de forma alguma significou um processo de individualização e homogeneização das práticas de ensino da língua, mas sim, aparece como uma contribuição com a formação, ampliação e com a apropriação do fazer docente nas turmas desse componente curricular na EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste estudo, compreendeu-se que o texto e seus sentidos fazem parte de um processo que envolve aspectos linguísticos e não linguísticos e conhecimentos armazenados na memória, constantemente atualizados pelas vivências socioculturais definidores das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir.

Pensando na perspectiva da LT, esta pesquisa direcionou-se à abordagem de questões importantes para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, como o modo de organização e progressão textual, a argumentatividade na linguagem e a coerência e a coesão textuais resultantes da conectividade entre partes dos textos e contextos em que ocorrem.

Durante o percurso, identificou-se que professores ainda realizam o ensino da língua materna para jovens e adultos em moldes tradicionais, em que a gramática normativa é trazida para a sala de aula de maneira desarticulada à realidade linguística do sujeito- aprendiz. Observou-se que a dificuldade no aprendizado da língua materna ainda persiste, especialmente na EJA, como simples descrição do sistema de normas ou conjunto de regras gramaticais.

Estas afirmações se basearam nas observações das aulas de Língua Portuguesa ministradas na escola/campo de pesquisa que evidenciaram, em certa medida, o caráter pouco funcional contido nas abordagens realizadas pela docente. Sendo assim, após as análises aqui realizadas identificaram-se ausências quanto à contextualização nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sendo as aulas de Língua Portuguesa predominantemente normativistas, isso pode inibir significativamente a apreensão, pelos alunos, dos conteúdos ministrados. Ficou evidenciado que os estudantes e a professora conseguem reconhecer, mas de forma fragilizada, o caráter dialógico da língua, uma vez que ainda a concebem como um conjunto de normas ou regras que precisam ser assimiladas.

Como forma de enfrentamento a essa dificuldade no ensino, buscou-se elaborar sequências didáticas fundamentadas na LT, objetivando a abordagem de conteúdos por meio da gramática contextualizada, explicitando e ampliando conceitos em uma perspectiva interativa e dialógica e equilibrando o que ocorre em

atividades de fala e em atividades de escrita, conforme seus variados contextos de uso.

Durante a aplicação das sequências, os alunos revelaram interesse, motivação para a aprendizagem dos conteúdos por meio da utilização de textos. Afirmaram que por meio deles conseguiram visualizar os conteúdos e sua aplicabilidade em situações reais de uso.

Sendo assim, a articulação do texto com o conteúdo de gramática apresentado trouxe materialidade para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa, na medida em que teve como norteador a identificação da funcionalidade dos termos, a construção de sentidos, não se vinculando ao estudo de nomenclaturas.

Percebeu-se que a escola deve promover o ensino da norma-padrão, por meio dos conteúdos gramaticais, porém, deve oportunizar aos alunos a convivência com textos orais e escritos das mais diferentes fontes e gêneros, trabalhando esse ensino gramatical de forma flexível, ancorado na funcionalidade dos termos e não na classificação pura e simples, já que o objetivo da educação linguística é formar sujeitos que possam usar a língua de forma competente nas demandas do dia a dia.

Nesse sentido, ainda que os documentos oficiais do Ministério da Educação incentivem constantemente a discussão acerca do ensino de língua, em uma vertente dialógica e contextualizada, é necessário que os professores de Língua Portuguesa as adotem efetivamente, porque a escola parece continuar ignorando as variedades linguísticas, prestigiando apenas a norma culta, delegando ainda ao professor e ele mesmo se apropriando do papel investigativo de buscar erros gramaticais e consertá-los, o que não é fundamental na aprendizagem da língua atualmente.

Assim, destaca-se que o ensino de língua materna, conforme Koch (2014), justifica-se prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

É essencial, então, que o professor não realize o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva prescritiva, em que só são válidas as normas ditadas pela gramática normativa tradicional, e passe junto com a escola e a comunidade a enfatizar os usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de

melhor ajustar seu uso às situações diárias, a fim de construir uma linguagem com o aluno/falante/leitor/escritor que coloque esse aluno em condições de fazer o uso de sua própria língua com domínio suficiente para obter os resultados linguístico-sociais almejados em qualquer interação.

Essas constatações apontam os encaminhamentos para o ensino que se deseja, o que reflete diretamente na seleção de conteúdos, nas teorias que fundamentam o ensino destes, no enfoque que se dá a eles, nas estratégias utilizadas, na bibliografia escolhida e no sistema de avaliação adotado.

Sendo assim, como produto desta pesquisa, a partir da inserção e das atividades desenvolvidas na escola campo, elaborou-se um caderno de orientações didáticas (Apêndice H), a fim de que sirva como material didático sugestivo que colabore com o trabalho de professores de Língua Portuguesa da EJA na tentativa de ampliação desse ensino e atendimento das necessidades dos alunos dessa modalidade, por meio da apropriação de conteúdos de forma contextualizada.

O uso da linguagem e o ensino de língua materna trazem consigo uma variedade de pressupostos e arcabouços teóricos, não devendo haver concorrência entre eles, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Desta forma, o produto dessa pesquisa fundamentou-se na LT, mas não se finda nele, elementos de outras teorias foram utilizadas a fim de que o objetivo maior que é a aprendizagem dos alunos fosse alcançado.

Assim, o que se observou nesta pesquisa foi a necessidade de uma articulação teórico-metodológica entre as três concepções de linguagem e as diferentes teorias linguísticas existentes, no sentido de complementação uma da outra, para que o ensino de Língua Portuguesa se efetive na atualidade. Isso leva à constatação de que os docentes necessitam dominar os diferentes paradigmas teóricos que norteiam o ensino, para compreender e definir como conduzirão as práticas de linguagem em sala de aula, em cada situação vivenciada.

Isto só é possível se o professor de língua entender que o objeto do seu trabalho em sala de aula é a própria língua, não como um conjunto de exemplos de fatos que classificam por meio de “rótulos” (substantivo, verbo, pronome, sujeito, predicado, narração, descrição etc.), mas um conhecimento cuja ampliação equivale ao próprio desenvolvimento da capacidade de compreender, de dizer e de criar.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou contribuir com o ensino de Língua Portuguesa na EJA, ao valer-se das orientações e propostas decorrentes dos

avanços da Linguística, em especial os da LT, ao incluir na perspectiva dos usos da língua, a abertura da fluidez e multissignificação do uso das categorias linguísticas trabalhadas por meio da produção de atividades de interação, concedendo atenção às estratégias de sua ampliação e ressignificação dessas categorias, bem como de suas funções na construção coesa e coerente no texto, definidas pelas propriedades da textualidade, com ênfase na relevância da informação, intertextualidade em cumprimento aos variados propósitos comunicativos.

De forma geral, esta pesquisa e seu produto vêm como uma proposição para inclusão de conteúdos e noções pertinentes à perspectiva interacional da linguagem, a qual por sua vez, envolve o trabalho com textos no ensino de Língua Portuguesa, como forma de ampliação de programas que tradicionalmente têm sido destinados ao estudo da gramática descontextualizada.

Com isso, conclui-se que o papel do professor de Língua Portuguesa na EJA precisa passar por um caminho diferente daquele que se vem percorrendo, mesmo que nesse caminhar existam obstáculos. A rota precisa mudar, pois se precisa perceber que a trilha que direciona ao ensino da gramática normativa é apenas parte do caminho, o qual é cercado por leituras e por produções textuais centradas nos elementos da textualidade e voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo; Parábola Editorial, 2014.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna- anos finais do ensino fundamental – Manual do Educador Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14869: tecnologia gráfica- livros didáticos e especificações**. Rio de Janeiro, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem**. 14. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2010. 203 p.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos- Ensino Fundamental: proposta curricular-2º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; -São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2002.**

_____. **Portaria Normativa Nº 17**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. MEC/CAPES, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa. Secretaria de Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília: MEC/SEEFF, 2003.

BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAGLIARI, Carlos Luiz. **Alfabetização e Linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo. Scipione, 2010.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo e uma problemática. Marília: FFC/UNESP, 2011.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CERVO. A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHEHUEN NETO, José Antonio; LIMA, Willian Guidini. Tipos de pesquisa científica. In: CHEHUEN NETO, José Antonio(Org.). **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. 1.ed. Curitiba:CRV, 2012.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. **SEED-MEC- Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos**. Brasília, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO/UNICAMP. **Anais...**,Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec_template/upload_arqupdf. >Acesso em: 18 out. 2016.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2010. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br.> Acesso em: 12. jan. 2017.

EDUCAR COM CARINHO. **Trabalhando com Verbos**. 3 set. 2011. Disponível em:<<http://casiacheliana.blogspot.com.br/2011/09/trabalhando-com-verbos.html>> Acesso em: 10 abr. 2017.

EVANGELISTA, Aracy (org.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. Linguística Textual: memória e representação. **Revista Filologia, linguística, portuguesa**. n. 14. p. 225-233, 2012.

_____; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRO, Jeferson. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J.W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos**. v.1. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, João W. São Paulo: Ática, 2003, p. 39 – 46.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996. 148 p.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GHEDIN, Evandro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Linguística Textual e o ensino de língua: construindo a textualidade na escola**. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 37, p.23-31., 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107706/ISSN1981-5794-1993-37-23-31.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 out.2016.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Susy Lagazzi (orgs). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e Textualidade**. 3.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual dos Estudos da Linguagem – REVEL**, v.1, n.1, ago. 2003.

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **Revista Delta**, v. 15, n. Especial, 1999a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300007. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas**. **Revista Alfa**, v. 42, 1999b.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **As tramas do texto.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MALTA, A. A. **A aprendizagem na educação de jovens e adultos:** a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares. Salvador, 2004.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Rumos atuais da Linguística Textual. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, São José do Rio Preto, SP, **Anais...** UNESP, jun. 1998.

MARQUESI, Sueli Cristina. **Linguística Textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português: Linguagem e interação.** Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2011.

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, M.A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n.1, jul., 2004.

NOGUEIRA, Ilma. **Linguística Textual:** da teoria para a prática em sala de aula.2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-02.html> Acesso em: 14 mar. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa ; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro. DPA Editora, 2012.

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

PEREIRA, Maria Teresa. **Língua Portuguesa:** descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: _____. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Ma. Aparecida L. ; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/abordagemtextual-leonorwerneck.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2016.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. Sobre a essência dupla da linguagem: natureza do objeto da linguística. In: BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Orgs.). **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIMIDT, J.S. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e Didática**.3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA. N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 2010. 216 p.

SOUSA, Rosineide Magalhães de; MACHADO, Veruska Ribeiro. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Por que a escola não ensina assim?**.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 245 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Almedina, 2001.

WEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

ZAMBELAN, Luciano. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2014.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

APÊNDICES



APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

Prezado(a) Senhora(a) Secretário (a) de Educação,

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Edivana Valéria Rosa Siqueira, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada **O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**: por uma orientação prática e pedagógica da Linguística Textual.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S. para quaisquer esclarecimentos.

São José de Ribamar, _____/_____/_____



APÊNDICE B - ROTEIRO DE PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

CAMPO DE PESQUISA

1. NOME DA ESCOLA: _____

2. FUNDAÇÃO: _____

3. ENDEREÇO: _____

4. ASPECTOS FÍSICOS

a) NÚMERO DE SALAS DE AULA:

b) CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA:

POSSUI SALA DE PROFESSORES(AS), SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA?

5. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:

a) MÉDIA DE ALUNOS(AS) POR TURMA: _____

b) NÚMERO DE ALUNOS (AS): _____

6. RECURSOS HUMANOS:

a) NÚMERO DE PROFESSORES(AS):

NOTURNO: _____

b) COMPOSIÇÃO DO CORPO ADMINISTRATIVO:

RECURSOS MATERIAIS:

a) TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA:

RECURSOS AUDIOVISUAIS:

7. ROTINA ESCOLAR

a) O ÍNICIO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:

O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

FECHAMENTO DA AULA:

OUTRAS ATIVIDADES:

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO/DIAGNÓSTICO APLICADO COM OS ALUNOS.

- 1) Seu/sua professora trabalha com textos durante as aulas de Língua Portuguesa?
 sim
 não

- 2) Com que frequência?
 uma vez por semana
 duas vezes por semana
 três vezes por semana
 todos os dias

- 3) De que forma ela trabalha esses textos?
 faz apenas leitura e interpretação
 ensina a gramática por meio do texto
 produz várias atividades a partir do texto trabalhado

- 4) Quando o conteúdo é explicado por meio de textos você aprende com mais facilidade?
 sim
 não

- 5) Por quê?

- 6) Sua professora trabalha somente com textos do Livro Didático ou geralmente utiliza outros? Fale sobre isso.

- 7) Você gosta de ler, entender e produzir textos? Você tem alguma dificuldade nisso? Qual(is)?

- 8) Os conteúdos de Língua Portuguesa geralmente são explicados através de textos?
 sim
 não

- 9) Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

10) Você acha que é importante estudar a Língua Portuguesa? Por quê?

11) O que você mais aprende/vê nas aulas de Língua Portuguesa: texto ou gramática? Comente.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM A PROFESSORA (DIAGNÓSTICO).

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE- DIAGNÓSTICO

- 1) Você trabalha com textos na sala de aula? Com que frequência?
Se trabalha, por quais motivos você trabalha / usa textos em sala de aula?
- 2) De que forma você trabalha com esses textos?
- 3) Você acha que os alunos apreendem o que os textos veiculam?
- 4) O seu trabalho é somente com textos do livro didático ou geralmente utiliza outros? Quais?
- 5) Existe interesse por parte dos alunos em produzir, ler e entender os textos?
Qual(is) a maior(es) dificuldade(es) que eles encontram?
- 6) Você acredita que o ensino da Língua Portuguesa possa ser centrado em textos? Se acredita, Como isso pode ser feito?
- 7) Quais as maiores dificuldades e problemas em trabalhar com o texto na sala de aula?
- 8) Você conhece a proposta dos PCN para o ensino/trabalho com o texto em sala de aula? Fale sobre isso.
- 9) O que você prioriza nas aulas de Língua Portuguesa: texto ou gramática?
Comente.
- 10) Você já ouviu falar em Linguística Textual e ou Análise do Discurso? Utiliza esses elementos teóricos para desenvolver suas aulas? De que forma?
- 11) Quais conteúdos de Língua Portuguesa você tem mais dificuldade para ministrar suas aulas?

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa apresenta-se à senhora:

professora de Língua Portuguesa da turma de 7/8ª série da EJA da E.M. Alto do Turu, localizada no Bairro do Alto do Turu em São José de Ribamar-MA este termo o qual nos autoriza a entrevistá-la e usar o material coletado na pesquisa intitulada “**O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA:** por uma orientação prática e pedagógica da Linguística Textual” da autora Edivana Valéria Rosa Siqueira sob orientação da professora Drª Marize Barros Rocha Aranha.

Na pesquisa serão observados os seguintes critérios segundo a normatização 196/96 do Conselho Nacional de Saúde:

- Todos os nomes serão mantidos em sigilo e os dados somente serão mantidos com seu consentimento;
- Respeitar a liberdade de escolha em participar da pesquisa, dando-lhe direito a desistir a qualquer momento;
- Utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa;
- Garantir que os dados serão usados somente para este estudo;

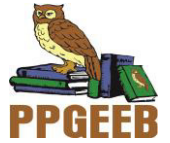
Diante disso, solicito sua preciosa participação nesta pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa da mestrandia Edivana Valéria Rosa Siqueira de forma livre e espontânea e com o compromisso firmado neste documento.

São José de Ribamar, ___/___/___

APÊNDICE F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM A TURMA PÓS-INTERVENÇÃO.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**



- 1- Você gostou de fazer atividade de gramática que envolvem textos?
 SIM
 NÃO
- 2- Você achou mais fácil aprender o conteúdo de pronomes por meio de textos?
 SIM
 NÃO
- 3- De qual atividade você mais gostou? Por quê?

O que você conseguiu aprender com essas atividades?

- 4- Você prefere estudar Pronomes ou outros conteúdos de gramática por meio:
 de exercícios variados
 da análise de textos
 da explicação do professor
 de pesquisa
- 5- Como você avalia as aulas que tivemos:
 chata
 divertida
 interessante
 Por quê?

- 6- Você acredita que estudar Gramática serve para:
 tirar nota
 para a sua vida
 para aprender a redigir um texto

APÊNDICE H – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM DOCENTE PÓS-INTERVENÇÃO.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- 1- Os materiais utilizados para expor o conteúdo de pronomes foram bem aceitos pelos alunos? Por quê?
- 2- A utilização de textos nas aulas modificou a dinâmica de transmissão dos conteúdos relacionados à Gramática Normativa? Por quê?
- 3- Como você avalia as atividades desenvolvidas para a fixação do conteúdo relacionado à Gramática Normativa?
- 4- Você acredita que o trabalho com textos trouxe relevância para o trabalho com os conteúdos da Gramática Normativa? Por quê?
- 5- Quais os comentários feitos pelos alunos pós aplicação das atividades?
- 6- Você acredita que os alunos se sentiram instigados a participar das atividades propostas?
- 7- Para sua realidade, é possível explorar os textos dos próprios alunos para estudar a Gramática Normativa? Por quê?
- 8- Como você avalia o método da reescrita dos textos desenvolvido nas atividades pelos alunos?
- 9- A aplicação das atividades agregou conhecimento na metodologia que você utiliza para lecionar os conteúdos relativos à Gramática Normativa? Serviu como uma capacitação?

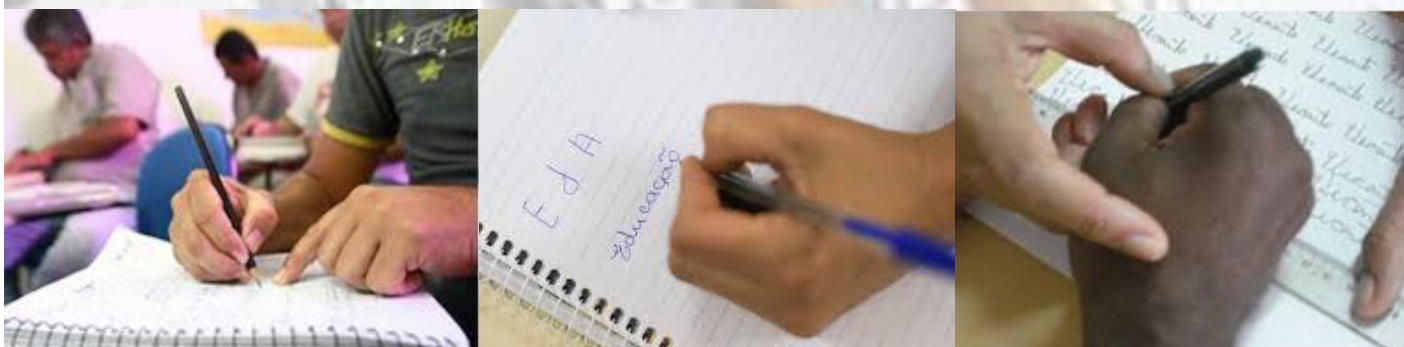
APÊNDICE I – PRODUTO DA PESQUISA - Caderno de orientações didáti

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPQEEB)

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

*O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EJA: por uma orientação prática e pedagógica da Linguística Textual.*



SUMÁRIO

	P.
APRESENTAÇÃO	03
ESTRUTURA DA OBRA	04
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	06
O lugar da Linguística Textual na proposta.....	06
O lugar da Gramática contextualizada.....	08
ATIVIDADES PRÁTICAS	11
ATIVIDADES PRÁTICAS: Sequências Didáticas- Pronomes	17
SEQUÊNCIA 01	16
SEQUÊNCIA 02	18
SEQUÊNCIA 03	21
SEQUÊNCIA 04	22
SEQUÊNCIA 05	24
ATIVIDADES PRÁTICAS: Sequências Didáticas- Verbos	27
SEQUÊNCIA 01	27
SEQUÊNCIA 02	30
SEQUÊNCIA 03	32
SEQUÊNCIA 04	33
SEQUÊNCIA 05	36
PARA FINALIZAR	39
REFERÊNCIAS	41

APRESENTAÇÃO

A aprendizagem em ambiente formal de ensino, portanto, em sala de aula, ocorre com a ajuda e a utilização de recursos ou meios, que são os materiais que servem para planificar, desenvolver e avaliar um conteúdo, e isso mostra que, ao contrário do que usualmente se pensa, os materiais didáticos não são necessariamente recursos utilizados apenas pelo aluno, mas estão também relacionados ao trabalho do professor em sua tarefa de ensinar.

Desse modo, os materiais didáticos cumprem uma função principal de mediação no processo ensino-aprendizagem, auxiliando na função de avaliação, proporcionando o estabelecimento da relação entre alunos e professores. Além disso, Ferro (2008) aponta que os materiais didáticos possuem várias outras funções que, às vezes, podem passar despercebidas, sejam elas, o seu caráter inovador, motivador e estruturador de uma realidade, configurador quanto à estruturação de conteúdos, controlador e comunicativo em situações de ensino.

Neste sentido, este caderno traz sequências didáticas de Língua Portuguesa, como produto de uma pesquisa realizada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando atividades com orientações metodológicas relacionadas à duas classes gramaticais específicas: pronomes e verbos. As referidas sequências didáticas trazem sugestões interventivas e metodológicas sobre as referidas categorias gramaticais estudadas durante o período de aplicação da pesquisa, sendo atividades intermediadas pelo trabalho com textos, fundamentadas na descrição dos fenômenos linguísticos relacionados à construção dos sentidos.

Este caderno de orientações didáticas surge da necessidade de adaptação dos materiais usados em sala de aula e aproximação com a realidade dos alunos. Essa ação é na verdade, uma tentativa de auxiliar o professor a transformar os mecanismos de aprendizagem tradicional e os recursos utilizados para tal, em um processo significativo para o aluno e para o professor.

ESTRUTURA DA OBRA

Independente da atividade que o professor propõe em sala de aula, é necessário ter subsídios metodológicos que fundamentem seu fazer profissional. Nesse sentido, a condução teórica é fundamental para dar unicidade e articulação lógica entre os conteúdos e materiais utilizados, permitindo a contextualização em relação aos conhecimentos prévios dos alunos.

As sequências de atividades propostas possuem como fundamento teórico principal, a Linguística Textual (LT) e os estudos relativos ao ensino por meio da gramática contextualizada por oferecer subsídios a esse trabalho na medida em que seus pressupostos na atualidade consideram os aspectos sociais e cognitivos como fundamentais para a compreensão e uma visão mais estendida da concepção de texto, que, dentre outras características não se encontra mais restrita à linguagem verbal, ampliando para a construção dos sentidos numa perspectiva que prima, sobretudo, pelos aspectos da interação dos sujeitos com o mundo.

Dessa forma, trabalhar com os conteúdos de gramática de forma descontextualizada, não atende mais aos objetivos gerais que se pretende para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, sejam eles, a compreensão e produção de textos orais e escritos, em que os conteúdos gramaticais aparecem como suporte para a concretização dessas habilidades e não como fim único das atividades em sala de aula.

É importante considerar as categorias gramaticais em seus limites de definição, não como dogmas ou crenças irrefutáveis. São definições provisórias porque as línguas são provisórias. Existe um desafio de construir um outro núcleo para o trabalho com a linguagem que não seja exclusivamente o da gramática, por exemplo: o estudo das regularidades textuais, em vista de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta, habilidades de tanta relevância social. (ANTUNES, 2014, p.34).

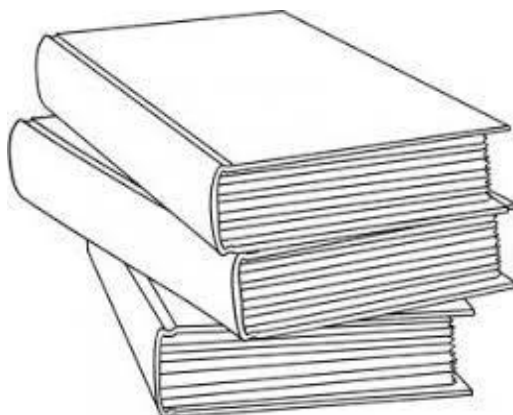
Sendo assim, a eficácia do discurso requer que se saiba que relações estabelecer, que integrações operar, de maneira a garantir a unidade e a coerência textuais. Todos esses recursos constituem o que se define por unidade de texto, e, explorar tais possibilidades em sala de aula pode proporcionar ao aluno perceber a existência dessas diferentes escolhas discursivas para se alcançar os efeitos de sentido na fala ou na escrita.

Diante disso, para pensar em atividades para o ensino da Língua Portuguesa é importante ter como norte o texto e compreender que nas relações textuais predominam a heterogeneidade e a diversidade, em que o sujeito em interação é quem define a construção de sentido do mesmo. Essas relações internas e externas dos textos são muito visualizadas nos estudos da LT e da gramática contextualizada, não se esgotando nelas, contudo, apresentaram fundamentos relevantes para a construção deste material.

[...] Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir, interpretar textos e conhecer sua língua, não é possível tomar como unidade básica de ensino, nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. O texto não significa que não se enfoque palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (GREGOLIN, 2010, p.86).

Com isso, parte-se do princípio de que o ensino deve estar pautado nas variedades que coexistem, vinculadas à vida cultural e social das pessoas. O professor precisa saber articular seu conhecimento gramatical aos novos métodos de aprendizagem que contemplam o texto como objeto de ensino, conforme apontam os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em âmbito nacional, estadual e municipal.

Portanto, com o objetivo de contribuir com esse trabalho é que este caderno compõe-se por 10 (dez) sequências didáticas, sendo 05 (cinco) destinadas ao ensino dos pronomes e 05 (cinco) ao de verbos, classes gramaticais escolhidas por meio do diagnóstico realizado com os participantes da pesquisa. Sendo assim, pretende-se apontar alternativas metodológicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa na EJA por meio de textos, na perspectiva de que o professor oportunize ferramentas aos alunos para que estes possam usar a língua de modo autônomo e competente nas mais diferentes situações comunicativas.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA OBRA

O LUGAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PROPOSTA

O que se pode verificar é que desde seu surgimento até hoje a LT percorreu um longo caminho e vem modificando e ampliando sua inserção. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática e gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina de cunho fortemente sociocognitivista, relacionando-se com o processamento sociocognitivo dos textos falados e escritos.

Dentro dessa concepção, o texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, com características que precisam ser desvendadas a partir da interação com o sujeito. Se é assim, o docente precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto de maneira eficaz, de forma planejada.

Nesse sentido, fica claro, de acordo com Gregolin (1993), de que os ensinamentos da LT podem auxiliar no trabalho do professor, na medida que trazem as estratégias e conceitos como o de implicitude, seus tipos e formas de recuperação, da construção de sentidos necessária para identificação das ideias não escritas; da seleção, antecipação, verificação no processamento do texto; da necessidade de mobilização de diferentes conhecimentos para a construção do sentido; da intertextualidade e dos princípios da textualidade.

No que diz respeito às atividades de análise e reflexão sobre a língua, utilizar os pressupostos da LT é importante por contribuir com o estudo dos elementos discursivos, dentre eles, as questões relativas à gramática, que validam a construção de um repertório linguístico a ser utilizado nos atos de fala e escrita, oportunizando escolhas ao sujeito falante.

[...] Cabe a Linguística Textual o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, em uma **revitalização do estudo da gramática**: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho e seleção

de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos propõe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (grifos nossos) (GREGOLIN, 1993, p.93, grifo nosso).

Diante do exposto, identifica-se não só a possibilidade, mas também a necessidade da estreita articulação da LT com o ensino de Língua Portuguesa, em especial com os estudos gramaticais. Beaugrande (1997 apud GREGOLIN 1993, p.56) afirma que “hoje, a linguística de texto é provavelmente melhor definida como o subdomínio linguístico de uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”, portanto, não é somente a LT que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas em sala de aula, pois isso dependerá do foco que está sendo dado para esse fazer.

Assim sendo, se ocorrer que, ao serem postos em prática os preceitos e as sugestões da LT no que se refere à leitura e produção de textos e/ou da prática de análise e reflexão sobre a língua em sala de aula, se os resultados não forem exatamente os esperados, esse retorno será decisivo para que o professor sobre os procedimentos em pauta, em busca de novas proposições teórico-metodológicas capazes de levar à produção dos efeitos desejados. Com isso, buscou-se complementação da fundamentação da proposta de sequências os estudos relativos à gramática contextualizada sendo apresentados a seguir.



O LUGAR DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Segundo Koch (2014, p.46), o termo gramática contextualizada se refere a uma “[...] perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais”, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam, nos diversos usos da fala e da escrita.

O objetivo de recorrer a uma gramática que possa ser caracterizada como gramática contextualizada na fundamentação das atividades do produto desta pesquisa, decorre do ponto de vista de que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem”. (KOCH, 2014, p.46). Cabe aqui a necessidade de compreensão por parte de alunos e professores de como a atividade da linguagem funciona, pois não há dissociação entre o fonológico, lexical, morfológico, sintático, pragmático e semântico nas diferentes situações de uso.

Toda ação verbal – da qual a gramática é parte substancial- é irremediavelmente contextualizada, situada, ou seja, acontece numa dada situação social; é também irremediavelmente *contextualizada*, no sentido de que cada unidade vale pela relação com as outras e com o todo. (KOCH, 2014, p.39, grifo nosso).

Nesse sentido, no uso da ação e interação verbal, toda gramática é contextualizada, está integrada no complexo de escolhas inerentes ao uso da língua. No âmbito escolar, essas relações imbricadas entre gramática contextualizada e linguagem estão fundamentadas na compreensão de como os itens gramaticais, de qualquer ordem, concorrem para a significação do texto, que efeitos de sentido provocam, que funções desempenham, porque acontecem e como acontecem, nessa ou naquela posição, a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido.

Assim,

a gramática que se define como contextualizada é exatamente oposta á perspectiva de isolar os itens e toma-los como coisas autônomas, independentes:

- ✓ dos lugares que ocupam, (na sequência do texto e na sequência de cada construção menor);
- ✓ das relações que estabelecem como o todo do texto e com outros itens a mais, ou menos, próximos;

✓ das múltiplas funções que cumprem para que os objetivos, isto é, as intenções e os sentidos pretendidos, sejam apreendidos com êxito. (KOCH, 2014, p.47).

O significado relevante dessa gramática contextualizada está exatamente na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática estabelecendo tessituras junto com outros elementos de sentidos expressos nos textos. “Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vista a uma interação qualquer”. (KOCH, 2014, p.49).

Sobre isso, Schimidt (1978, p.8) afirma que não se deve perder de vista que a língua em uso no dia a dia das pessoas nunca ocorre sob a forma de “componentes isolados (fonemas, palavras etc.), mas sob a forma de complexos múltiplos integrados, que exercem uma função comunicativa”. Dessa forma, destaca:

Na medida em que a linguística pretende exercer a função de ciência da linguagem, é a ela que cabe a análise da língua que ocorre em uma sociedade efetiva. Nesta sociedade, entretanto, ocorre a língua-em-funções, e nunca o amontoado de signos abstratos da linguística tradicional (SCHIMIDT, 1978, p.7).

Com isso, basear-se no princípio de que a língua, e nela inserida a gramática, é fortemente integrada a um sistema mais amplo de atuações sociais que direciona para a necessidade de contextualização da língua e da gramática como um dos seus elementos essenciais.

Com isso, no trabalho com textos podem ser vistas inúmeras questões gramaticais. Para isso, a seleção de itens gramaticais a serem trabalhados como objeto de estudo é necessária, para o atendimento das especificidades do que se pretende ensinar e das necessidades dos estudantes.

A elaboração de um programa, funcional e flexível, pode favorecer a necessária sistematização que a natureza da atividade requer. A escolha metodológica de eleger determinados assuntos questão para estudo e, a partir daí, escolher textos que possam dar suporte às considerações, análises e reflexões pretendidas, pode ser valiosa. O parâmetro principal para a escolha dessa questão devem ser as necessidades ou os interesses revelados pelos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.43).

Nesse sentido, os dados coletados para o mapeamento da realidade do ensino de Língua Portuguesa na escola campo de pesquisa mostraram a prevalência no estudo das classes gramaticais, com um contingente de exercícios concentrados na área da morfossintaxe, com poucas atividades de leitura. Ou seja,

o estudo de regras do uso da língua, efetivado por meio de textos orais e escritos, não tem sido centro na rotina das explicações e dos exercícios escolares.

Com isso, a proposta aparece como uma alternativa de contribuir com as atividades desenvolvidas pelos docentes da EJA e partindo da necessidade dos alunos da escola campo de pesquisa de possuírem uma relação mais aproximada com os textos e com exercícios ligados à leitura, escrita e produção textual é que se definiram as classes dos pronomes e do verbo para o planejamento das atividades.



ATIVIDADES PRÁTICAS: sequências didáticas

Inicialmente, é importante ressaltar a complexidade conceitual que envolve o estudo da classe dos pronomes e dos verbos. Efetivamente muitas pesquisas já foram desenvolvidas e têm demonstrado essa complexidade e muitas categorias e classificações de tradição gramatical têm sido revistas. Dentre os autores que discutem essas mudanças tem-se Marcos Bagno (2012), Ataliba Teixeira de Castilho (2010) e de Mário Perini (2010).

Nesse sentido, quanto ao estudo dos pronomes, é importante que nas atividades em sala de aula, todas as suas subcategorias devam ser objeto de análise e reanálise, sejam elas, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, na pretensão de possibilitar o aluno uma compreensão mais relevante das funções que essa categoria de itens linguísticos desempenha na atividade discursiva. Com isso serão apresentadas sequências didáticas que contemplem essas a funções textuais e discursivas das subcategorias supracitadas, não dando tanta ênfase nas classificações e definições.

[...] Deveríamos ter a coragem de ir abandonando a prática de fixar-nos nas definições e nas classificações com seus subtipos. Nesse sentido, não teriam vez os exercícios de simplesmente identificar, em frases descontextualizadas, o tipo de pronome em uso ou de substituir um determinado nome por um pronome supostamente a ele equivalente. (KOCH, 2014, p.135).

A importância das atividades planejadas está em incorporar os elementos trazidos pelas bases teóricas utilizadas para fomentar o entendimento dos alunos sobre as funções do pronome, o que implica, necessariamente, conhecimento dos contextos, textuais, discursivos e situacionais, em que o uso desses pronomes ocorre.

As funções dos pronomes não se esgotam no âmbito da morfossintaxe, ou seja, não basta que os alunos saibam classificar o pronome (pessoal, possessivo etc.). Sendo assim, as referidas funções vão mais longe, pois exigem um campo mais amplo, que são dos usos linguísticos em contextos reais, que envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem materializados por meio de textos. (SOUZA; MACHADO, 2014, p.21).

Já que as palavras, em geral, somente se definem em seus contextos de uso, muito mais que isso tem sentido quando se trata dos pronomes. Fora de uma situação de interação o “eu”, por exemplo, não refere a nada. Nesse sentido, a função textual e contextual dos pronomes se situa no campo da referencialização, ou seja, com a capacidade do locutor de indicar ao interlocutor com a clareza necessária, o indivíduo ou coisa de quem se está falando.

O pronome, assim, é “uma palavra que *refere*; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou a outro (ou outros) com quem falamos; ou alguém (ausente da interação) ou a uma coisa qualquer”. (KOCH, 2014, p.136)

Com isso, do ponto de vista funcional, os pronomes têm a função eminentemente referencial, no sentido de que servem à necessidade do falante de indicar a que pessoas ou a que coisas estão se referindo em seus textos. Dessa forma, existe uma base claramente contextual e pragmática e não aquela fundamentalmente sintática explorada nos livros (como sujeito ou complemento) em frases soltas.

Os “erros” no emprego dos pronomes são assim, vistos apenas na perspectiva do sintático, (por exemplo, “mim” em vez de “eu”). Os problemas mais sérios, derivados da falta de clareza que resulta de um pronome mal empregado, não chegam sequer a serem referidos, muito menos avaliados. Explorar a gramática de forma contextualizada exigiria este cuidado: **ver que efeitos produz o uso ou a omissão deste ou daquele pronome em função da clareza referencial que a coerência do texto exige.** (KOCH, 2014, p.137, grifo nosso).

Neste processo, há uma escolha do falante de utilização desta ou daquela forma pronominal e somente mediante o contexto de cada situação é que o ouvinte remete a referência de cada escolha feita. Os pronomes vão atualizando a sua referência dentro de cada contexto (situacional ou textual), podendo variar indefinidamente da mesma forma que os contextos fazem, se modificam em cada situação de uso.

A função de deixar mais claro o texto, abrindo espaço para sua continuidade, funciona como critério de escolha para utilização deste ou daquele pronome. Com isso, alia-se uma estratégia importante, que facilite o processo de escolha, ou seja, o ensino dos pronomes de forma contextualizada, pois fazem relação com o caráter dialógico da língua (indicam quem fala e com quem se fala), sinalizam as pessoas ausentes do discurso, mas que indiretamente são inclusas

nele e fazem menção às coisas presentes ou não em um determinado contexto comunicacional.

Os pronomes são considerados:

✓ como “dêiticos”, isto é, como índices que mostram “quem está falando” e “com quem”;

✓ ou como “fóricos”, isto é, como expressões que referem outros “indivíduos” e “objetos”; em geral, esses pronomes funcionam como retomadas de referências anteriores (as *anáforas*, em geral, presentes em todos os nossos textos) ou como antecipações de referências que ainda vamos fazer (as *catáforas*, também presentes em nossos textos, embora, em geral, com menor frequência que as *anáforas*). (KOCH, 2014, p.138).

Neste sentido, não há motivos dos professores se prenderem no repasse dessa nomenclatura mais específica no Ensino Fundamental, aqui se inclui a modalidade da EJA, o importante é levar os alunos a compreenderem o fenômeno e seu estudo. Para tanto as atividades a seguir apresentadas como produto da pesquisa por meio da utilização de textos terão dois focos principais:

- c) explorar a habilidade de se escolher o pronome certo, encaixando no lugar certo, para que gere clareza quanto a quem e a quem se quer referir ou até mesmo no decorrer de um texto de fazer a omissão do pronome ou substituição deste por outra palavra;
- d) identificar o item ou o segmento do texto que está sendo retomado ou antecipado pelo pronome.

Mais do que saber de que pronome se trata quanto à sua classificação, se reto ou oblíquo em um texto, é fundamental levar o aluno a identificar o fluxo das referências utilizadas no texto, porque essa uma das principais habilidades para a construção de uma clareza nos textos produzidos.

A partir da análise do livro utilizado pelos estudantes da escola campo de pesquisa, observou-se a predominância de exercícios com frases soltas ou apenas retiradas do texto para a identificação dos pronomes ou substituição de expressões grifadas por pronomes equivalentes. Em geral, esse tipo de atividade não prevê o retorno do aluno ao texto original para nele inserir o fragmento modificado e poder avaliar sua adequação. O que pode se depreender que não se retoma ao texto original exatamente porque ainda se pratica uma gramática descontextualizada em que as situações de uso pouco são levadas em consideração.

Adotar uma *gramática contextualizada* é explorar os possíveis resultados dos usos, das escolhas, das substituições que fazemos. Quase sempre o morfossintático, apenas, é insuficiente para avaliação desses resultados. “[...]”

Infelizmente é na casa do morfossintático que a gramática descontextualizada da escola está fazendo morada [...], deixando muita gente e muita coisa ao relento! E deixando a linguagem cheia de *ideias simplórias*". (KOCH, 2014, p.141, grifo nosso).

Quanto ao estudo dos verbos, uma das principais dificuldades observadas quanto ao seu processo de aprendizagem refere-se justamente à complexidade que representa para os estudantes, pois de uma maneira geral, enfatiza-se o "memorizar" ou o "decorar" os tempos verbais e outros elementos associados ao tema.

É essencial, portanto, que a abordagem dos verbos principie pela compreensão do seu uso num dado contexto, isto é, partindo-se de um documento original - um artigo, uma reportagem, etc., propondo uma análise das funções assumidas pelos verbos na estrutura do texto.

Sabe-se que hoje a preocupação básica no ensino de língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas torná-lo competente linguisticamente, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Embora os objetivos de ensinar português nas escolas estejam claros para muitos professores, a forma como alcançá-los ainda angustia esses profissionais, que não encontram em muitas gramáticas ajuda para solucionar seus problemas. É necessário buscar novos caminhos que conduzam os professores a um aparato mais seguro, que os ajudem a alcançar esses objetivos aos usuários da língua.

Como leitor frequente de textos dos alunos, o professor acaba por conhecer os problemas que esses textos carregam e observar bem de perto as dificuldades que os falantes sentem de expressar-se verbalmente (tanto na escrita quanto na fala). Dessa maneira, os educadores sentem necessidade de uma mudança para vislumbrar novos horizontes e encontrar soluções para os problemas que enfrentam.

Acreditando nessa necessidade de mudança e na eficiência de uma gramática reflexiva, este trabalho propõe-se a repensar, à luz das teorias textuais, também o ensino de verbos nas turmas da EJA, pois, em geral, as aulas deste conteúdo permanecem sendo mecanicistas. Os alunos memorizam os tempos e modos verbais, mas não conseguem aplicá-los corretamente em produções próprias.

Objetivando uma maior eficiência em suas aulas sobre o conteúdo em questão, o educador de língua materna precisa conscientizar-se da importância do estudo da semântica dos verbos (aspecto) e da função do mesmo no discurso, pois se sabe que o verbo é um elemento fundamental na constituição do discurso, sendo, sem dúvida, um dos responsáveis pela coerência do texto.

O verbo não deve ser estudado fora de um contexto, sem levar em consideração as categorias semânticas por ele expressas: o tempo, o aspecto e o modo. Entretanto, mesmo sabendo da importância desse conteúdo, as gramáticas e livros didáticos, em geral, não se detêm na questão. (ANTUNES, 2007, p.120).

Perini (2010) também aponta para o problema das gramáticas normativas no que diz respeito ao verbo. Segundo ele, fala-se, tradicionalmente, de tempos e modos verbais, e os nomes de certos tempos verbais incluem termos como perfeito, imperfeito, que são em geral usados para designar aspecto. Além disso, a nomenclatura tradicional não distingue o lado formal do lado semântico do fenômeno; e, quanto aos tempos, aspectos e modos, a discrepância entre forma e significado é muito grande. Por isso, constata-se que, após o estudo de verbos, os alunos não conseguem aplicar adequadamente o conhecimento trabalhado, fazendo com que essas aulas frustrem o professor que acredita ter desenvolvido da melhor forma possível o conteúdo.

Parece evidente que uma única teoria não é capaz de abranger todos os aspectos da língua, por isso se faz necessário o imbricamento de diferentes teorias, para que se consigam alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Desse modo, acredita-se que um caminho possível para o problema esteja na semântica, na pragmática e em teorias textuais, pois não se pode esquecer de teorias que veem a linguagem como uma forma de interação do falante com o mundo.

Sabe-se que, para a Linguística Textual, o texto é a forma específica de manifestação da linguagem e, por isso, a gramática de frase não consegue dar conta dos problemas apresentados. De fato, as teorias textuais passam a dispensar maior importância para o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, dando margem, dessa forma, a novas reflexões sobre o ensino de gramática nas escolas.

Sendo assim, a estratégia de memorização pura e simples de conceitos e classificações pode ser tempo perdido para alunos do Ensino Fundamental, em especial os da EJA, que necessitam de um empenho maior dos professores para a manutenção da presença deles em sala de aula.

Aulas que tenham como foco exercícios metalinguísticos descontextualizados, pouco chamam a atenção dos estudantes, o que requisita mudança de práticas e atividades em classe que tenham sentido e em que os pronomes e verbos, por exemplo, sejam percebidos no seu contexto de utilização. Por tudo isso, fazem todo sentido as sequências de atividades planejadas por meio de textos, levando em consideração os contextos textual, discursivo e situacional para a compreensão das referidas classes gramaticais.

ATIVIDADES PRÁTICAS: sequências didáticas

PRONOMES

SEQUÊNCIA 01

Conteúdo: Noções da Função textual dos Pronomes – Identificação dos termos.

Texto utilizado na atividade:

EXAGERADO

Cazuza

Amor da minha vida
 Daqui até a eternidade
 Nossos destinos
 Foram traçados na maternidade
 Paixão cruel desenfreada
 Te trago mil rosas roubadas
 Pra desculpar minhas mentiras
 Minhas mancadas
 Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado
 Eu nunca mais vou respirar
 Se você não me notar
 Eu posso até morrer de fome
 Se você não me amar
 E por você eu largo tudo
 Vou mendigar, roubar, matar
 Até nas coisas mais banais
 Pra mim é tudo ou nunca mais
 Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado
 E por você eu largo tudo
 Carreira, dinheiro, canudo
 Até nas coisas mais banais
 Pra mim é tudo ou nunca mais
 Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado
 Jogado aos teus pés
 Com mil rosas roubadas
 Exagerado

Eu adoro um amor inventado

Written by Agenor Neto, Agenor De Miranda Araujo Neto, Carlos Leoni Rodrigues Junior, Carlos Leoni Rodrigues Siqueir Junior, Carlos Leoni Rodrigues Siqueira Junior, Jose Neves, Jose Ezequiel Moreira Neves • Copyright © Warner/Chappell Music, Inc.

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer as diversas formas de referência pronominal associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em variadas contextos de comunicação;
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter noções de pronomes pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reprodução da música "Exagerado" de Cazuza sob as formas de áudio e impressa
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor apresenta a música "Exagerado" de Cazuza. Neste ponto, fará perguntas a respeito do cantor, que tipo de música ele costumava compor e a partir disso apresentará a música aos alunos. ✓ O professor pedirá aos alunos que fiquem atentos à letra da música e anotem algum trecho que tenha lhes chamado atenção, para que depois seja anotado no quadro. ✓ O professor anotará os trechos escolhidos no quadro e depois distribuirá a letra da música. (anexo) ✓ Em duplas, os alunos farão a análise da utilização da palavra EU, estabelecendo as relações com outras palavras, ações e supressões. Devem fazer uma relação com a função textual estabelecida deste termo na música e identificar que outras palavras estabelecem a mesma relação na letra da canção. ✓ Depois dessa exploração, o professor deverá fazer um resgate prévio dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a ideia de pronome, vista em anos anteriores, por meio de perguntas como: O que vocês lembram quando ouvem a palavra pronome? Tem relação com algumas palavras da música "Exagerado"? ✓ Para retomar conceitos sobre pronome já estudados pelos alunos, o professor poderá utilizar o conteúdo apresentado no livro didático ou preparar um quadro-resumo para suporte no caso de ausência desse material ou ainda solicitar que os alunos, em dupla,

	pesquisem sobre pronomes como atividade para casa.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a função dos pronomes.

Lembrete ao professor:

- ✓ A atividade traz subsídios para o trabalho com a **coesão textual** por tratar da ligação, da conexão entre as palavras de um texto, por meio de elementos formais, assinalando o vínculo entre os seus componentes.

SEQUÊNCIA 02

Conteúdo: Noções da Função Textual dos Pronomes – Substituição/Repetição

Textos utilizados na atividade:

Texto 01

Mudança de Hábito

Sandy adota novo estilo musical em primeiro CD solo

Às voltas com os primeiros dias como dona-de-casa, Sandy tem se dedicado à sua carreira aos poucos, mas Sandy já começou a compor as primeiras canções do disco. Em entrevista a *O Fuxico*, Sandy contou que seu primeiro CD solo não será no gênero MPB. “Eu vou fazer um disco com o meu estilo. Não vou fazer nada na área da MPB”. Vale ressaltar que Sandy mostrou-se muito empolgada com a nova banda do irmão, *Nove Mil Anjos*, que estreou no *VMB 2008*, organizado pela MTV e realizado no *Credicard Hall*, em São Paulo. E o estilo da banda é puro pop rock. Será que Sandy vai seguir os mesmos passos do mano?

Disponível em: <http://ofuxico.terra.com.br/materia/noticia/2008/10/03/sandy-adota-novo-estilo-musical-em-primeiro-cd-solo-91292.htm>

Texto 02

Trecho do texto “Os Saltimbancos”.

A gata Lucinha acordou bem cedo e como era de seu costume, a gata Lucinha foi acordar seu amigo Didi. Neste dia, Didi resolveu que não iria acordar na hora em que a gata, sua velha amiga, chamasse. A gata Lucinha, então, pegou um balde e a gata Lucinha encheu-o de água e...

tchaaaaaaa. Jogou bem no rosto do preguiçoso do Didi. Didi, então, nunca mais deixou de acordar na hora em que a bela gata chamasse.”

Disponível em: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 03

As revendedoras de automóveis não estão mais equipando os automóveis para vender os automóveis mais caro. O cliente vai à revendedora de automóveis com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro o automóvel, desiste de comprar o automóvel e as revendedoras de automóveis têm prejuízo.

Disponível em: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 04

Todos os anos dezenas de baleias encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que as baleias encalham. Segundo uma hipótese corrente, as baleias se suicidariam ao pressentir a morte, em razão de uma doença grave ou da própria idade, ou seja, as baleias praticariam uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as baleias se desorientariam por influência de tempestades magnéticas ou de correntes marinhas.

Agora, dois pesquisadores do Departamento de História Natural do Museu Britânico, com sede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katharine Parry e Michael Moore, as baleias são desorientadas de suas rotas em alto-mar para as águas rasas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento.

Disponível em: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

Texto 05

Desde cedo o rádio noticiava: um objeto voador não identificado estava provocando pânico entre os moradores de Valéria. A primeira reação de Vera foi sair da cama e correr para o porto. Fazia seis meses que Vera andava trabalhando em Parintins. Vera levantava cedo todos os dias e passava a manhã inteira conversando com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Vera estava em Parintins, tentando convencer os trabalhadores a mudar a técnica do plantio da várzea.

Disponível em: PANACHÃO, Déborah; KUTNIKAS, Sarina; SALMASO, Silvia. Construindo a escrita 3: Língua Portuguesa, Textos, gramática e ortografia. Ed. Ática, SP.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	Reconhecer e empregar pronomes como elementos coesivos responsáveis pela reativação do referente em um texto.
Duração das atividades	40 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	Ter noções de pronomes pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	Utilização de textos impressos.
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor deverá dividir a turma em grupos e entregar textos para cada um deles. Os alunos deverão fazer a reescrita dos textos em conjunto, tendo em vista que apresentam termos muito repetidos que devem ser substituídos. Nesta atividade o foco está na substituição pronominal.</p> <p>✓ Em seguida, cada grupo realizará a leitura do texto reescrito para a turma, explicando quais termos estavam com repetição excessiva.</p> <p>✓ O professor deverá enfatizar a importância da clareza do texto e dos outros elementos relativos à coesão textual.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as substituições adequadamente. Durante a leitura dos textos, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a função dos pronomes quanto ao processo de substituição de palavras, como mecanismo de progressão textual.

Lembrete ao professor:

- ✓ A atividade traz subsídios para o trabalho com a **coesão textual**, que pode se estabelecer por meio de diversos elementos linguísticos. Dentre esses elementos, os **pronomes** assumem grande relevância, principalmente, pelo fato de ser por meio deles que se faz a retomada do referente, isto é, aquilo a que o texto se refere. Todos os tipos de pronomes podem funcionar como recurso de referência a termos ou expressões anteriormente empregados.

SEQUÊNCIA 03

CONTEÚDO: USO DOS PRONOMES E SUAS REFERÊNCIAS

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

Questão 1 – Leia este resumo deste filme, completando-o com os pronomes a seguir:

lo	sua	meus	ele	seus
----	-----	------	-----	------

O ano em que _____ pais saíram de férias

2006 – 105 min – Direção Caio Hamburger

1970. Mauro (Michel Joelsas) é um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia, _____ vida muda completamente, já que _____ pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente para _____. Na verdade, os pais de Mauro foram obrigados a fugir da perseguição política, tendo que deixá- _____ com o avô paterno (Paulo Autran). Porém, o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha de ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é vizinho do avô de Mauro.

Disponível em: <http://www.historiadasartes.com>. Acesso em: 14 set. 2017.

Questão 2 – O pronome “lo” se refere no texto a quem:

- (a) ao avô materno.
- (b) ao vizinho do avô de Mauro.
- (c) ao Mauro.
- (d) ao velho judeu solitário.

Questão 3 – O pronome “meus” no contexto empregado no texto indica:

- (a) afetividade
- (b) posse
- (c) ênfase
- (d) prioridade

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	Conhecer algumas formas de pronominais associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em diferentes contextos de comunicação;
Duração das atividades	20 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	Ter noções de pronomes pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos.
Estratégias e recursos da aula	Reprodução da atividade sob a forma impressa;
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor deverá entregar as atividades, para que os alunos façam a leitura do texto e em seguida tentem completar as lacunas com as palavras indicadas.</p> <p>✓ A atividade pode ser realizada em dupla. Depois que os alunos terminarem de fazer a atividade proposta, o professor parte para a correção e discussão sobre as respostas postas no exercício.</p> <p>✓ No final, o professor deve proceder à leitura do texto completo e enfatizar os significados que os pronomes podem exprimir mediante o contexto de utilização.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda há dúvidas na compreensão das diferentes funções dos pronomes.

SEQUÊNCIA 04

CONTEÚDO: PRONOMES PESSOAIS

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

PALAVRAS A SEREM COPIADAS NO QUADRO OU PODEM VIR JÁ NA ATIVIDADE COM O TEXTO IMPRESSO

EU - TU(VOCÊ) - ELE/A - NÓS - VÓS (VOCÊS) - ELES/AS.

TEXTO

O lobo e sua sombra

Um Lobo saiu de sua toca num fim de tarde, bem disposto e com grande apetite. E enquanto _____ corria, a luz do sol poente batia sobre seu corpo, fazendo sua sombra aparecer refletida no chão.

Então _____ viu aquela sombra de si mesmo projetada no chão. E como a sombra de uma coisa é sempre bem maior que a própria coisa, ao ver aquilo, exclamou vaidoso: “Ora, ora, veja só o quanto grande _____ sou! Imagine eu, com todo esse tamanho, e ainda tendo que fugir de um insignificante Leão! Eu o mostrarei, quando o encontrar, se _____ ou Eu, afinal, quem de verdade é o rei dos animais!”

E enquanto estava distraído envolto em seus pensamentos e gabando a si mesmo, um Leão pulou sobre _____ e o capturou. Ele então exclamou com tardio arrependimento: “Coitado de mim! Minha exagerada autoestima foi a causa da minha perdição.”

Moral da História: Não permita que suas fantasias o façam esquecer da realidade.

Autor: Esopo

Disponível em: http://sitededicas.uol.com.br/o_lobo_e_sua_sombra.htm

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	✓ Conhecer algumas formas de pronominais associadas às diferentes possibilidades de se dirigir a interlocutores em diferentes contextos de comunicação;
Duração das atividades	✓ 20 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Ter noções de pronomes pessoais.
Estratégias e recursos da aula	✓ Reprodução da atividade sob a forma impressa.
Orientações didáticas	✓ Para iniciar a aula, o professor deverá colocar no quadro os pronomes pessoais que substituem os nomes e

	<p>evitam repetições no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Depois disso, deverá organizar a turma em duplas e entregar cópias do texto “O Lobo e sua sombra”. Os alunos deverão preencher os espaços com pronomes pessoais que substituam os nomes. ✓ Depois de preencherem o professor deverá fazer a correção da atividade e verificar as dúvidas dos alunos. ✓ No final, o professor deverá proceder à leitura do texto completo e enfatizar os significados que os pronomes podem exprimir, mediante o contexto de utilização. ✓ É interessante que o professor pergunte aos alunos que expressão no texto substitui o nome "leão" (rei dos animais). Em seguida, o professor poderá solicitar aos alunos que escrevam outras expressões que possam substituir "leão" e "lobo" no texto.
<p>Avaliação</p>	<p>Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se há dúvidas na compreensão das diferentes funções dos pronomes.</p>

SEQUÊNCIA 05

CONTEÚDO: FUNÇÃO REFERENCIAL DOS PRONOMES

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

- ✓ Realize a leitura do texto “Como saber se ovos estão estragados?” e escrever as cadeias referenciais existentes em relação à palavra **ovos**.

Como saber se os ovos estão estragados?

*Na hora de comer **ovos** devemos ter muito cuidado, já que se estão em mau estado podemos nos intoxicar. Por isso é fundamental prestar atenção em seu frescor.*

Se você quer saber se os ovos que já estão há alguns dias na [geladeira](#), ainda podem ser comidos, anote estes conselhos que lhe permitirão saber se ainda estão aptos para o consumo. O ovo é um produto com o qual é preciso ter muito cuidado. É um alimento que, **se consumido em mau estado, pode causar intoxicação**. Por isso é importante se assegurar de que está nas melhores condições antes de usá-lo nas refeições.

Como saber se os ovos estão estragados?

Existem várias formas de verificar se um ovo está bom ou se, pelo contrário, devemos jogá-lo fora. Por exemplo, se ao agitar o ovo cru você escuta a gema bater contra a casca, é possível que esse ovo esteja estragado. Ainda, há outras formas de verificar isso.

Jogar o ovo na água

A primeira coisa que você terá que fazer será pôr o ovo em um recipiente com água, se possível transparente, para que possa ver o resultado mais facilmente.

Deverá ter em conta uma série de pontos:

Se o ovo **desce rapidamente e fica no fundo de forma horizontal**, então está em um bom estado, ele está fresco.

Se você observa que o ovo cai lentamente e fica no fundo inclinado ou completamente em pé, então o ovo não está fresco. Pense que **quanto maior for o grau de inclinação que observar, mais velho será o ovo**. Porém, o ovo ainda poderá ser consumido.

Caso o ovo não chegue até o fundo e fique **levemente flutuante, isso será um indicativo de que está em mau estado** e o melhor a fazer será jogá-lo fora.

Se, além disso, você notar que o ovo fica flutuando na superfície por completo, isso vai querer dizer que está totalmente podre. Esta flutuação é produzida pelos gases que a matéria orgânica gera ao se decompor e, como dissemos o ovo já entrou em um estado em que não deve ser consumido.

Cozinhar o ovo

Se cozinarmos o ovo e, ao cortá-lo na metade, vemos que **a gema está centralizada e a câmara de ar é pequena**, o ovo está em um bom estado para ser consumido.

Caso contrário, se a gema está mais próxima da casca e a região de ar é grande, o ovo está podre.

Abrir o ovo

Outro modo simples de observar se o ovo está fresco ou não é abrindo-o e jogando seu conteúdo em um prato. Se você notar que **o ovo não expande muito e a gema fica compacta, então o ovo está fresco**.

Caso contrário, se vê que o ovo está no prato e a clara e a gema estão expandindo por todo o prato, chegando ao ponto em que a gema fique totalmente espalhada, então deve ter em conta que o ovo não está fresco.

Agora que já falamos sobre como saber se os ovos estão estragados, você pode aplicar estas dicas em seu dia a dia para proteger a sua saúde e a da sua família.

Disponível em: <https://melhorcomsaude.com/como-saber-se-os-ovos-estao-estragados/>

- ✓ Durante a leitura do texto, percebe-se a repetição constante das palavras ovos e ovo. Faça a reescrita do texto substituindo essas palavras por pronomes.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	✓ Identificar as relações estabelecidas entre as formas pronominais e as palavras como elemento de referência em diferentes contextos de comunicação.
Duração das atividades	✓ 2 aulas de 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	✓ Ter noções de pronomes e suas diferentes utilizações.

Estratégias e recursos da aula	✓ Reprodução da atividade sob a forma impressa;
Orientações didáticas	<p>✓ Para iniciar a aula, o professor deverá organizar os alunos em dupla e entregar a cópia do texto “Como saber se ovos estão estragados?” e escrever as cadeias referenciais existentes nas palavras destacadas.</p> <p>✓ Depois disso, o professor deverá explicar como a atividade deve ser realizada, podendo escolher a primeira palavra destacada e construir a cadeia estabelecida junto com a turma.</p> <p>✓ Em seguida, as respostas devem ser socializadas, de forma oral e no quadro. O professor deverá fazer a correção da atividade e verificar as dúvidas dos alunos.</p>
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação na aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda existem dúvidas quanto à compreensão da cadeia referencial estabelecida entre os termos.



ATIVIDADES PRÁTICAS: sequências didáticas

VERBOS

SEQUÊNCIA 01

CONTEÚDO: VERBOS – tempo, modos e flexão.

TEXTOS UTILIZADOS NA ATIVIDADE:

Texto 1



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 2



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 3



Fonte: Educar com Carinho (2011)

Texto 4



Fonte: Educar com Carinho (2011)

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

<p>O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais; ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
<p>Duração das atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
<p>Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
<p>Estratégias e recursos da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização de Datashow ou dos textos impressos; ✓ Atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos; ✓ Utilização de imagens, textos, anúncios e vídeos veiculados na internet.
<p>Orientações didáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá apresentar o vídeo “Qual é o seu Verbo?” disponível em: http://miriamtorres.blog.terra.com.br/2010/04/14/qual-o-seu-verbo/. ✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características da estrutura dos verbos. Além disso, o professor deverá reproduzir para os alunos a charge e os anúncios publicitários, apresentados, acima. <ul style="list-style-type: none"> ✓ A seguir, o professor deverá solicitar aos alunos que realizem, em dupla, as atividades referentes ao texto 1, 2, 3 e 4; ✓ Texto 1: Separar os verbos do quadro conforme a conjugação a que pertencem: 1ª., 2ª e 3ª e depois identificar se os verbos do quadro caracterizam-se semanticamente como verbos de ação ou de estado. ✓ Texto 2: Os Verbos são palavras que podem apresentar flexões de número, pessoa, modo e tempo. Sendo assim, os alunos devem identificar estas flexões, a partir do verbo prender, conjugado na charge, informando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os pronomes que indicam a 1ª. pessoa. ✓ Os pronomes que indicam a 2ª. pessoa. ✓ Os pronomes que indicam a 3ª. pessoa.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O tempo e o modo. ✓ Além disso, também farão uma relação com o tempo presente, que expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma ação habitual. Respondendo a seguinte questão: Qual desses casos se aplica ao verbo da charge? Explique. ✓ Também o professor deve estimular a interpretação da charge apresentada, principalmente na identificação do humor apresentado no texto. ✓ Texto 3: Nesta atividade, os alunos deverão identificar a forma nominal presente no anúncio das havaianas. ✓ Além disso, fará uma análise sobre a linguagem empregada no anúncio se é formal ou informal, a resposta deverá ser comprovada mediante apresentação de uma palavra do texto que reforce essa ideia. Também deverão identificar para quem se destina esse anúncio. ✓ Texto 4: Professor, este anúncio traz o Gerundismo, que é o uso exagerado do gerúndio, isto é, emprega-se o gerúndio sem necessidade em situações, por exemplo em que se deveria dizer 'vou transferir' ou 'transferirei' diz-se 'vou estar transferindo'. ✓ O anúncio trata de uma divulgação de livros do professor Pasquale Neto. Nesse caso, pede-se aos alunos que identifiquem se o gerúndio foi utilizado de maneira intencional, justificando suas respostas. ✓ Além disso, devem reescrever à frase do anúncio, eliminando os gerúndios desnecessários. ✓ Nessa aula, o professor deverá fazer a correção das atividades, aproveitando para fornecer mais informações a respeito da estrutura verbal, a partir dos exemplos retirados da charge e dos anúncios. ✓ Caso considere necessário, o professor poderá disponibilizar gramáticas para os alunos para que consultem sobre o tema, de acordo com suas orientações.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

OBSERVAÇÃO AO PROFESSOR:

O verbo é a base da comunicação verbal, está diretamente relacionado à ação e à existência do homem no mundo. Compreender a representação dos verbos é fator muito importante para interpretar um texto, pois, é o significado dos verbos que faz com que outros termos se liguem a ele.

SEQUÊNCIA 02

CONTEÚDO: VERBOS – tempo, modos e flexão.

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

A disciplina do amor – Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina.

As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

Lygia Fagundes Telles. A disciplina do amor.

Disponível em: <http://www.beatrix.pro.br/index.php/a-disciplina-do-amor-lygia-fagundes-telles/>

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos, conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia do conto “Disciplina do amor” de Lygia Fagundes Teles.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do conto “Disciplina do amor” de Lygia Fagundes Teles. ✓ Após a leitura do texto, feita pelo professor, os alunos deverão responder as questões propostas, em dupla. ✓ Os alunos deverão identificar as características do gênero <i>conto</i> presentes no texto lido. Antes disso, o professor pode fazer um resgate sobre as características principais que compõe o referido gênero. Também deverão caracterizar o narrador desse conto, comprovando as respostas com palavras do texto. Além disso, explicar o título do conto: Disciplina do amor. Identificar no texto qual o tempo verbal predominante. ✓ Outra atividade que pode ser solicitada é a de que os alunos releiam o primeiro parágrafo do texto e justifiquem a predominância dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo neste trecho. Outra questão é questionar os alunos sobre qual dos tempos verbais é responsável pela progressão do texto. ✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características dos tempos verbais se surgirem muitas dúvidas por parte dos alunos.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

SEQUÊNCIA 03

CONTEÚDO: VERBOS – tempo, modos e flexão.

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

“Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.”

(Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. A incapacidade de ser verdadeiro. Em: Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988).

Disponível em: <https://littera.com/2012/05/01/a-incapacidade-de-ser-verdadeiro/>

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar o emprego adequado de verbos em textos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais; ✓ Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua relacionados aos tempos verbais; ✓ Verificar, por meio das atividades propostas, a função semântico-estilística do verbo na construção do texto.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia do texto “A incapacidade de ser verdadeiro” de Carlos Drummond de Andrade.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do texto “A incapacidade de ser verdadeiro” de Carlos Drummond de Andrade.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Após a leitura do texto, feita pelo professor, os alunos deverão responder as questões propostas, em dupla. ✓ Os alunos deverão identificar as características do gênero <i>conto</i> presentes no texto lido. Antes disso, o professor pode fazer um resgate sobre as características principais que compõe o referido gênero. Também deverão explicar o título do texto, responder algumas perguntas para facilitar a interpretação do conto. Além de observar os verbos utilizados no texto, identificando os tempos verbais predominantes e os sentidos em que foram empregados. ✓ Neste ponto, sugere-se ao professor a retomada de algumas características dos tempos verbais se surgirem muitas dúvidas por parte dos alunos.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos textos apresentados.

SEQUÊNCIA 04

CONTEÚDO: VERBOS – pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

O Urso e as Abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.

Fábulas de Esopo. Tradução Heloisa Jahn, Companhia das Letrinhas, 1994, p. 24.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6196/gramatica-com-textos-6-ano-preterito-perfeito-e-imperfeito>

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o uso dos tempos verbais no texto; ✓ Analisar os usos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor deverá reproduzir para os alunos cópia da fábula “O Urso e as Abelhas” de Esopo.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para iniciar a aula, o professor deverá distribuir as cópias do texto “O Urso e as Abelhas” de Esopo. ✓ Depois o professor deve perguntar aos alunos em que tempo se passa essa fábula, se no passado, no presente ou no futuro. Quando disserem que é no passado, o professor deve resgatar a informação de que, em Língua Portuguesa, existem vários tipos de passados e que o objetivo da aula é analisar o uso de duas dessas formas. ✓ Antecipadamente, o professor deve retirar da fábula as formas simples do passado - pretérito perfeito e pretérito imperfeito para escrevê-las no quadro. No caso são: topou, servia, começou, voltou, queria, deu, desapareceu, ficou, pôs, conseguiu, fugiu, salvou, mergulhou. ✓ O professor deve solicitar que os estudantes releiam a fábula e reflitam sobre os verbos identificados. Em seguida, perguntar se esses verbos exprimem o passado da mesma forma. Também deverá repassar os termos que estão escritos no quadro. O primeiro verbo é "topou". Discutir com a turma o valor semântico dessa ação, que assinala, no interior da narrativa, uma atividade iniciada e acabada.

	<p>O segundo verbo é "servia". Parar nesse verbo e indagar se ele também expressa uma ação no interior da narrativa, indicativa de uma ação pontual, iniciada e concluída, ou se ele pressupõe uma duração que se prolonga por um tempo quando outra ação se realiza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caso os alunos não consigam chegar a uma conclusão, o professor deve perguntar qual seria a forma da ação iniciada e concluída desse verbo. ✓ Assim, o professor deve escrever então num canto do quadro as palavras "serviu" e "servia" e construir duas orações com esses verbos e indagá-los sobre a diferença entre elas. ✓ Deve anotar no quadro as duas orações e a explicação sobre a diferença de significados. O professor solicitará que os estudantes as copiem também. ✓ O professor repassará os outros verbos. O paradigma mudará em "queria". Novamente, deverá atentar para a diferença de sentido desse verbo, que indica a manutenção, no tempo passado, de um desejo. Como no caso do verbo "servir", é importante escrever duas orações uma com a forma "quis" e outra com a forma "queria". É necessário ressaltar com os alunos as diferenças de significado escrevendo-as no quadro. ✓ Ao final da aula, o professor pode montar um quadro síntese em que se distingam os verbos que indicam uma ação já concluída e os dois que indicam ações que se mantiveram por um tempo indefinido no passado.
Avaliação	<p>Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos tempos verbais trabalhados.</p>

SEQUÊNCIA 05

CONTEÚDO: VERBOS – futuro do presente.

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE:

Um índio - Caetano Veloso

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante
Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor
Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito

Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

Disponível em:

http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca_obra.php?language=pt_BR&id=91&sec_discogra_todas

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o uso do futuro do presente. ✓ Reconhecer formas utilizadas na Língua Portuguesa para indicar o futuro do presente.
Duração das atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 40 minutos.
Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexões verbais.
Estratégias e recursos da aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparelho de som ou computador com caixas de som; ✓ Gravação da música "Um índio", de Caetano Veloso; ✓ Letra da música impressa; ✓ Cópia de uma entrevista publicada em revista.
Orientações didáticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª etapa: Para iniciar a aula, o professor deverá colocar para tocar a música "O índio" de Caetano Veloso e distribuir cópia dela aos alunos. Terminada a audição, os estudantes deverão ser questionados sobre o que entenderam do conteúdo da composição. ✓ Após essa conversa inicial, o professor pedirá aos alunos quem leiam a letra da música. Ao mesmo tempo, fará explicações sobre que são: Muhammad Ali, Bruce Lee, o grupo Filhos de Gandhi e o personagem Peri mencionados na música. É interessante que o professor leve para a classe um exemplar de O Guarani, de José de Alencar (1829-1877) e diga aos alunos que o índio foi um importante personagem na literatura brasileira, sobretudo no período denominado Romantismo. Citar os romances O Guarani e Iracema em que o índio se junta ao europeu para constituir a nação brasileira. Mostrar aos alunos que a canção de Caetano também alude a elementos estrangeiros, entrelaçando-os à figura do índio. Tocar novamente a canção para que possam acompanhá-la com a leitura da letra. ✓ 2ª etapa: Perguntar à classe quais tempos verbais simples - formados por um único verbo - aparecem na letra da canção. Pedir que os assinalem na letra,

	<p>separando os que indicam futuro daqueles que apontam para o passado e o presente. O professor deve fazer a correção junto com os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar os verbos assinalados pelos alunos na música de Caetano Veloso. Discutir com eles o valor semântico dos verbos indicativos de futuro que aparecem na letra: eles assinalam uma ação vindoura e possuem caráter de certeza. Pedir aos alunos que reescrevam no caderno a primeira e a terceira estrofes da canção, mudando "um índio" para "índios". Fazer a correção e aponte a questão ortográfica que particulariza essa pessoa do discurso nesse tempo: a terminação "ão". ✓ 3ª etapa: Explicar aos alunos que o uso do futuro do presente na Língua Portuguesa predomina no registro escrito - como na letra da canção, por exemplo. Já no falado, como a entrevista, ele concorre com a forma constituída pelo uso do auxiliar ir seguido de verbo no infinitivo. Nesse sentido, construa com os alunos algumas frases em que esse uso apareça e escreva-as no quadro algumas frases e peça que a classe copie e transforme-as usando o tempo simples. Exemplos: Eu vou nadar hoje à tarde (Eu nadarei hoje à tarde). Nós vamos sair mais cedo da escola amanhã (Nós sairemos mais cedo da escola amanhã). Eles não vão acreditar no que fizemos ontem (Eles não acreditarão no que fizemos ontem). ✓ Como tarefa de casa, o professor pode propor que procurem o uso do verbo ir no presente do indicativo seguido do infinitivo para denotar ação futura em histórias em quadrinhos. Peça que eles reproduzam no caderno a fala da personagem e a reescrevam, utilizando o futuro simples.
Avaliação	Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente. Durante a leitura das respostas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre a utilização dos verbos nos tempos verbais trabalhados.

PARA FINALIZAR....

O texto e seus sentidos fazem parte de um processo que envolve aspectos linguísticos e não linguísticos e conhecimentos armazenados na memória, constantemente atualizados pelas vivências socioculturais definidores das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir.

Pensando na perspectiva da Linguística Textual, este caderno direcionou-se à abordagem de algumas das questões importantes para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, como o modo de organização e progressão textual, a argumentatividade na linguagem e a coerência e a coesão textuais resultantes da conectividade entre partes dos textos e contextos em que ocorrem.

Como forma de enfrentamento à relevância dada ao ensino da gramática descontextualizada no ensino, buscou-se elaborar estas sequências didáticas, objetivando a abordagem de conteúdos por meio da gramática contextualizada, explicitando e ampliando conceitos em uma perspectiva interativa e dialógica e equilibrando o que ocorre em atividades de fala e em atividades de escrita, conforme seus variados contextos de uso.

Sendo assim, a articulação do texto com o conteúdo de gramática apresentado traz materialidade para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa, na medida em que tem como norteador a identificação da funcionalidade dos termos, a construção de sentidos, não se vinculando apenas ao estudo de nomenclaturas.

A escola deve promover o ensino da norma-padrão, por meio dos conteúdos gramaticais, porém, deve oportunizar aos alunos a convivência com textos orais e escritos das mais diferentes fontes e gêneros, trabalhando esse ensino gramatical de forma flexível, ancorado na funcionalidade dos termos e não na classificação pura e simples, já que o objetivo da educação linguística é formar sujeitos que possam usar a língua de forma competente nas demandas do dia a dia.

É essencial, então, que o professor não realize o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva prescritiva, em que só são válidas as normas ditadas pela gramática normativa tradicional, e passe junto com a escola e a comunidade a enfatizar os usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de melhor ajustar seu uso às situações diárias, a fim de construir uma linguagem com o

aluno/falante/leitor/escritor que coloque esse aluno em condições de fazer o uso de sua própria língua com domínio suficiente para obter os resultados linguístico-sociais almejados em qualquer interação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo; Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERRO, Jeferson. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Linguística Textual e o ensino de língua**: construindo a textualidade na escola. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 37, p.23-31., 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107706/ISSN1981-5794-1993-37-23-31.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 out.2016.

KOCH, Ingedore. **As tramas do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHIMIDT, J.S. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SOUSA, Rosineide Magalhães de; MACHADO, Veruska Ribeiro. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Por que a escola não ensina assim?**.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANEXOS

ANEXO A: TEXTO UTILIZADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Irané Antunes (Adaptado)

Não é de agora que presenciamos um ensino de Língua Portuguesa pautado numa gramática obsoleta, marcada por discursos preconceituosos, desconhecendo a língua como construção social. Prega-se uma fala e uma escrita que é utilizada por uma minoria – aqueles que tiveram acesso à escola e dela extraíram proveito suficiente para falar e escrever um português culto.

É lamentável e pouco produtivo reduzir o ensino de língua à Gramática Normativa, que dita construções sintáticas que são rarissimamente utilizadas até pelos falantes mais cultos, a exemplo de: “assistir ao filme” “namorar alguém”. Além disso, não são nomenclaturas que aumentarão a nossa performance linguística, mas a reflexão e o uso da língua. É proveitoso saber o que é uma “oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo” se eu não confiro a essa construção uma prática, marcada por um contexto e, logo, por uma semântica?

Ainda que tenha sido acordado que devemos nos pautar por gramática contextualizada, o que vemos são as mesmas práticas de estudo de gramática. Grande parte dos livros didáticos ainda insistem em exigir do aluno que “retire os substantivos do texto”.

Em meu livro “Gramática contextualizada”, falar dessa gramática contextualizada é um tanto redundante porque a linguagem nunca ocorre de maneira isolada, fora de um contexto – linguagem é interação e só ocorre se houver um objetivo de comunicação.

Nós, na condição de professores de Língua, precisamos refletir sobre nossas propostas de ensino, questionando o que concebemos como gramática quando visamos ensiná-la. Essa se aplica a qual contexto? Oral, escrito, formal, informal? E a qual gênero textual? Quais são os usos?

O essencial é garantir aos nossos alunos o acesso constante aos vários tipos e gêneros textuais, para que os discentes sejam capazes de interpretar qualquer texto e de lograr êxito nas variadas situações de comunicação. Infelizmente, são raros os profissionais que inserem o texto como protagonista da aula de Língua Portuguesa. Geralmente, o tempo é ocupado com análises sintáticas e morfológicas de frases descontextualizadas, sem que ao menos reflitam sobre a tradição, sem fazer paralelo entre a norma e o uso. E mais (ou menos?): quase nada de escrita de textos – raramente considerando-se a delimitação temática e o gênero textual a ser desenvolvido, pouco exercício da oralidade formal, quase nenhuma atividade voltada à ampliação do repertório vocabular (à exceção dos ditados).

Sem práticas como essas, continuará a se perpetuar a falsa ideia de que os alunos não sabem falar português, desconsiderando o que eles já dominam. Suas variantes linguísticas estão repletas de complexidades que podem e devem ser exploradas. Enfatize-se que não se defende a abolição da norma culta, mas que essa deve se pautar na observação dos usos orais e escritos da atualidade, nos vários âmbitos da cultura letrada brasileira.

Inadmissível é exigir que alguém fale ou escreva como um Machado de Assis, um Guimarães Rosa, um Graciliano Ramos. Ninguém se expressa literariamente o tempo todo, tampouco é uma Gramática Normativa ambulante. Até os falantes mais cultos seguem uma norma mais flexível, por muitas vezes perde-se a referência dos pronomes, cometendo “erros” de concordância verbal e nominal.

A língua está em constante mudança, e desconsiderar isso é ser retrógrado, contrariar o princípio de que a nossa experiência de linguagem está ancorada na vontade de inserção em um grupo social. Também vale lembrar o que disse Mário de Andrade (no início do século XX!) – é o povo que faz a língua, ou, como disse Marcuschi – “São os usos que fundam a língua e não o contrário”.

ANEXO B: FOTOS DOS MOMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL ALTO DO TURU

