

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Caroline Teixeira Bordim

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM DESAFIO
PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Santa Maria, RS
2022

Caroline Teixeira Bordim

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS PRÁTICAS
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM DESAFIO PARA OS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras – Ênfase em Estudos Linguísticos**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

Bordim, Caroline Teixeira
PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA
DAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM DESAFIO
PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO
INICIAL / Caroline Teixeira Bordim.- 2022.
143 p.; 30 cm

Orientador: Francieli Matzenbacher Pinton
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2022

1. Prática de análise linguística 2. Produção de
material didático 3. Formação de professores 4.
Residência pedagógica 5. PIBID I. Pinton, Francieli
Matzenbacher II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAROLINE TEIXEIRA BORDIM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Caroline Teixeira Bordim

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS PRÁTICAS
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM DESAFIO PARA OS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras – Ênfase em Estudos Linguísticos**.


Aprovada em 31 de março de 2022:

Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)
(por videoconferência)

Lucia Rottava, Dra. (UFRGS)
(por videoconferência)

Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)
(por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

NUP: 23081.049136/2022-84		Prioridade: Normal
Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação 134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação		
COMPONENTE		
Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf
Assinaturas		
03/05/2022 17:56:08		
VAIMA REGINA ALVES MOTTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN		
04/05/2022 11:03:13		
FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV		
25/05/2022 14:50:13		
Lucia Rottava (Pessoa Física) Usuário Externo (501.***.***.**) 1960		
Código Verificador: 1401718		
Código CRC: 49fd56f		
Consulta em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html		

À vó América, responsável por grande parte do amor que recebi e que ainda recebo
diariamente.

Sem as tuas orações e o teu zelo, todo sonho seria mais difícil de ser concretizado.
És meu maior exemplo, meu maior amor.

AGRADECIMENTOS

A realização de qualquer grande trabalho só é possível quando temos pessoas que nos auxiliam de alguma maneira, seja através de orações e conselhos ou, ainda, que nos deixem mais leves apenas por nos ouvir. Nesta pesquisa não foi diferente, sua concretização só foi possível porque tive muitas dessas pessoas ao meu lado.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por todas as bênçãos que derrama diariamente sobre a minha vida, ainda que eu nem mereça a maioria delas;

à Universidade Federal de Santa Maria, por proporcionar a tantos estudantes um ensino gratuito e de qualidade. És gigante em todos os sentidos;

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por apoiar financeiramente o desenvolvimento desta pesquisa;

à minha querida orientadora Francieli Matzenbacher Pinton, por nunca medir esforços para me auxiliar no que for preciso. Por cada orientação que me conduzia, mesmo sem eu perceber, à transformação profissional e pessoal.

à minha família, meus pais Kim e Alessandra, meus avós América e Aldaci, Rute e Antônio (*in memorian*), meus irmãos Jonathan e Gabriela. Obrigada por serem sempre o meu melhor lugar, o meu maior apoio;

aos meus amigos Romário Volk, Rosana Schmitt, Verônica Padoin, Bruna Zuge, Mirian Silveira, Pâmela Lago, Sandra Obregon, Isabelle Dalcin, Camile Heinrich, Rodrigo Poletto, Maria Cecília Castro, Janys Ballejos, Luiza Teixeira, Cristiane Araújo e Marco Antônio Rillo Loguercio (*in memorian*) por me permitirem contar com o zelo e com a amizade de vocês durante essa trajetória;

aos meus alunos que me ensinam e motivam diariamente;

aos meus afilhados Miguel, Maitê, Lorena e Thomas.

RESUMO

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL

AUTORA: Caroline Teixeira Bordim

ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

Tendo em vista que a PAL “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 204), a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar em que medida professores de Língua Portuguesa, ao produzir atividades didática, apropriam-se da Prática de Análise Linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos. Esse objetivo geral se desdobra em três específicos: i) descrever e analisar o contexto de produção das atividades didáticas, considerando o perfil formativo dos licenciandos e os saberes construídos sobre a PAL; ii) identificar as atividades de PAL, no caderno didático, a fim de categorizá-las em termos de natureza e funcionalidade; iii) e verificar em que medida as atividades de PAL estruturam as práticas de leitura e produção de textos nas unidades produzidas pelos licenciandos, levando em conta o seguinte questionamento: quais são os desafios enfrentados pelos professores em formação inicial de Língua Portuguesa quando focalizada a Prática de Análise Linguística? Os aportes teórico-metodológicos utilizado nesta pesquisa foram um breve histórico acerca de como a Língua Portuguesa foi sendo constituída no território brasileiro (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011); a Prática de Análise Linguística, abrangendo questões como o que é e como ensinar, bem como trazendo considerações dos PCN e da BNCC acerca dessa prática (MENDONÇA, 2006; SUASSUNA, 2012; GERALDI, 1984, 1997; FRANCHI, 1991); os materiais didáticos em Língua Portuguesa, em específico o papel do professor enquanto produtor de material didático (VIEIRA-SILVA, 2012; FONSECA; BORGES, 1999); por fim, a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004, 2014; FUZER; CABRAL, 2014), teoria que proporcionou os subsídios analíticos para esta pesquisa. Os *corpora* são compostos por um questionário de diagnóstico e três unidades didáticas elaboradas pelos licenciandos em Letras da UFSM. Nossa investigação constatou, a partir da análise do questionário de diagnóstico, que a maioria dos participantes segue a sequência curricular do curso, participa de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica e teve contato com a BNCC durante a formação inicial. Quanto à produção de materiais didáticos, uma das dificuldades apontadas nesse processo foi o trabalho com a PAL. Todos os licenciandos acreditam que ela seja a prática que articula as práticas de produção de texto e leitura. Além disso, defendem um trabalho reflexivo (epilinguagem) nas aulas de Língua Portuguesa, não descartando o ensino das questões gramaticais (metalinguagem). A análise das atividades didáticas revelou que apesar de um número significativo de enunciados contemplarem a PAL, ainda há uma dificuldade em articular as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, não sendo construídos andaimes para que essa articulação aconteça. A PAL estrutura, em certa medida, as práticas de leitura e produção de texto, mas ainda é preciso lançar um olhar atento sobre essa prática, que ainda se apresenta como um desafio para os professores em formação.

Palavras-chave: Prática de análise linguística. Produção de material didático. Formação de professores. Residência pedagógica. PIBID.

ABSTRACT

PRACTICE OF LINGUISTIC ANALYSIS AS ARTICULATOR OF TEXT READING AND PRODUCTION PRACTICES: A CHALLENGE FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN INITIAL TRAINING

AUTHOR: Caroline Teixeira Bordim

ADVISER: Francieli Matzenbacher Pinton

Considering that PLA “emerges as a complementary alternative to reading and text production practices” (MENDONÇA, 2006, p. 204), the present research has as the general objective to analyze to what extent Portuguese Language teachers, when producing didactic activities, use the Practice of Linguistic Analysis as an articulator of reading and text production practices. This general objective unfolds into three specific ones: i) describe and analyze the context of production of didactic activities, considering the formative profile of undergraduates and the knowledge built on PLA; ii) identify the PLA activities, in the textbook, in order to categorize them in terms of nature and functionality; iii) and to verify to what extent the PLA activities structure the practices of reading and text production in the units produced by the undergraduates, taking into account the following question: what are the challenges faced by teachers in initial training of Portuguese language when focusing on the Practice of Linguistic Analysis? The theoretical-methodological contributions used in this research were a brief history of how the Portuguese language was constituted in the Brazilian territory (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011); the Practice of Linguistic Analysis, covering issues such as what it is and how to teach, as well as bringing considerations from the PCN and the BNCC about this practice (MENDONÇA, 2006; SUASSUNA, 2012; GERALDI, 1984, 1997; FRANCHI, 1991); teaching materials in Portuguese, specifically the role of the teacher as a producer of teaching materials (VIEIRA-SILVA, 2012; FONSECA; BORGES, 1999); finally, Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004, 2014; FUZER; CABRAL, 2014), a theory that provided the analytical support for this research. The *corpora* are composed of a diagnostic questionnaire and three didactic units prepared by the undergraduates in Letras at UFSM. Our investigation found, from the analysis of the diagnostic questionnaire, that most participants follow the curricular sequence of the course, participate in programs such as PIBID and the Pedagogical Internship and had contact with the BNCC during their initial training. As for the production of didactical materials, one of the difficulties pointed out in this process was the work with PLA. All undergraduates believe that the PLA is the practice that articulates the practices of text production and reading. Furthermore, they advocate a reflective work (epilanguage) in Portuguese language classes, not discarding the teaching of grammatical issues (metalanguage). The analysis of didactic activities revealed that despite of a significant number of utterances contemplating PLA, there is still a difficulty in articulating epilinguistic and metalinguistic activities, with scaffolding not being built for this articulation to happen. PLA structures, to a certain extent, the practices of reading and text production, but it is still necessary to take a close look at this practice, which still presents itself as a challenge for teachers in training.

Keywords: Practice of language analysis. Production of didactic material. Teacher training. Pedagogical Internship. PIBID.

LISTA DE ILISTRAÇÕES

Figura 1 — Prática de Análise Linguística como estruturadora das práticas de leitura e produção de texto	45
Figura 2 — Práticas de uso e reflexão	47
Figura 3 — Tratamento didático	56
Figura 4 — Estratificação da linguagem.....	59
Figura 5 — Tipos de processos: disco de cores.....	62
Figura 6 — Capa do caderno didático.....	69
Figura 7 — Sequenciação dos procedimentos para a elaboração de atividades AD 83	
Figura 8 — Saberes construídos pelos participantes	89
Figura 9 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 1.....	93
Figura 10 — Texto 1 (unidade 1).....	97
Figura 11 — Texto 2 (unidade 1).....	98
Figura 12 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 2.....	107
Figura 13 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 3.....	116
Figura 14 — HQ unidade 3	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Ano de ingresso no curso.....	73
Gráfico 2 — Experiências além do Estágio	74
Gráfico 3 — Recorrência de Processos	77
Gráfico 4 — Ocorrência de circunstâncias	78
Gráfico 5 — Práticas de linguagem presentes nas habilidades.....	80
Gráfico 6 — Função desempenhada pelas atividades de AL	88
Gráfico 7 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 1).....	94
Gráfico 8 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 2).....	108
Gráfico 9 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 3).....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perguntas orientadoras acerca do trabalho com a Prática de Análise Linguística.....	39
Quadro 2 — Percurso da PAL.....	46
Quadro 3 — Habilidades de Prática de Análise Linguística referentes ao 8º ano.....	51
Quadro 4 — Processos/Participantes do sistema de Transitividade.....	63
Quadro 5 — Tipos de Circunstâncias.....	66
Quadro 6 — Participantes e unidades didáticas elaboradas	70
Quadro 7 — Figura da oração.....	71
Quadro 8 — Enunciados da unidade 1	90
Quadro 9 — Habilidades da BNCC selecionadas	92
Quadro 10 — Enunciados por práticas de linguagem	92
Quadro 11 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade	96
Quadro 12 — Respostas às perguntas norteadoras	101
Quadro 13 — Enunciados da unidade 2.....	101
Quadro 14 — Habilidades da BNCC selecionadas (unidade 2).....	104
Quadro 15 — Enunciados por práticas de linguagem (unidade 2)	106
Quadro 16 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade (unidade 2)	109
Quadro 17 — Respostas às perguntas norteadoras (unidade 2).....	111
Quadro 18 — Enunciados da unidade 3.....	113
Quadro 19 — Habilidades da BNCC selecionadas (unidade 3).....	114
Quadro 20 — Enunciados por práticas de linguagem (unidade 3)	114
Quadro 21 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade (unidade 3)	117
Quadro 22 — Respostas às perguntas norteadoras (unidade 3).....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCG	Disciplina Complementar da Graduação
DLV	Departamento de Letras Vernáculas
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MD	Material Didático
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Linguagem
PAL	Prática de Análise Linguística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	29
2.1 BREVE RESGATE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	29
2.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	34
2.2.1 O que é e como ensinar a Prática de Análise Linguística.....	35
2.2.2 A Prática de Análise Linguística nos PCN e na BNCC	45
2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	52
2.3.1 O professor enquanto produtor de material didático: uma prática de empoderamento	52
2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)	57
3 METODOLOGIA.....	67
3.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	67
3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
3.3 <i>CORPORA</i> DE ANÁLISE	70
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	73
4.2 SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	81
4.3 SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	85
4.4 ANÁLISE DA UNIDADE “O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?”	89
4.5 ANÁLISE DA UNIDADE “GÊNEROS JORNALÍSTICOS, DA NOTÍCIA À CRÔNICA”	101
4.6 ANÁLISE DA UNIDADE “HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONSTRUINDO UM LEITOR CRÍTICO”	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A — COMITÊ DE ÉTICA.....	137
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO	141

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada (LA), a qual defende que, no processo de ensino-aprendizagem, é mais importante o modo como as pessoas compreendem o uso da língua, ou seja, o conhecimento que elas têm de suas práticas linguísticas, do que uma mera descrição da língua(gem) informada por uma teoria (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, acreditamos ser importante que os problemas identificados pelos alunos e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam investigados e analisados e que haja uma tentativa de solucioná-los para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais significativo, tanto para o aluno quanto para o próprio professor que vai recontextualizar seu objeto de ensino. Segundo Fabrício (2006, p. 49), “toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades”, ou seja, é preciso desconstruir ou, ainda, se desprender daquilo que já está enraizado nas práticas escolares.

Certamente muitos já se questionaram durante as aulas de Língua Portuguesa, em que a gramática era ensinada a partir de exemplos com frases descontextualizadas, “para que isso serve?”, “por que estudo isso?”, “vou usar isso no futuro?”. Dessa maneira, assim que ingressamos no curso de Letras, muitas vezes ainda carregamos a bagagem desse ensino tradicional, enraizada nas práticas escolares, e, quando nos deparamos com o desafio de propor a Prática de Análise Linguística¹, completamente diferente do que aprendemos, podemos apresentar certa dificuldade de desconstruir/ressignificar aquilo que foi construído durante toda a educação básica.

Dessa forma, como linguista aplicada, minhas inquietações são referentes aos desafios enfrentados pelos professores em formação inicial de Língua Portuguesa quando focalizada essa prática de linguagem. Essas inquietações surgiram durante minha graduação no curso de Licenciatura em Letras — Português na Universidade Federal de Santa Maria. Ingressei no curso em 2016, um ano antes do ingresso de 80% dos participantes desta pesquisa. Durante a minha formação inicial, o grande desafio acerca da Prática de Análise Linguística dizia respeito a como elaborar atividades que a contemplassem. Além disso, havia uma lacuna quanto às questões

¹ Na BNCC, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem, dentre elas está a Análise Linguística. Adiante mencionamos as demais práticas.

teóricas acerca da prática. Com isso, uma das dúvidas que pairava era como a Prática de Análise Linguística poderia estruturar as demais práticas da linguagem (Prática de leitura, oralidade e produção de textos). Essas dificuldades mencionadas podem estar relacionadas ao fato de que, durante a graduação, havia apenas duas disciplinas obrigatórias que abordavam a Prática de Análise Linguística: Didática do Português e Produção e Análise de Material Didático em Língua Portuguesa.

As duas disciplinas mencionadas foram, sem dúvida, muito importantes para a minha formação. Porém, hoje, refletindo sobre as atividades didáticas elaboradas nessas disciplinas, certifico a dificuldade que eu apresentava em contemplar a Prática de Análise Linguística. Normalmente, as atividades elaboradas por mim focalizavam as práticas de Leitura e Produção de Textos. Com meu ingresso no Programa de Residência Pedagógica², especialmente no oitavo semestre, fui conscientizando-me de que as lacunas em relação à Prática de Análise Linguística eram maiores do que o imaginado. As dúvidas eram referentes não apenas a “como fazer”, mas principalmente a “do que efetivamente se trata”.

Tais questionamentos e lacunas não estão limitados ao meu contexto de formação inicial, conforme comprova um mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD)³. O resultado desse mapeamento evidencia a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre a Prática de Análise Linguística por parte dos professores em formação inicial e continuada e de materiais didáticos mais adequados à abordagem, como salienta Souza (2010).

Nessa direção, o trabalho de Silva (2014) expõe a falta de esclarecimento por parte dos professores de Língua Portuguesa quanto ao que realmente seja a Prática de Análise Linguística. Diante disso, podemos nos questionar: como trabalhar com uma prática de linguagem que não conhecemos por completo e que, muitas vezes, nos apresenta mais dúvidas do que certezas? Nesse sentido, Duarte (2014) evidencia que não existe uma linearidade entre a concepção de linguagem que norteia o trabalho de cada docente e sua prática em relação ao ensino de Prática de Análise Linguística. Em outras palavras, ela ainda representa um desafio para o professor-pesquisador que deseja adotá-la.

² O Programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso.

³ O mapeamento realizado reuniu teses e dissertações dos últimos dez anos utilizando as palavras-chave “Ensino de Língua Portuguesa”, “Análise Linguística” e “Prática”.

Na década de 80, Geraldi já apontava para a necessidade de adaptação da metodologia de ensino de Língua Portuguesa, pois, segundo ele, os alunos não refletiam sobre o uso da língua, de modo que o que se chamava de “análise”, para o professor, se tratava de “respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer haviam formulado” (GERALDI, 1996, p. 130). Assim, o professor explica que as respostas eram insatisfatórias e os estudos acerca da gramática “dominavam mais “o que se tem para estudar”, sem saber bem para que aprendê-los (p. 130). Com o objetivo de solucionar essa problemática, Geraldi (1984) propõe um trabalho que integre a Prática de Análise Linguística às práticas de leitura e produção textual.

Para Geraldi, professor e pesquisador, a PAL se trata de um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (1997, p. 189-190). Então, Geraldi (1991) caracteriza o chamado tripé pragmático da Prática de Análise Linguística, constituído pelas atividades de naturezas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nessas atividades, “a reflexão realizada para que o texto atinja os objetivos intencionais delineados – atividade epilinguística – é prioritária à atividade isolada de descrever fenômenos da língua – atividades metalinguísticas” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 31). Embora as atividades epilinguística sejam priorizadas em um trabalho a partir da Prática de Análise Linguística, o ideal seria que as duas atividades, epilinguísticas e metalinguísticas, fossem trabalhadas conjuntamente.

A ideia de articulação dos eixos da Língua Portuguesa aparece reforçada, em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Prática de Análise Linguística passou a ser proposta pelo documento normativo a fim promover um distanciamento de um trabalho descontextualizado ancorado na gramática tradicional, para focalizar, em contrapartida, um ensino reflexivo sobre a linguagem. Dessa forma, o documento explica que um trabalho com a PAL supõe dois fatores: i) o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte; ii) a tomada de procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção de textos como objeto de reflexão (BRASIL, 1998).

Vinte anos depois, os PCN deram espaço à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia o ensino básico do país e organiza o ensino de

Língua Portuguesa de acordo com quatro eixos⁴ de ensino: “Leitura/Escuta”, “Oralidade”, “Produção de Texto” e “Análise Linguística/Semiótica”. Conforme o documento, este último eixo envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus feitos de sentido, no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar de a maioria dos professores terem acesso a esses documentos, (re)contextualizar objetos de ensino em atividades didáticas ainda é um processo que representa, muitas vezes, um imenso desafio para o professor de Língua Portuguesa, pois envolve um tempo significativo, bem como, principalmente, demanda conhecimentos teóricos dos quais ele pode ainda não ter se apropriado de maneira satisfatória. Além disso, a constante reelaboração de documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, em que diversas abordagens e filiações teóricas são contempladas, pode dificultar o processo de produção de material didático.

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder à pergunta de pesquisa “quais são os desafios enfrentados pelos professores em formação inicial de Língua Portuguesa quando focalizada a Prática de Análise Linguística?”. Para tanto, focalizamos o contexto da disciplina de Produção e Análise de Material Didático em Língua Portuguesa - pertencente ao antigo currículo -, cuja oferta é realizada para os acadêmicos no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras — Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse contexto, dois desafios são lançados aos professores em formação: i) elaborar atividades didáticas e ii) contemplar a Prática de Análise Linguística nessas atividades. Entendemos que a emancipação e o empoderamento do professor em formação inicial, em grande medida, acontecem quando se torna autor de seus materiais didáticos. Em razão disso, o caderno didático elaborado pelos alunos matriculados nessa disciplina constitui um dos *corpora* desta pesquisa.

Assim, nosso objetivo geral é analisar em que medida professores de Língua Portuguesa, ao produzir atividades didáticas, apropriam-se da Prática de Análise

⁴ Na BNCC, “Eixo” e “Prática” podem ser considerados sinônimos. Dessa forma, na presente pesquisa, optamos por utilizar a terminologia “Prática”.

Linguística como articuladora das práticas de Leitura e Produção de textos. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos:

- descrever e analisar o contexto de produção das atividades didáticas, considerando o perfil formativo dos licenciandos e os saberes construídos sobre a Prática de Análise Linguística;
- identificar as atividades de PAL, no caderno didático, a fim de categorizá-las em termos de natureza e funcionalidade;
- verificar em que medida as atividades de PAL estruturam as práticas de Leitura e Produção textual nas unidades produzidas pelos licenciandos.

Para a efetivação desses objetivos, o trabalho está organizado em cinco capítulos. Inicialmente, revisamos o percurso teórico e metodológico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (2.1). Após, discorremos sobre a Prática de Análise Linguística (2.2), objeto de estudo desta pesquisa. Na seção 2.3, tratamos sobre os materiais didáticos. Na 2.4, retomamos os princípios orientadores de Linguística Sistêmico-Funcional, que embasam a análise dos nossos dados. O capítulo 3, por sua vez, se destina a mostrar o percurso utilizado para a realização da pesquisa em termos de contexto de investigação, corpus e procedimentos analíticos. No quarto capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

Em tempo, salientamos que a produção de materiais didáticos com o foco na Prática de Análise Linguística, ancoradas na Análise Crítica do Discurso e na Linguística Sistêmico-Funcional, tem sido objeto de estudo dos integrantes do grupo Núcleo de Estudo e Pesquisas no Ensino de Linguagem (NEPELIN), projeto número Nº 047104 coordenado pela professora Francieli Matzembacher Pinton, o qual é vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), ambos da UFSM. As atividades desenvolvidas no Núcleo fazem parte do projeto guarda-chuva “Formação de professores de Língua Portuguesa e Prática de Análise Linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica”, Nº 054627, que tem como objetivo geral desenvolver uma abordagem didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em específico, para a PAL em uma perspectiva crítica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Ao longo das três próximas seções, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta pesquisa. Na primeira seção (2.1), “Breve resgate do ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, descrevemos como a Língua Portuguesa foi sendo constituída no território brasileiro, destacando como, quando e de que forma se tornou disciplina curricular. A seção 2.2, “Prática de Análise Linguística”, apresenta os principais conceitos sobre o eixo e está dividida em duas subseções: i) 2.2.1, com o título “O que é e como ensinar a Prática de Análise Linguística”; ii) 2.2.1, “Prática de Análise Linguística nos PCN e na BNCC”. Na seção (2.3), são abordados os Materiais didáticos em Língua Portuguesa, em específico o papel do professor enquanto produtor de material didático. Por fim, a última seção (2.4) aborda a Linguística Sistêmico-Funcional, teoria que servirá como aporte analítico nesta dissertação.

2.1 BREVE RESGATE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

No início do século XVI, no que conhecemos por Brasil Colônia, a educação era voltada à tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo. Esse contexto de educação não formal só começou a mudar após o descobrimento do Brasil, pois, a partir disso, surgiu um processo de educação formal. Na escola, as crianças aprendiam “doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar” (BUNZEN, 2011, p. 888). Segundo Soares (2002), três línguas conviviam no Brasil Colonial: a Língua Geral, a qual compreendia as variações de língua indígenas faladas no território brasileiro, das quais a maioria originada do tupi; o Português, trazida pelo colonizador; e, o Latim, a partir do qual se dava todo o ensino dos jesuítas.

Padre Manuel da Nóbrega (1571-1570), colonizador e mercantilista, tinha como objetivo converter o maior número possível de indígenas ao catolicismo na colônia, e, para que esse objetivo fosse alcançado, o ensino oral do Português europeu se fez necessário. No entanto, após a sua morte, em 1570, o aprendizado oral do Português foi praticamente excluído do currículo indígena. No seu lugar, “surgem as práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1599), [...] um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889). Dessa forma, o Português europeu não predominou, e o

ensino da língua passou a ser constituído por dois conteúdos: retórica e gramática da Língua Latina. Os alunos do ensino secundário liam apenas os clássicos da literatura greco-latina, e os professores só podiam falar em Latim. Nesse sentido, Bunzen explica que

(...) os colégios fundados pelos jesuítas no Brasil ministravam disciplinas com caráter predominantemente literário e retórico, com destaque para as chamadas “línguas clássicas”. As línguas vernáculas não tinham espaço nos colégios, por isso o latim (uma língua estrangeira) era utilizado como uma das línguas preferenciais para o conhecimento do alfabeto e dos princípios básicos da decifração (leitura silenciosa e em voz alta). (BUNZEN, 2011, p. 890).

A disciplina que hoje conhecemos como Língua Portuguesa não fazia parte do currículo escolar no Brasil Colônia, apenas servia como instrumento de alfabetização, pois não era a língua dominante no intercâmbio social, por conta de “seu pouco uso no intercurso verbal e de seu pouco valor como bem cultural” (PIETRI, 2010, p. 73). Assim, não havia motivos para torná-la disciplina curricular. O ensino de Português só se tornou obrigatório no Brasil na metade do século XVIII.

A partir da necessidade política de ensinar a língua da metrópole, Marquês de Pombal tornou o ensino do Português obrigatório em Portugal e no Brasil. “As medidas impostas por ele contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”, conforme constata Soares (2002, p. 160). Isso porque, a partir dessa reforma, a gramática portuguesa passou a ser um componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, argumenta a autora. Até o século XIX, os estudos sobre a língua penderam para esses dois componentes curriculares: a gramática e a retórica. Quanto à Língua Portuguesa, denominada “vulgar”, era vista como “instrumento para aprender gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim” (SOARES, 2002, p. 162).

Com o passar do tempo, o Latim passou a ser menos usado, e, conseqüentemente, a Língua Portuguesa foi ganhando mais força e autonomia. No que diz respeito à retórica, a qual estava relacionada aos “preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução” (SOARES, 2002, p. 163), quando estudada no sistema jesuítico, incluía a poética. Apenas no século XIX foi que a poética se desvinculou da retórica. Soares (2002) aponta que o Colégio Pedro II (1837), referência para os demais colégios, incluiu a retórica e a poética como disciplinas pertencentes ao estudo de Língua Portuguesa, mas a gramática nacional

como objeto de estudo passou a ser adotada pelo colégio apenas em 1838. Assim, a partir dessa inserção, três disciplinas passaram a compor o ensino de Língua Portuguesa: gramática, poética e retórica.

Após o fim do império, essas três disciplinas foram condensadas em uma única, denominada “Português”, a qual tinha como objetivo possibilitar aos alunos a aquisição da Língua Portuguesa, para que assim eles pudessem exprimir-se corretamente, e, ainda, construir o gosto pela leitura de bons escritores. O Português, porém, “buscava espaço em um contexto no qual ainda figurava o latim como língua privilegiada” (GONÇALVES, 2015, p. 90). Quanto à retórica e à poética, estas, após algum tempo, passaram a fazer parte dos estudos estilísticos e “foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social” (SOARES, 2002, p. 165).

Somente a partir dos anos de 1950 que essa prática começou a mudar, quando o Português sofreu uma modificação em razão das mudanças sociais e culturais. Nesse período, os filhos dos trabalhadores passaram a ingressar na escola, de modo que esta não mais era direcionada apenas aos filhos da burguesia: “essa transformação deve-se, sobretudo, à reivindicação das camadas populares que cobravam seu direito à educação (GONÇALVES, 2015, p. 92). Diante disso, passou-se a estudar texto e gramática de maneira articulada, conforme ressalta Soares:

ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos de 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os elementos que a gramática oferece. (SOARES, 2002, p. 167).

Segundo Petri (2010), já nos anos de 1970 e nas primeiras décadas dos anos de 1980, algumas mudanças na disciplina de Língua Portuguesa se anunciaram com base em dois fatores: a intervenção do Estado no currículo escolar e a elaboração de documentos oficiais de referência para o ensino. Em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), o ensino sofreu uma mudança radical. O autor sinaliza que essa mudança não foi fruto das transformações geradas por fatores sociais e culturais, mas sim de um governo militar instaurado em 1964. A nova lei foi responsável por uma reformulação no ensino primário e médio, pondo a educação, segundo os objetivos e a ideologia militares, a serviço do desenvolvimento.

Diante dessas mudanças, criou-se a matéria chamada “Comunicação e Expressão”, nas séries iniciais do 1º grau, a qual abrangia as disciplinas de Língua Portuguesa, Expressão Artística e Educação Física. Nas séries finais desse grau, a disciplina era chamada de “Comunicação em Língua Portuguesa” e, no 2º grau, a denominação passou a ser “Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira”. Soares aponta que

a concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (SOARES, 2002, p. 196, *grifos do original*).

Nessa época, então, passa-se a focalizar o uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa, o que faz surgir, em grande medida, a polêmica sobre ensinar ou não gramática⁵. Houve uma mudança significativa em relação aos textos a serem trabalhados em sala de aula, os quais eram selecionados não mais apenas por critérios literários, mas também pelas práticas sociais que exerciam, já que se tratava de “um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza[va] sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias”, segundo Rojo (2009, p. 87). A autora esclarece, ainda, que a língua passou a ser valorizada como instrumento de comunicação, sendo ensinados, nas escolas, elementos de comunicação e funções da linguagem.⁶

Apenas na segunda metade dos anos 80 a denominação “Comunicação e Expressão” deixou de ser usada e a denominação “Português” retornou. Um aspecto importante desse período foi a variação linguística ter sido colocada em pauta, pois passou-se a refletir sobre “a diferença existente entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio a qual a escola se propõe a falar” (GONÇALVES, 2015, p. 97). A partir disso, segundo Gonçalves (2015), a língua passa a ser concebida

⁵ Porém, há pesquisadores, como Rodrigues (2021), que defendem que essa crítica ao ensino gramatical não se sustenta, pois a gramática tradicional continuou sendo trabalhada em sala de aula e, ainda, presente nos livros didáticos e nos documentos oficiais de ensino.

⁶ Nas palavras de Rodrigues (2021), essa “concepção tecnicista e instrumental de ensino de língua da década de 1970 enunciada na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) e transposta para a escola também acabou prevalecendo o ensino conceitual” (p.77).

como forma de interação social, e o papel central dado à gramática começa a ser questionado. Como proposta, surge um olhar diferenciado para o texto, assim como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, relegando, dessa forma, a Prática de Análise Linguística para um lugar, em grande medida, secundário nas aulas de Português.

Nesse período, críticas ao ensino do Português começaram a surgir, havendo argumentações no sentido de que, “se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise” (BUNZEN, 2001, p. 902). Com isso, foi adotada uma concepção descritiva de gramática, deixando-se de lado a concepção prescritiva. Ainda nesse momento, as ciências linguísticas ganharam espaço no ensino do Português, principalmente a Sociolinguística, por conta da heterogeneidade linguística dos alunos.

Conforme Soares (2002, p. 172), o estudo da Linguística Textual evidenciava a importância de a gramática não se limitar a questões fonológicas e morfossintáticas, mas ser capaz de chegar também “ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase”. Segundo a autora, mais relevante que essas mudanças quanto ao estudo do texto “tem sido a influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso” (SOARES, 2002, p. 173), visto que possibilitam uma nova concepção, que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação. Dessa forma, a disciplina engloba a relação da língua com os usuários, com o contexto e com as condições sociais e históricas de uso. Essa concepção vem modificando o ensino de Língua Portuguesa tanto em questões de leitura, escrita e oralidade quanto em questões do trabalho com a própria gramática, salienta a autora.

Nos anos de 1990, foram criadas, segundo Bunzen (2011), duas políticas públicas federais sobre o ensino de Língua Portuguesa: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos apresentam a síntese das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa ocorridas entre os anos 70 e 90. Segundo ele,

os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. (BUNZEN, 2011, p. 905).

Ambos os documentos são apresentados como bases orientadoras de um currículo prescrito de língua materna, o qual focaliza práticas de usos da linguagem e de reflexões sobre o uso. Assim, o texto é proposto como unidade de ensino, e os gêneros textuais, como objetos de ensino.

A partir do percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa, é possível observar que a proposta dessa disciplina nos dias atuais

parte de uma perspectiva de língua em uso, afastando-se gradativamente de uma concepção tradicional de língua, a qual perpetuou por muito tempo no ensino, como também de uma visão tecnicista e comunicativa de linguagem, características dos anos 70 e 80 (GONÇALVES, 2015, p. 98).

Bezerra e Reinaldo (2013) explicam que os PCN sugerem que o ensino de Português se dá de forma reflexiva. Assim, para que tal objetivo seja alcançado, a língua é estudada com base nas práticas de Oralidade, Escuta, Leitura, Escrita e Análise Linguística, a qual é entendida como reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua e da linguagem e que, por sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, vem envolvendo vários pesquisadores (GERALDI, 1984, 1991, 1997; MENDONÇA, 2006; SUASSUNA, 2012).

Nas palavras de Travaglia (2019), houve mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa, porém “limitadas a alguns pontos e escolas do país” (p. 378). Ainda, afirma que o ensino sofre, no Brasil, uma doença chamada “Tradicionalite”, já que, apesar de muitos estudos direcionarem para a ineficácia do método de ensino utilizado até a década de 1980, ele não se modificou como deveria, mas que “felizmente as propostas estão feitas e as mudanças vêm acontecendo, embora, talvez, um pouco timidamente, face ao que se pode desejar” (p. 379).

Dessa forma, considerando o percurso de constituição da disciplina de LP, podemos entender que a Prática de Análise Linguística ainda representa “um desafio para o professor que almeja tomá-la como norteadora para o trabalho em sala de aula” (VOLK, 2021, p. 137). Trataremos sobre essa prática na subseção seguinte.

2.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta subseção, temos como foco a Prática de Análise Linguística. Em um primeiro momento, na 2.2.1, tratamos do que é a PAL e de como promovê-la em sala

de aula. Após, na 2.2.2, apresentamos como esse eixo é abordado nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018), documentos norteadores a educação básica do país.

2.2.1 O que é e como ensinar a Prática de Análise Linguística

A necessidade de rever o ensino de Língua Portuguesa emerge em um contexto de crítica ao ensino tradicional de categorias descontextualizadas do uso. Polato e Menegassi (2021, p. 23) destacam que “desde o final dos anos 60 e início dos 70, o movimento de crítica ao ensino tradicional, ou de crítica à gramática tradicional, é gestado nas linguísticas teórica e aplicada”. Na década de 90, em especial, vários pesquisadores se dedicaram a publicar trabalhos (NEVES, 1990; ANGELO, 1990; NEVES, 1993, POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996; HILA, 1998) que expressassem essa insatisfação, evidenciando as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional e propondo “uma reconfiguração da gramática ou do ensino gramatical que incorpore os avanços da Ciência Linguística, com ancoragem em alguma orientação teórica” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 51).

A obra de Britto, “A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical”, está entre as mais marcantes da década. Nela, o pesquisador aponta seis principais críticas ao ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da gramática tradicional:

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção textual;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;
6. a desconsideração das descobertas e elaboração da linguística contemporânea. (1997, p. 102-103).

As críticas que emergem desse contexto dizem respeito a práticas pedagógicas que buscavam atender a outros interesses, que não os dos próprios agentes envolvidos (professores, alunos, a comunidade em que estes se inserem e a classe social a que pertencem), justamente por não terem clareza quanto à finalidade do ato de ensinar. O bom professor era aquele que sabia todas as regras de exceções, e o

foco das aulas era a correção dos erros ortográficos. Essa insistência na superioridade do trabalho com a norma culta, entendida não como a que se fala, mas como a idealizada, representava uma forma de exclusão, uma vez que nesse período outro grupo acessava à escola, não apenas a elite.

Em consequência, segundo Britto (1997), a gramática era compreendida como a caracterização das partes da oração ou do período, não sendo trabalhada de forma reflexiva, visto que não dava conta do uso efetivo da língua, devido às inconstâncias nas conceituações das classes gramaticais, especialmente. Além disso, o autor sinaliza que havia poucas atividades de leitura e produção textual e praticamente nenhuma reflexão sobre o que foi escrito pelos alunos ou ainda atividades de reescrita.

Nesse sentido, Britto lançou um olhar diferenciado, na época, ao sugerir práticas docentes com base na Prática de Análise Linguística, termo que foi cunhado por Geraldí, seu orientador, em 1984. Geraldí, em sua obra “O texto na sala de aula”, cuja abordagem pode ser entendida como o embrião do que, posteriormente, seria definido como Prática de Análise Linguística (PAL), propõe uma reorientação para o ensino do Português, considerando três grandes unidades: prática de leitura, prática de produção textual e Prática de Análise Linguística. Segundo Polato e Menegassi (2021, p. 23) “a PAL ali nasce como proposta concreta de renovação”. Nesse texto, em nota de rodapé, apresenta uma definição inicial de PAL:

o uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Em 1991, a partir da publicação de “Portos de Passagem”, a PAL surge efetivamente, sendo caracterizada como um

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (1997[1991], p.189).

Nessa obra, o pesquisador Geraldi caracteriza o tripé pragmático dessa Prática, em atividades que podem ser de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, ou seja, para ele, a PAL compreende atividades dessas três naturezas. A compreensão da natureza das atividades é um ponto crucial para o trabalho com a PAL. Geraldi (1991) explica que as atividades linguísticas são “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (p.20). Ou ainda, “correspondem àquelas atividades de uso espontâneo da língua em qualquer ambiente de situação, realizando-se em textos orais e escritos e não se restringindo ao espaço escolar.” (SILVA, 2011, p.29).

Já a atividade epilinguística “diferencia-se da linguística, que consiste, essencialmente, no próprio ato de ler e escrever, e também se distingue da metalinguística, que supõe a capacidade de escrever e falar sobre a linguagem como objeto de estudo” (GOMES; SOUZA, 2017, p.62). Ela refere-se à capacidade que o usuário tem de

operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos de que se utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc. Salienta-se que essa ação é fortemente marcada pela intuição e se constitui numa das bases — se não a principal — da gramática internalizada de cada falante. (SUASSUNA, 2012, p.16).

Assim, operando sobre a própria língua, o aluno se torna ciente dos recursos de que dispõe e, ainda, busca outras estratégias, “potencializando suas habilidades para as diversas atuações sociais. Aliado a isso, as reflexões epilinguísticas podem tomar vida nas produções textuais dos alunos, uma vez que interagem através do que produzem” (GOMES; SOUZA, 2017, p.62).

Nesse sentido, Franchi aponta para a necessidade de se criarem condições para o exercício do “saber linguístico” dos alunos, dessa “gramática” que interiorizam no intercâmbio verbal com as pessoas com quem convivem. Ainda, salienta que o professor “deve levar a configurar-se situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea” (FRANCHI, 1991, p.35).

As atividades epilinguísticas são pontes para as atividades metalinguísticas, ou seja, para que as atividades metalinguísticas sejam significativas ao tomar a língua como objeto de reflexão, é necessário que antes se tenha trabalhado com as

atividades epilinguísticas. As atividades metalinguísticas são definidas pelo autor como “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1991, p. 91). O papel pedagógico exercido por essas atividades pode ser delineado como produzir uma metalinguagem que “permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais, e no interior dessas, o léxico, as estruturais morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1991, p. 91).

Assim, a Prática de Análise Linguística está no centro das atividades epilinguísticas e metalinguísticas quando articuladas as duas naturezas. Portanto, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas devem ser trabalhadas em conjunto, ainda que o trabalho de uma anteceda o de outra, a fim de “tornar o locutor mais consciente para o uso futuro, de modo que, dialogicamente, corroboram novas reflexões.” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p.43).

Para Suassuna (2012), as atividades metalinguísticas referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar “de modo consciente”, de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua, a fim de empregar a taxonomia e as teorias sobre linguagem adequadamente. Por meio dessas atividades, o professor levaria o aluno a mobilizar suas capacidades linguísticas e epilinguísticas a partir do confronto com determinados fenômenos e usos da linguagem.

Nesse contexto de ensino, a autora defende que seria produtivo o professor partir do conhecimento que o aluno já tem acerca da língua — epilinguístico —, de sua gramática internalizada e, após, “explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação” (SUASSUNA, 2012, p. 19). Para Geraldi, saber usar a língua, dominando habilidades de usos em situações de interação se distingue de dominar a metalinguagem. Apesar de o professor não descartar o domínio da metalinguagem, prioriza o trabalho com a epilinguagem.

Ainda, com a intenção de guiar o professor quanto à natureza das atividades propostas, Pinton e Silva (2021) elaboraram algumas perguntas orientadoras, conforme podemos verificar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Perguntas orientadoras acerca do trabalho com a Prática de Análise Linguística

Natureza	Perguntas orientadoras
Epilinguística	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas? e/ou A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas? ou A atividade demanda apenas a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?
Metalinguística	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? e/ou A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria? A atividade focaliza apenas a identificação e classificação de categorias gramaticais?

Fonte: adaptado de Pinton e Silva (2021).

Nesse viés, as atividades de AL (epilinguísticas e metalinguísticas) devem estar a serviço das demais práticas de linguagem. A articulação das práticas de linguagem surge na obra “O texto na sala de aula”, especialmente no capítulo intitulado “Unidades básicas do ensino de português”:

estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 1984, p. 77).

Em “Portos de passagem”, Geraldi reforça a importância de as práticas de linguagem estarem articuladas, pois quando são “criadas as condições para atividades de interação efetivas em sala, quer pela leitura, quer pela produção de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1991, p.189). Essa proposta é reforçada em documentos oficiais, como veremos na próxima subseção, e por diversos autores como em Mendonça (2006). Segundo a autora:

a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (2006, p. 204, grifos do original).

Nesse mesmo sentido, Suassuna (2012, p. 23) afirma que a leitura e a produção devem estar articuladas a um processo permanente de reflexões sobre as operações linguísticas e discursivas. Dessa forma, a PAL pode acontecer tanto nos

momentos de leitura — pois, ao extrair sentidos do texto, notam-se algumas inovações, percebem-se marcas ideológicas — quanto nos momentos de escrita — quando se tem que buscar a melhor forma de dizer o que se pretende, pensar na escrita das palavras, assim como decidir por uma forma singular ou não. No que diz respeito à prática de leitura, Souza (2010) explica que

as atividades de leitura devem possibilitar ao aluno compreender o que lê, ler também o que não está escrito, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto que lê e outros já ditos, saber que vários sentidos podem ser atribuídos a um mesmo texto e identificar os elementos linguísticos e discursivos que os validam. Desse modo, o leitor consegue construir um significado global para o texto e faz isso procurando pistas formais, antecipando essas pistas, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões, mantendo uma relação de reciprocidade na interação com o leitor (p. 74).

Dessa forma, ao trabalhar com a prática de leitura, o professor também estará mobilizando a Prática de Análise Linguística, uma vez que ela, segundo Geraldi (1991), possibilita operar com e sobre a linguagem, conduzindo a reflexão sobre os meios de expressão utilizados na interação, em função dos interlocutores e dos objetivos desta ação. De igual modo, a prática de leitura tem uma relação estreita com a prática de produção de texto. Nas palavras de Leal e Melo (2006), “quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos, usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler” (p. 21).

Ainda, sobre a articulação entre a prática de produção de texto e Análise Linguística, Morais (2006) explica que ela pode acontecer de duas formas:

a análise linguística pode acontecer tanto durante como em continuidade aos momentos iniciais de produção de texto. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos linguísticos diversos — como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros — que o docente pode ir desenvolvendo com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto. Nessas ocasiões, o professor estará colaborando, na realidade, na reflexão durante o processo de produção mesmo do texto (geração e seleção de ideias registro e revisão em processo). (p. 140).

Diante disso, é preciso ter consciência de que a prática de escrita deve conduzir o aluno a usá-la para interagir tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Geraldi, em uma visão inicial, defendia que, para refletir sobre as questões estruturais e textuais da língua, o professor deveria ter como ponto de partida a produção dos alunos, afirmando que a “leitura de tais textos ser[ia] a própria preparação das aulas de prática

de análise linguística” (GERALDI, 2002 [1984], p. 68), diferentemente das aulas que, há muito tempo, estavam sendo desenvolvidas, em que os textos escolhidos para serem analisados eram textos de autores de prestígio.

Com o passar dos anos, esse conceito cunhado por Geraldi foi ampliado por muitos pesquisadores da área. Essas discussões sinalizaram a necessidade de novas perspectivas sobre a proposta inicial,

entre elas a necessidade [...] de trabalhar questões que não dependem, necessariamente, de um gênero textual específico ou apenas da produção dos alunos, mas podem englobar os aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, além de tantos outros” (MORAIS, 2002; MENDONÇA, 2006 apud TENÓRIO, 2013, p.24).

No que diz respeito às questões gramaticais, as quais foram muito debatidas e problematizadas, Mendonça (2006) defende, assim como Geraldi (1984), que a Prática de Análise Linguística não elimina o ensino gramatical da sala de aula, até porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Nesse sentido, essa perspectiva traz uma nova forma de se trabalhar com a gramática em sala de aula, incluindo tanto as questões da gramática tradicional quanto as questões mais amplas a propósito do texto, se constituindo como alternativa à prática tradicional dos conteúdos gramaticais isolados. Essa proposta não exclui o trabalho com aspectos estruturais e descritivos da língua, mas enfatiza a reflexão sobre os usos através da reescrita, com o propósito de provocar práticas reflexivas de AL, como afirma Geraldi (1984). Vale lembrar que quando nos referimos a essa prática, precisamos ter consciência de que ela não se trata de uma gramática contextualizada, “mas de uma outra maneira de tratar os fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p.96).

Além de Geraldi, Franchi também foi um importante pesquisador para a PAL, defendendo que os questionamentos não deveriam ser voltados ao dilema de “ensinar ou não ensinar gramática”, mas sim “para que e como ensiná-la”. Ainda que a sua obra “Criatividade e gramática” (1987) não focalizasse a PAL, mas a renovação gramatical, ela foi muito importante para a perspectiva, sendo considerada um “elo tangencial” (POLATO; MENEGASSI, 2021) entre o que Geraldi propõe em 1984 e 1991. O diálogo com a obra de Geraldi “O texto na sala de aula” acontece pois

a) abraça as críticas contundentes ao ensino tradicional com foco na abordagem gramatical da mesma natureza;

- b) explícita, aprofunda e caracteriza o que se havia aventado de forma introdutória sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;
- c) constitui-se elo para a reinterpretação dialógica que Geraldi faz dessas atividades de linguagem em *Portos de passagem* (2013[1991]), a vinculá-las à composição da PAL. (POLATO; MENEGASSI, 2021, p.36).

Sobre a inconsistência do ensino focado somente na gramática, Franchi (1991) afirma que

enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais; [...] enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações; [...] em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam? (p.27).

Abrangendo esse questionamento do “por que as expressões significam aquilo que significam?”, Volk (2021) propõe que seja questionado “por que os textos significam o que significam? Quais os mecanismos linguísticos que ativam o sentido dos textos?” (p.63-64), já que “a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação (TRAVAGLIA, 2009, p.109).

Silva (2011, p. 30) explica que a principal característica da PAL é o estudo da língua no nível do texto, não mais nos níveis das frases e palavras, como era abordado em uma perspectiva mais tradicional do ensino gramatical. Porém, é preciso ter em vista que nessa perspectiva temos o “estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional” (RODRIGUES, 2021, p.81). Nesse sentido, o texto é concebido como unidade de AL, e o gênero, por sua vez, é concebido como objeto de ensino, assim como propõem os PCN (BRASIL, 1998). De acordo com Volk (2021), a escola ainda não promove a PAL por não saber exatamente como fazer.

Quanto ao propósito pedagógico da Prática de Análise Linguística, Mendonça (2006, p. 40) declara que ela possibilita aos alunos a apropriação dos recursos linguísticos e a reflexão sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao que se pretende dizer, auxiliando, assim, na ampliação das capacidades de leitura e na

produção textual dos alunos. Dessa forma, tomando o seu texto como base, o aluno deve analisar possíveis (in)adequações das suas escolhas linguísticas, assim como sua força expressiva e eficácia argumentativa. Ainda, de acordo com a autora, a Prática de Análise Linguística é importante para auxiliar os alunos nos pontos em que precisam melhorar seu texto e na mobilização desses conhecimentos que permitem que as mudanças sejam feitas. Mendonça explica:

antes da produção, em aulas dedicadas à leitura ou aos conhecimentos linguísticos, ainda que o alvo imediato não sejam os textos dos alunos, estes ganham ao se apropriarem de recursos e estratégias discursivas que passam a compor o seu rol de conhecimentos linguísticos e habilidades. Quando o professor explora, na aula de leitura, os efeitos da ironia para a construção da argumentação, com análise de exemplos, comparação de ocorrências, pesquisa de outros exemplos em fontes diversas, criação de paráfrases irônicas, entre outras possíveis atividades, permite aos alunos perceber a eficácia e os limites desse recurso, os diversos modos como se constroem enunciados irônicos, conhecimentos que poderão ser estrategicamente usados nas suas produções. Investe-se em atividades metalinguísticas — sobre a linguagem e seu funcionamento — para auxiliar as atividades epilinguísticas, aquelas nas quais o aluno reflete sobre os usos que fez ou pretende fazer no texto que está elaborando. (MENDONÇA, 2006, p. 40-41).

A autora ainda afirma que, durante a produção, espera-se que o aluno avalie se determinado uso linguístico é mais ou menos estratégico e quais efeitos de sentido pode produzir, tendo em vista um conjunto de fatores interligados, como i) aquilo que se pretende dizer; ii) o gênero escolhido/solicitado; iii) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder aí envolvidas; iv) as finalidades dessa interação verbal específica; v) o tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.); vi) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva. Porém, acreditamos que essa avaliação, assim como outras reflexões acerca da produção textual, deve ser mediada pelo professor, uma vez que ele é o par mais experiente. Polato e Menegassi (2021), já afirmam que

nos processos de revisão e reescrita do texto produzido pelo aluno, a mediação do professor objetiva que o discente atenda ao projeto interacional, desenvolva a habilidade de melhorar o próprio texto e não apenas se limita a correções gramaticais normativas, à higienização do texto (p. 31).

Nesse mesmo sentido, Mendonça (2006, p. 42) expõe que indicações qualificadas dos pontos que precisam ser melhorados podem acarretar processos reflexivos poderosos e fundamentais na ampliação das capacidades discursivas dos alunos, desde que a mediação docente se faça adequada, pois o ato de tornar a

problemática do texto saliente para o aluno é muito distinto de apenas indicar que há um problema em determinado trecho. Assim, a revisão do texto pode ser indispensável no processo de aprendizagem. Tanto as atividades de Prática de Análise Linguística de caráter prospectivo — ocorrem antes da produção — quanto as de caráter retrospectivo — após o texto ter sido elaborado e avaliado ou durante a produção — podem ter um papel fundamental no processo de apropriação de suas produções. Além disso, menciona que

os impactos das práticas de análise linguística sobre a qualidade dos textos produzidos na escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou as regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam a sua língua, cada vez mais sua. (MENDONÇA, 2006, p. 42).

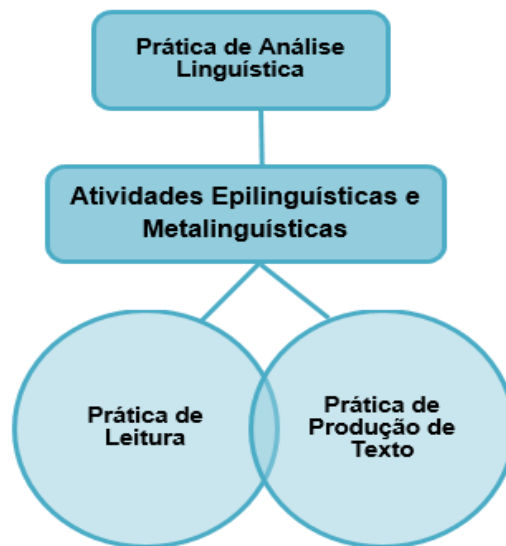
Porém, mesmo sabendo que a Prática de Análise Linguística significa um avanço para o ensino de Língua Portuguesa, “muitos professores, arraigados na tradição de ensino gramatical, ainda sentem dificuldades para abordar a análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual” (RODRIGUES; DUARTE, 2013, p.3). Essa dificuldade de trabalhar em uma concepção sociointeracionista, a qual “toma a língua como prática social/discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos” (SUASSUNA, 2012, p. 12), pode estar relacionada ao fato de que “sua formação inicial, na maioria das vezes, foi pautada pelo ensino de classificações e nomenclaturas” (TENÓRIO, 2013, p. 25).

Mendonça (2006) apresenta algumas características que poderiam definir Prática de Análise Linguística:

- Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes;
- Integração entre eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos;
- Metodologia refletiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras);
- Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas;
- Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário;
- Centralidade dos efeitos de sentido;
- Fusão com o trabalho com os gêneros na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas;
- Unidade privilegiada: o texto;
- Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. (p. 207).

Consideramos todos esses critérios como importantes para analisar os discursos e as atividades produzidas pelos participantes. Preocupamo-nos também em verificar a natureza dessas atividades (epilinguística e metalinguística), pois acreditamos que a forma e a medida em que forem trabalhadas, influenciará na leitura e na produção do texto dos alunos. Ademais, a proposta da Prática de Análise Linguística como integradora dos demais eixos é cara para esta pesquisa, tendo em vista que o objetivo geral é justamente o de verificar em que medida a PAL é concebida como atividade estruturadora das práticas de leitura e produção de texto. Podemos observar a sistematização dessa relação na Figura 1.

Figura 1 — Prática de Análise Linguística como estruturadora das práticas de leitura e produção de texto



Fonte: Elaborada pela autora.

A subseção a seguir discute como esse eixo foi abordado pelos PCN, em 1998, e como é abordado atualmente na BNCC.

2.2.2 A Prática de Análise Linguística nos PCN e na BNCC

Na década de 90 houve um silenciamento a respeito da Prática de Análise Linguística, de acordo com Polato e Menegassi (2021), não havendo, assim, estudos

que a envolvessem, sendo retomada apenas em 1998, com a publicação dos PCN. Para esclarecer essa questão, apresentamos o Quadro 2.

Quadro 2 — Percurso da PAL

Perspectiva	Autor/Ano	Principal Obra ⁷	Principais Acontecimentos
PAL na década de 80	Geraldi (1984)	O texto na sala de aula	Surgimento da PAL como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso; Compreensão dos fenômenos linguísticos em estudo; Exposição dos princípios do que mais tarde seria o tripé pragmático da PAL.
Renovação Gramatical	Franchi (1987)	Criatividade e gramática	Proposta de renovação do ensino gramatical; Elo tangencial entre o que Geraldi propõe em 1984 e 1991. Caracterização, defesa e delineação da natureza das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).
PAL na década de 90	Geraldi (1991)	Portos de passagem	Caracterização do tripé pragmático da PAL; Entendimento do texto como o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua; Silenciamento da PAL, apesar da publicação de “Portos de passagem”; Retomada da PAL a partir do surgimento dos PCN, em 1998.

Fonte: elaborado pela autora com base em Polato e Menegassi (2021).

Nesse sentido, Martins (2008) corrobora a afirmação ao defender que o documento sinaliza avanços, em relação às propostas pedagógicas anteriores para o trabalho com a linguagem, visto que apresenta uma proposta de trabalho pautada em gêneros do discurso, o que anteriormente não era realizado. Dessa forma, a disciplina deixou para trás a visão reducionista de língua(gem) e assumiu um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros de textos que circulam na sociedade contemporânea.

No documento, o texto passa a ser visto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, opondo-se às questões estruturalistas. Essa mudança é muito importante, já que, quando o texto é tomado como unidade de análise, não é apenas a dimensão gramatical que é tematizada; há também conteúdos relacionados a outras dimensões, como a pragmática e a semântica, “que por serem inerentes à própria atividade discursiva precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e

⁷ Devemos mencionar que são “principais obras” para a perspectiva da PAL.

simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção dos textos” (BRASIL, 1998, p. 78).

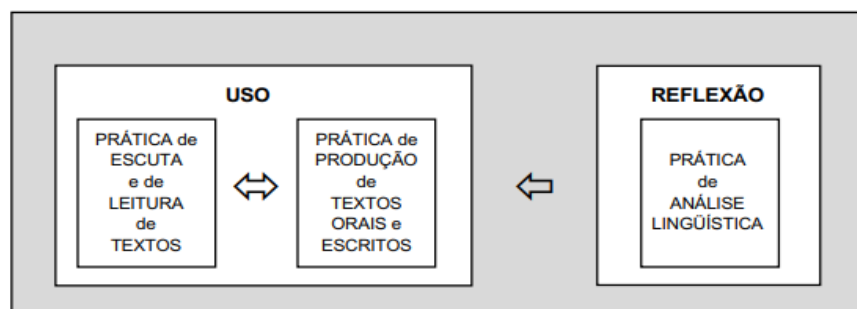
Diante disso, Bunzen (2011, p. 905) acredita que a publicação desse documento tenha sido uma crítica ao ensino tradicional, pois os PCN apostam em um trabalho com a língua(gem) em que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases — que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda, esse documento propõe um ensino que envolva a historicidade da linguagem e da língua e a constituição do contexto de produção, assim como as implicações desse contexto para a organização dos discursos e no processo de significação. Como mencionado anteriormente, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa passa a focalizar o gênero textual. Porém, diante da diversidade de gêneros, uma seleção se faz necessária, segundo o documento. Nesse sentido, foram elencados os gêneros que priorizam a participação social efetiva, “encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (BRASIL, 1998, p. 53).

No que concerne à organização dos conteúdos de Língua Portuguesa no documento, encontram-se distribuídos em dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso e as de reflexão, conforme representado no diagrama (Figura 2).

Figura 2 — Práticas de uso e reflexão



Os conteúdos presentes no eixo do uso da linguagem no documento são enunciativos e envolvem aspectos como

(...) a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação” (ROJO, 2020, p. 11).

Nesse universo, o texto é visto como unidade de ensino, e os gêneros textuais, por sua vez, como objetos de ensino. No que diz respeito ao eixo da reflexão sobre a linguagem, este abrange aspectos referentes “à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos” (ROJO, 2020, p. 11), ou seja, a Prática de Análise Linguística está inserida no eixo de reflexão.

Os Parâmetros esclarecem que a Prática de Análise Linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática e que o trabalho com o conteúdo gramatical não pode ser abandonado, pois a questão principal não seria o fato de ensinar ou não gramática, mas sim o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 28). Quanto à seleção de conteúdos da Prática Análise Linguística, o documento aponta que não se deve ter a gramática tradicional como referência, pois os conteúdos importantes de serem ensinados não respondem às imposições clássicas da gramática escolar, “mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29), ou seja, o olhar do professor tem que ir ao encontro das dificuldades dos alunos. Pode não ser produtivo o professor trabalhar o conteúdo de pontuação se a turma com a qual se está trabalhando não apresenta dificuldades quanto a isso, por exemplo. O modo de ensinar parte de uma reflexão produzida pelos alunos a partir da utilização de uma terminologia simples. Assim, por meio da mediação do professor, o aluno se aproxima do conhecimento gramatical produzido.

Referente aos objetivos, de acordo com os PCN, no processo de Prática de Análise Linguística, espera-se que o aluno

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação

de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);

- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

Esses objetivos reafirmam a ideia de que os PCN foram importantes para o Ensino de Língua Portuguesa, pois enfatizam que a PAL traz um novo olhar acerca de questões naturalizadas, como demonstra o documento ao esclarecer que ela articula as demais práticas, fazendo com que o objeto de ensino seja trabalhado de forma contextualizada, diferente do que acontecia.

Vinte anos depois do surgimento dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular é publicada. A partir da análise da versão atual da BNCC, norteadora da educação básica do Brasil, pode-se perceber que o referido documento estabelece um diálogo com os PCN, conforme demonstra o trecho a seguir.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-los [...] das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim como os PCN, o atual documento declara assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, ou seja, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho.

Quanto a organização do documento, a BNCC está estruturada “de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa de escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23). Para garantir o desenvolvimento dessas competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que, segundo Schmitt (2021), “referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer, a fim de que, juntamente com determinados conhecimentos e atitudes, sejam desenvolvidas as competências gerais” (p. 84). Quanto às competências, o documento se refere a elas como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ademais, o documento propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja organizado em quatro eixos de ensino, sendo eles 1) Oralidade, 2) Leitura/Escuta, 3) Produção (escrita e multissemiótica) e 4) Análise Linguística/Semiótica. “Os eixos [...] relacionam-se com as práticas de linguagem situadas que, por sua vez, se articulam por campos de atuação que direcionam para a contextualização do conhecimento escolar e para as práticas situadas em contextos significativos para os estudantes” (LOURENÇO, 2019, p. 53). Segundo o documento, a organização por campos tem um propósito didático “de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017, p. 83).

Os campos de atuação dos anos finais do Ensino Fundamental são: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e atuação na vida pública. “Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimentos e as habilidades organizam-se a partir das práticas de linguagem distribuídas ao longo do Ensino Fundamental” (LOURENÇO, 2019, p. 54). Ainda, além dos quatro campos situados (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e atuação na vida pública), há o grupo “Todos campos”. Chamamos de grupo, pois consentimos com a pesquisadora Schmitt (2021) que afirma que não o entende como campo de atuação pelo motivo de ele “não concordar com a proposta de desenvolvimento das aprendizagens de modo situado e contextualizado.”. (p.88)

No que diz respeito aos eixos, o de Análise Linguística,

envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

Uma perspectiva de Prática de Análise Linguística deve ser pautada no “conhecimento linguístico sobre a língua para contribuir com a leitura e produção escrita — modalidades estas que todo falante utiliza para o uso nas práticas de linguagem das quais participa” (MORETTO; FEITOZA, 2019, p. 84). Ainda, assim

como nos PCN, a BNCC também traz exemplos de como esse trabalho deve ser desenvolvido:

O eixo de análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelo gênero (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala — como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. —, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos — postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram. (BRASIL, 2018, p. 80).

A seguir, no Quadro 3, trazemos dois exemplos de habilidades acerca da Análise Linguística, representativas do grupo Todos os campos de atuação.

Quadro 3 — Habilidades de Prática de Análise Linguística referentes ao 8º ano

(EF08LP11)	Identificar , em textos lidos ou de produção própria, agrupamentos de orações em períodos, incorporando-as às suas próprias produções.
(EF08LP12)	Identificar , em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018).

Moretto e Feitoza (2019) questionam se essas habilidades estão mais voltadas para o ensino gramatical ou da Análise Linguística. Segundo as autoras, há uma contradição, pois a Base declara assumir uma concepção interativa de linguagem e orientar uma prática de análise linguística através de textos, ao contrário do que as habilidades estão propondo, que é o texto como pretexto para o ensino gramatical. Diante disso, acredita-se que

a mera identificação não permite o reconhecimento dos efeitos de sentido que esses enunciados possibilitam no texto. Outras habilidades descritas em todo documento possuem essa natureza. Por essa razão, uma nova dicotomia se

apresenta: as habilidades direcionam os professores a uma prática de análise linguística ou da metalinguagem? (MORETTO; FEIROZA, 2019, p. 85).

Ao apresentar essa possibilidade de trabalho, as habilidades parecem não dialogar com PAL. Assim o documento pode se tornar confuso para o professor que deseja contemplá-las.

No que diz respeito aos campos de atuação, é destacado em cada um o que pode ser abordado em relação à Análise Linguística de forma articulada às práticas de Oralidade, Leitura e Produção de textos. A BNCC apresenta os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação e aos conhecimentos gramaticais, cabendo ao professor o planejamento de atividades que abordem esses conteúdos de forma contextualizada. Porém “determinar o que deve ensinar nunca foi tarefa fácil para os professores, essa questão contrapõe opiniões e critérios e tem sido alvo de mudanças nos documentos que são diretrizes para a definição dos currículos na escola” (BOTELHO, 2019, p. 65). Portanto,

na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem (LIBÂNEO, 2013, p. 143).

Diante disso, fica clara a importância dos materiais didáticos produzidos pelos próprios professores. Abordaremos essa questão na próxima seção (2.3).

2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção apresenta o “O professor enquanto produtor de material didático: uma prática de empoderamento”. Como objetivo principal desta seção buscamos compreender a produção de material como uma prática de empoderamento docente em termos de saberes mobilizados e objetos de ensino didatizados.

2.3.1 O professor enquanto produtor de material didático: uma prática de empoderamento

Custódio (2009) entende por material didático de Português o vasto conjunto de recursos que são disponibilizados aos alunos, em que se encontram as atividades de compreensão de texto, de interpretação, de análise, de resumo, de reconto e outras que fazem parte da prática do professor. O livro didático é o exemplo mais comum de material didático, pois já está solidificado em nossa sociedade como sendo o principal aliado do professor. Quando se fala em “material didático”, logo se pensa no livro didático e, ainda, naquele livro vindo diretamente de grandes editoras. Porém a produção de material didático pode e deve partir do próprio professor, conforme salienta Castellar:

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor. (CASTELLAR, 1999, p. 52).

Porém, segundo Vieira-Silva (2012), algumas questões, como falta de tempo, atrapalham o professor nesse processo criativo de preparar a sua própria aula, o seu próprio material didático. Essa questão deixa o docente, que muitas vezes tem 40 horas semanais em sala, refém de instrumentos que se resumem, frequentemente, à lousa, ao giz e ao livro didático, por mais que suas intenções sejam de inovar por meio do uso de outros recursos para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Assim, diante das exigências da sociedade, que requer a cada dia mais informações e conhecimentos, “o grande desafio dos sistemas de ensino é o de adequar a escola às realidades do momento histórico em que vivemos” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 108), para tornar os professores mais autônomos, “donos da voz” e agentes no planejamento de seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos. Dessa forma, o professor “se tornará [...] agente nas ações de mudanças dentro da escola e além dela” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 34).

Custódio (2009, p. 150) defende que a maioria dos professores sente, cada vez mais, a necessidade de produzir o seu próprio material didático, os quais traduzem de forma mais reflexiva e consistente as suas exigências didáticas. Diante dessa necessidade, Vieira-Silva (2009) defende que os processos de formação devem ir contra a concepção, que há muito tempo está enraizada na nossa sociedade, de que o professor é transmissor do conhecimento, com o intuito de que eles aprendam a atuar de forma eficaz. Assim, alguns mecanismos teriam que ser construídos para que

o docente pudesse fortalecer a relação entre a teoria de língua/linguagem e de ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, a possibilidade apontada para suprir essa necessidade seria tornar o professor autor do próprio material didático de que irá fazer uso em sala de aula, pois, sendo um “professor-autor”, “ao exercitar a modelização didática e a didatização dos objetos de ensino, [o professor] estaria, além de adquirindo, mobilizando seus saberes, da experiência e de seus percursos formativos, conforme a necessidade de sua utilização” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 109). Nesse sentido, Canen afirma que “este tipo de prática permite uma maior aproximação com os universos culturais dos alunos, tornando o que se ensina mais significativo para eles” (CANEN, 2001, p. 220). Ainda, segundo Lima,

os materiais didáticos contextualizados dão ao professor maiores subsídios para compreender os processos culturais e políticos a serem trabalhados nas escolas, como também facilitam os procedimentos didáticos e pedagógicos que serão desenvolvidos com os alunos. Entretanto, além da produção de materiais didáticos, os professores também precisam construir uma metodologia adequada que favoreça a utilização eficiente desses recursos pedagógicos. (LIMA, 2009, p. 10).

No que concerne à produção de matérias didáticos, Rojo (2006) trabalha com a transposição didática⁸, que seria o movimento pelo qual passamos do saber teórico (aquele que cientistas e teóricos elaboram) para o saber ensinar (aquele que realmente acontece em sala de aula). Ainda, é abordado o conceito de modelização didática, segundo Vieira-Silva,

a modelização procura elementarizar, dividir o objeto de saber em partes para que se torne ensinável. Ou seja, todo objeto de saber precisa ser “recortado” em elementos menores, que possam demonstrar a sua constituição e o seu funcionamento, para proporcionar a sua aprendizagem. Essa elementarização transforma cada parte do objeto de saber em objeto de estudo, e a compreensão destas partes proporcionaria o entendimento do conjunto, levando os aprendizes a dominarem o funcionamento do determinado objeto de saber estudado. (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 118).

Além de o autor abordar esses dois conceitos discutidos por Rojo, também traz o conceito de “didatização”, a qual seria o momento de organizar os saberes teóricos

⁸ Chevallard a define como “um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (1991, p.45.)

em objetos de ensino-aprendizagem. Esse seria um momento anterior à transposição de tais conhecimentos em sala de aula. Aqui, “o conhecimento deixa de ser pessoal e se torna, por meio da divulgação mais universal, impessoal e assumido, também, por outras pessoas, além daquela que o criou” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 124).

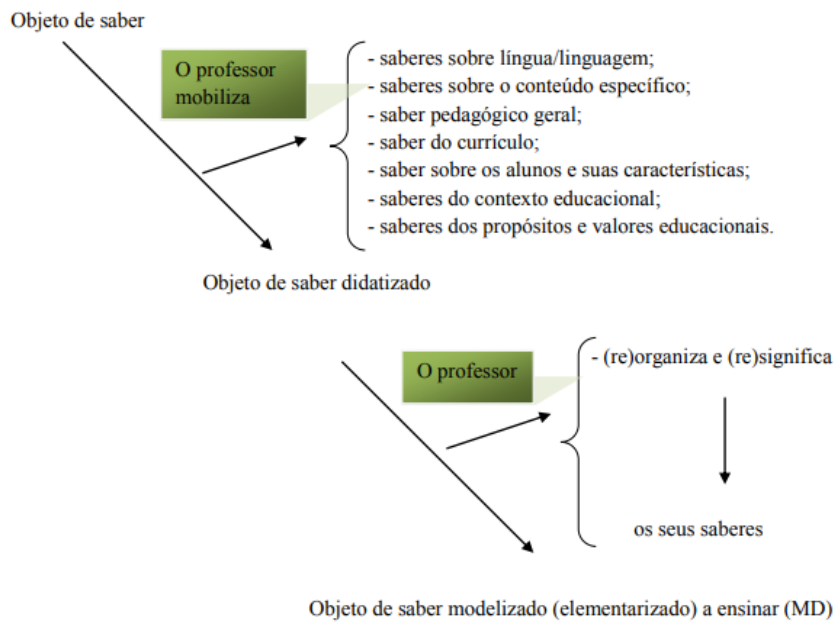
De acordo com Vieira-Silva (2012),

a produção do MD [material didático] seria, na cadeia das transformações dos saberes, o momento de didatizar e modelizar didaticamente, de organizar os saberes para que os alunos, ao terem contato com as atividades apresentadas (leitura, produção de texto – oral e escrita – e o estudo dos conhecimentos linguísticos) e ao realizarem as tarefas propostas, consigam compreender o conteúdo apresentado e adquiram a competência no uso da língua/linguagem, no caso do ensino de LP [Língua Portuguesa]. (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 134).

Segundo o autor, essa prática de didatização mobiliza, (re)organiza e, também, transforma os saberes dos professores. Dessa forma, “produzir materiais didáticos deveria ser uma das habilidades profissionais básicas do professor, [...] todo professor precisa construir uma visão própria e segura da disciplina que vai lecionar” (FONSECA; BORGES, 1999, p. 5). Nesse mesmo sentido, Fonseca e Borges (1999) defendem também que, ao produzir uma unidade temática, o docente refletirá sobre a sua prática e adquirirá um conjunto de habilidades que o capacitarão para desempenhar suas funções de uma forma mais qualificada.

Vieira-Silva explica que, no processo de produção de materiais didáticos, o professor deve: i) apropriar-se do objeto de saber (o conto da Rapunzel, um artigo de opinião, uma carta do leitor etc.); ii) (re)organizar os elementos que precisam ser explorados, de modo que os alunos adquiram as capacidades de linguagem para compreenderem os mecanismos de construção do determinado objeto do saber; iii) mobilizar, ao mesmo tempo, os saberes teóricos da disciplina (os saberes a ensinar), que estão ligados diretamente ao objeto que é transposto para o material didático (os saberes específicos da língua), e os saberes que são próprios da prática docente (saberes para ensinar), ligados ao desenvolvimento das atividades educacionais, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 — Tratamento didático



Fonte: Vieira-Silva (2012, p. 135).

Vieira-Silva (2012, p. 138) explica que, no momento em que o professor elabora um material didático, ele está produzindo, com as ferramentas didáticas que construiu ao longo da sua carreira, um instrumento de trabalho que, ao mesmo tempo, liga e transforma os três elementos que pertencem ao processo de ensino-aprendizagem: o objeto de ensino, o próprio professor que o produziu e o utiliza e o aluno que tem contato com esse objeto. Ainda, o autor afirma que os três elementos (aluno, professor e conteúdo) compõem o tripé que sustenta a ação do professor produtor de material didático. Assim, esse material didático produzido pode guardar em si uma face dupla de formação: forma o professor que o produz, pois, ao recontextualizar os objetos de ensino, ele também está re-trabalhando a sua ação de professor; e forma o aluno, o qual, ao estudar os conteúdos por meio do material produzido pelo professor, terá contato com o conteúdo pensado para ele a partir da realidade em que está inserido.

Com base nesse processo, os professores em formação da disciplina de “Produção e Análise de Material Didático”, contexto desta investigação, experienciaram essa prática de didatização dos objetos de ensino com o intuito de promover um ensino mais reflexivo aos alunos. Com isso, é preciso ter em vista que cada professor realiza essa recontextualização com base nas suas vivências

profissionais e pessoais, uma vez que cada indivíduo tem experiências diferentes ao longo da vida e isso constitui a sua forma de ver o mundo e agir sobre ele. Ou seja, apesar de se tratar da mesma turma, a forma como elaboram e organizam essas atividades, pode diferir.

Ainda nesse sentido, a produção pelo próprio professor é importante, pois “parte de uma situação problema concreta do professor de dinamizar e facilitar o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos em sala de aula” (SANTOS, 2014, p. 7). Além disso, o professor passa a construir seu empoderamento através dessa autonomia, pois deixa de ser um consumidor para se tornar autor do seu próprio material, deixando de ser passivo e se tornando ativo. Essa prática diferencia-se do uso do livro didático editorial, pois o autor é o próprio sujeito que aplica essa produção na escola. Diante dessa reflexão acerca da produção dos materiais didáticos, acredita-se que a elaboração do caderno didático — no qual os alunos tiveram que didatizar e modelizar seus conhecimentos —, que será objeto de análise desta pesquisa, foi um ato de empoderamento do professor em formação inicial, o qual tem por objetivo didatizar o conhecimento para que assim os alunos possam obter uma aprendizagem mais reflexiva e contextualizada.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que é o de analisar criticamente as atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial a fim de verificar em que medida a Prática de Análise Linguística é concebida como prática estruturadora das práticas de leitura e produção de textos, apresentamos a seguir a teoria que nos proporcionou subsídios de análise: a Linguística Sistêmico-Funcional. De forma específica, empregamos o sistema de Transitividade, para identificar as representações discursivas dos professores acerca da produção de material didático e da Prática de Análise Linguística e adotamos, para a análise das atividades didáticas produzidas pelos professores em formação, o sistema de estratificação da linguagem.

2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

Entre as teorias sociais da linguagem, encontra-se a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a qual tem como fundador Michael Halliday. Halliday e Matthiessen (2014, p. 3, tradução nossa) defendem que a linguagem é, em primeira instância, “um recurso para criar significado”, uma vez que, segundo os autores, ela é

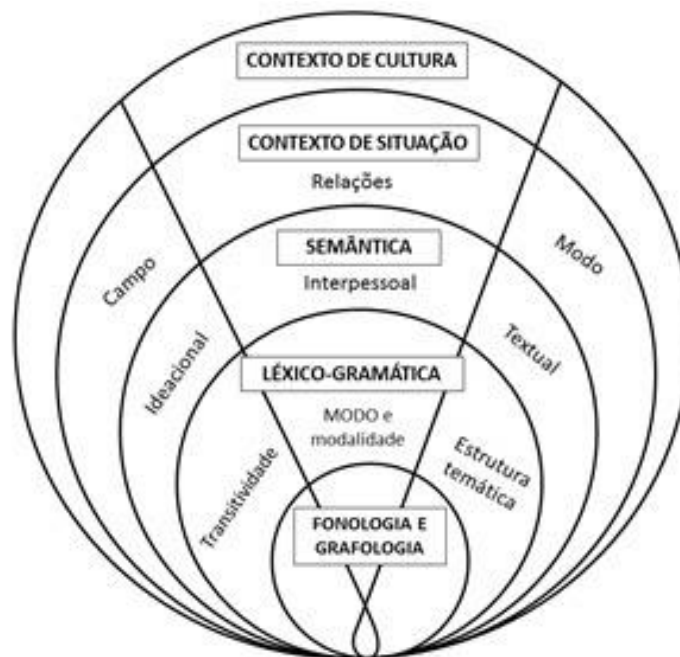
usada para dar sentido à experiência humana e para realizar as interações do falante com outras pessoas. Dessa forma, essa teoria busca compreender como, onde, por que e para que o homem faz uso da linguagem para interagir com os demais indivíduos, tendo em vista que a linguagem é “um recurso fundamental para a constituição, manutenção e transformação das instituições sociais e valores e também dos indivíduos” (BARBARA; GOMES, 2013, p. 33). A LSF fornece instrumentos de descrição que podem ser utilizados como modelo para a análise textual.

Nessa teoria, segundo Fuzer e Cabral (2014), a língua é vista como um sistema que fornece diferentes possibilidades de escolhas aos usuários, já que, de acordo com Halliday (2004), o uso da língua é uma questão individual e de livre escolha. Ela também é funcional, pois estuda o sistema da língua em uso, ou seja, a língua funcionando em textos inseridos nos mais diversos contextos. Por isso, a fim de entender como os falantes utilizam a língua para expressar significados, a unidade de análise da LSF é o texto. A noção de texto pode ser entendida a partir do que Halliday (1985 [1994]) chama de fraseado — a concretização das escolhas dos usuários da língua.

Assim sendo, o sistema linguístico é de base semântica e paradigmática, visto que, no momento em que o falante faz uso da linguagem, conseqüentemente, faz escolhas dentre as infinitas possibilidades que o sistema proporciona. Dessa forma, as escolhas são significativas, pois, ao fazê-las, leva-se em consideração aquelas que ele poderia ter feito, mas não fez, ou seja, “o que poderia ir em vez disso” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 22, *tradução nossa*). Com isso, “precisamos desenvolver nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

A linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico, baseado na gramática, com várias possibilidades de escolhas de significados a partir da organização por estratos, em que os mais abstratos são realizados pelos menos abstratos, uma vez que “são diferenciados conforme a ordem de abstração” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 20), como mostra a Figura 4. São dois os níveis inter-relacionados que concebem a linguagem: linguístico — menos abstrato — e extralinguístico — mais abstrato. O nível extralinguístico abrange o contexto de situação e o de cultura; já o linguístico abrange o estrato semântico, o léxico-gramatical e o grafológico/fonológico, os quais organizam a linguagem.

Figura 4 — Estratificação da linguagem



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33).

Segundo Gouveia (2009, p. 25), “todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura.”. Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p. 33, tradução nossa), “a linguagem opera no contexto”. Para esses linguistas, o contexto de cultura diz respeito àquilo que os indivíduos podem significar em termos culturais. Esse contexto está ligado à noção de gênero, conforme explicam Fuzer e Cabral:

[...] o contexto de cultura também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, *gêneros* que alcançam objetivos comuns. Gêneros são dinâmicos, porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham a mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29, grifo no original).

O contexto de situação, por sua vez, diz respeito à maneira de significar o ambiente em que o texto se encontra, assim como suas diversas instanciações e seus

variados registros dentro de um contexto de cultura. Halliday (1985 [1994]) propõe três variáveis para o contexto de situação, denominadas campo, relações e modo. Halliday e Matthiessen (2014) explicam que o modo refere-se àquilo que está acontecendo na situação, ao assunto/tópico; as relações referem-se aos participantes da situação e aos seus *status*; por fim, o modo diz respeito ao papel que está sendo desempenhado pela linguagem, ao meio utilizado para essa comunicação (escrito ou falado) e ao canal (fônico ou gráfico). Juntos, campo, relações e modo “determinam diferentes usos da linguagem — os diferentes significados que estão em risco em um determinado tipo de situação” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 34, tradução nossa).

Após esses dois estratos extralinguísticos (contexto de cultura e contexto de situação), são apresentados os níveis linguísticos. O estrato mais elevado desse nível é o da semântica, o qual “serve como uma 'interface' entre a linguagem e o ambiente fora da língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 42, *tradução nossa*). No estrato da semântica, segundo Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem desempenha três funções: ideacional, interpessoal e textual. Na LSF, essas funções são chamadas de metafunções, tendo em vista que “função é uma componente nuclear na totalidade da teoria” (GOUVEIA, 2009, p. 17). Cada uma dessas três metafunções está relacionada a uma das variáveis do contexto de situação. Assim, a variável campo está relacionada à metafunção ideacional; a variável relações, à metafunção interpessoal; e a variável modo, à metafunção textual. Segundo Martin e White (2005), a metafunção ideacional diz respeito à construção da experiência, quem está fazendo o que a quem, onde, quando, por que e como; a metafunção interpessoal está preocupada com a negociação das relações sociais; por fim, a textual está relacionada ao fluxo de informações — essa metafunção é a responsável por organizar as duas anteriores.

O estrato da fonologia/grafologia é o menos abstrato. A fonologia relaciona-se à linguagem falada, pois “lida com a organização dos fonemas em sílabas e seu desdobramento em unidades de ritmo e entonação”, enquanto a grafologia refere-se à escrita, tendo que “lidar com a organização das letras em sentenças” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 8, *tradução nossa*). Esse estrato realiza o da léxico-gramática, no qual encontra-se o sistema de Transitividade (ideacional), juntamente com os demais sistemas de MODO e modalidade (interpessoal) e de Estrutura temática (textual).

O sistema de MODO inclui os recursos de polaridade e modalidade. Halliday e Matthiessen (2014, p. 172, tradução nossa) definem a modalidade como o “julgamento do orador, ou pedido de julgamento do ouvinte, sobre o status do que está sendo dito (Poderia ser. Não poderia ser? Você não deve fazer isso. Você deve fazer isso?)”. Ainda, descrevem a polaridade como uma “posição entre positivo e negativo que se realiza a partir do elemento Finito (é, foi, está, pode) ou de Adjuntos (sim, não, claro)” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 172, tradução nossa).

A Estrutura temática, por sua vez, é responsável pela construção de uma rede de relações lógicas para representar o significado. Nessa estrutura, temos os elementos Tema e Rema. O Tema é o ponto de partida da mensagem, mas, de acordo com Halliday (1994), a posição inicial não deve ser o fator determinante para definir o Tema, e sim o meio pelo qual será possível identificá-lo na mensagem. Dessa forma, todo o restante é denominado Rema, elemento que organiza a oração textualmente.

Nesta pesquisa, focalizaremos o sistema de Transitividade, visto que objetivamos descrever e analisar o contexto de produção das atividades didáticas, considerando o perfil formativo dos licenciandos e os saberes construídos sobre a PAL. Assim sendo, esse sistema “constitui-se como um recurso léxico-gramatical geral para representar acções e atividades” (GOUVEIA, 2009, p. 30).

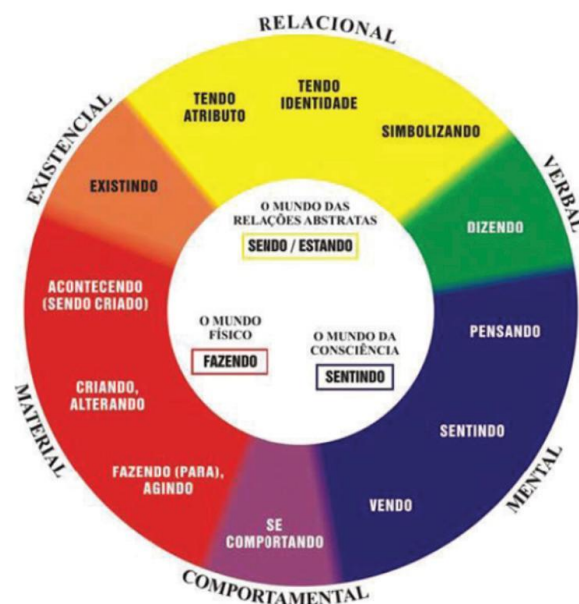
Nos termos utilizados por Halliday e Matthiessen (2014, p. 263), “é a parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais”. A transitividade, na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), se trata de “um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41, grifo no original), as quais são compostas pelas categorias semânticas de processos, participantes e circunstâncias. Os processos pertencem aos grupos verbais e indicam as experiências se desdobrando através do tempo, representando “eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41). Os participantes fazem parte dos grupos nominais e são representados por seres ou coisas, e a sua denominação varia dependendo do tipo de processo. Por fim, as circunstâncias pertencem aos grupos adverbiais e podem indicar tempo, espaço, lugar, causa, entre outros.

São seis os tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Segundo Gouveia (2009), cada processo encerra em si a possibilidade de representação sob múltiplas formas, mas a sua participação

como processo particular implica a presença de participantes. Dessa forma, diferentes tipos de processos são executados, conseqüentemente, por diferentes tipos de participantes.

Os processos materiais são compostos de orações do “fazer e acontecer” e são responsáveis por representar as experiências externas. Esses processos podem ser criativos ou transformativos. Os processos mentais, por sua vez, são compostos de orações do “sentir, ver, pensar e querer” e representam as experiências internas, do mundo da consciência. Já os relacionais dizem respeito às figuras de “ser, agir e pensar”, sendo responsáveis por estabelecer uma relação entre duas entidades diferentes, representando seres em termos de suas características e identidades. Na fronteira entre os materiais e os mentais, encontram-se os processos comportamentais, os quais representam os comportamentos psicológicos e fisiológicos do ser humano. Entre os mentais e relacionais, localizam-se os processos verbais, aqueles que representam os processos do “dizer”. Na fronteira entre os materiais e relacionais, há os existenciais, processos que representam algo que existe ou acontece. Os tipos de processos podem ser observados na Figura 5 a seguir.

Figura 5 — Tipos de processos: disco de cores



Fonte: Muniz da Silva e Soares (2018, p. 143).

O disco de cores representa a disposição desses processos em um contínuo. Os processos principais são representados pelas cores vermelha (materiais), azul (mentais) e amarela (relacionais), e os secundários, pelas cores laranja (existenciais), roxa (comportamentais) e verde (verbais). As cores dos processos secundários figuram pela mescla das cores principais, as quais “se formam nas bordas, não como um espectro físico com o vermelho em um extremo e o violeta em outro” (HALLIDAY, 1985 [1994], p. 107, tradução nossa). Halliday e Matthiessen (2004, p. 171, tradução nossa) afirmam que “não há prioridade de um tipo de processo sobre o outro”; “é importante que, em nossa metáfora concreta e visual, eles formem um círculo, e não uma linha”. Os processos e seus respectivos participantes podem ser observados no Quadro 4.

Quadro 4 — Processos/Participantes do sistema de Transitividade

TIPOS DE PROCESSOS		PARTICIPANTES
<p>MATERIAIS Representam as experiências externas, do mundo material.</p>	<p><u>Criativos</u>: o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo. Ex: emergir, produzir, escrever, furar.</p>	<p>Ator: quem pratica a ação.</p>
	<p><u>Transformativos</u>: o resultado é a mudança de algum aspecto de um participante já existente. Ex: amolecer, esmagar, arrancar, aumentar.</p>	<p>Meta: quem recebe o impacto.</p> <p>Atributo: característica atribuída a um participante da oração (Ator ou Meta)</p>
<p>MENTAIS Representam as experiências internas, do mundo da consciência.</p>	<p><u>Perceptivos</u>: relacionados à percepção do mundo com base nos sentidos. Ex: ver, perceber, experimentar.</p>	<p>Escopo: participante não afetado pelo processo.</p>
	<p><u>Cognitivos</u>: representam o que se passa na consciência. Ex: compreender, pensar, refletir, achar.</p>	<p>Beneficiário: quem se beneficia do processo, podendo receber bens materiais (Receptor) ou serviços prestados (Clientes).</p>
	<p><u>Emotivos</u>: representam sentimentos e afeição. Ex: amar, odiar, admirar-se, gostar.</p>	<p>Experienciador: quem pensa, sente, percebe e deseja.</p> <p>Fenômeno: o que é sentido, pensado, percebido e desejado.</p>

Quadro 4 — Processos/Participantes do sistema de Transitividade

(conclusão)

	<u>Desiderativo</u> : representa desejo, interesse em algo. Ex: esperar, ansiar, realizar, projetar.	
RELACIONAIS Representam a relação entre duas entidades diferentes e representam seres em termos de suas características e identidades.	<u>Atributivos</u> : atribuem a uma entidade características comuns aos membros das classes. Ex: X é o atributo de A.	Portador : entidade à qual é atribuída a característica. Atributo : a característica atribuída ao Portador.
	<u>Identificativo</u> : um dos participantes tem a identidade determinada. Ex: X é a identidade de A.	Identificado : entidade que recebe uma identidade. Identificador : a identidade atribuída ao Identificado.
VERBAIS Representam os processos do dizer usados para marcar vozes e falas dos participantes.	<u>Atividade</u> : realização de uma representação mais próxima de um processo material. Ex.: insultar, xingar, conversar, falar.	Dizente : quem fala. Verbiagem : o que é falado. Receptor : pra quem se fala. Alvo : entidade atingida pelo processo do dizer.
	<u>Semiose</u> : realização de uma representação simbólica. Ex.: anunciar, contar, perguntar, ameaçar, convencer.	
COMPORTAMENTAIS Representam comportamentos psicológicos e fisiológicos.	<u>Próximo aos materiais</u> : posturas corporais e entretenimentos. Ex: cantar, dançar, levantar.	Comportante : aquele que realiza os processos comportamentais (assemelha-se ao Experienciador dos processos mentais).
	<u>Próximos aos mentais</u> : processos da consciência representados em forma de comportamento. Ex: olhar, escutar, preocupar-se.	
	<u>Próximos aos verbais</u> : processos verbais como formas de comportamento. Ex.: tagarelar, murmurar, argumentar.	
EXISTENCIAIS Representam algo que existe ou acontece.	<u>Verbos típicos</u> : haver (com sentido de existir), existir e ser.	Existente : entidade ou evento que se diz que existe, podendo ser de qualquer natureza.
	<u>Outros verbos característicos</u> : irromper, sobreviver, surgir, florescer.	

Fonte: Adaptado de Porto (2018, p. 45-46).

Além desses processos e desses participantes, as circunstâncias também fazem parte da *figura* e “podem ocorrer livremente em todos os tipos de processos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 23). Segundo Halliday (1985 [1994]), as circunstâncias

acompanham os processos e os participantes de forma a detalhar os eventos codificados como processos. Elas podem indicar extensão, localização, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto ou ângulo. No Quadro 5, podem-se observar os tipos de circunstâncias.

Quadro 5 — Tipos de Circunstâncias

Circunstâncias		Exemplos
1. Extensão	Distância (A que distância?)	Caminhar (por) 2 km. Parar a cada cem metros. Andar léguas.
	Duração (Há quanto tempo?)	Ficar (por) duas horas. Sentar a cada dez minutos. Parar um longo tempo.
	Frequência (Quantas vezes?)	Bater três vezes. Explicar várias vezes.
2. Localização	Lugar (Onde?)	Estudar na biblioteca. Chegar perto.
	Tempo (Quando?)	Sair ao meio-dia. Chegar logo.
3. Modo	Meio (Como? Com o quê?)	Cortar com uma faca. Amarrar com arame.
	Qualidade (Como?)	Chegar calmamente / em completo silêncio. Sair rapidamente / em velocidade.
	Comparação (Como é? Com que parece?)	Jogar como Pelé. Fazer diferentemente dos outros.
	Grau (Quando?)	Amar profundamente. Estudar pouco.
4. Causa	Razão (Por quê?)	Chorar por causa do namorado. Ser punido por violação de regras.
	Finalidade (Para quê?)	Lutar por liberdade. Trabalhar na expectativa de promoção.
	Benefício/representação (Por quem?)	Falar por você. Jogar contra a Seleção.
5. Contingência	Condição (por quê?)	Acionar o alarme em caso de incêndio. Falar em condição de anonimato.
	Falta/omissão	Na falta dos pais chamar os tios. Sem recursos não se faz a obra.
	Concessão	Correr apesar do cansaço, Calar-se a despeito das ofensas.

Quadro 5 — Tipos de Circunstâncias

(conclusão)

6. Acompanhamento	Companhia (Com quem? Com o quê?)	Viajar com a mãe. Festejar junto dos amigos.
	Adição (Quem mais? O que mais?)	Cris partiu e Sara também. Além das roupas, levar os livros.
7. Papel	Estilo (Ser como o quê?)	Vir como amigo. Falar como presidente da companhia.
	Produto (O quê/em quê?)	Voltar como um indigente. Cortar o papel em tiras.
8. Assunto	(Sobre o quê?)	Falar sobre Paris. Escrever a respeito dos indígenas.
9. Ângulo	Fonte	De acordo com o Presidente, o país melhorou. Para Halliday, a linguagem é multifuncional.
	Ponto de vista	É culpado aos olhos da mídia. Na opinião do editor, o texto está bom.

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

Em suma, assim é organizada a LSF, a partir de cinco estratos: contexto de cultura, contexto de situação (campo, relações e modo), semântica (ideacional, interpessoal e textual), léxico-gramática (transitividade, MODO e modalidade e Estrutura temática) e fonologia/grafologia. Todos estão inter-relacionados, permitindo uma construção de significados linguísticos e extralinguísticos. Assim, essa teoria se faz de extrema importância para o presente estudo, uma vez que ele objetiva verificar a relação dos professores em formação inicial com a Prática de Análise Linguística e os saberes construídos acerca dela. Dessa forma, serão levados em consideração, além dos elementos linguísticos, os elementos contextuais.

3 METODOLOGIA

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa⁹ insere-se na área de Linguística Aplicada (LA). Segundo Moita Lopes (2006), a LA não se detém à resolução de quaisquer problemas teóricos, mas tem enfoque nos problemas com relevância social, os quais necessitam de uma resposta teórica para a melhor qualidade de vida dos indivíduos. Dessa forma, “a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos e usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Assim, este estudo, inserido na LA, busca problematizar questões referentes à Prática de Análise Linguística, tendo em vista as diversas discussões e pesquisas desenvolvidas acerca da ineficácia de um ensino focado em regras e em metalinguagem apenas.

Além de estar inserida na área da LA, esta pesquisa adota uma perspectiva de estudo de caso, já que se propõe a investigar a produção de um grupo de indivíduos em um contexto específico, tratando-se de um estudo naturalístico, pois “estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65). O estudo de caso acontece quando o objeto estudado é único — tendo apenas um objeto de estudo — e específico — tendo como foco uma questão específica sobre o caso que se pretende entender.

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é único porque analisa as unidades didáticas produzidas por uma turma do curso de Licenciatura em Letras — Português e é, ao mesmo tempo, específico, visto que o foco está na elaboração de atividades didáticas com ênfase na Prática de Análise Linguística. Entendemos, dessa forma, que o estudo de caso nos possibilitará alcançar o objetivo geral deste estudo, que é analisar em que medida a Prática de Análise Linguística é concebida como prática estruturadora das práticas de leitura e produção de textos em atividades didáticas produzidas por professores em formação inicial.

3.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

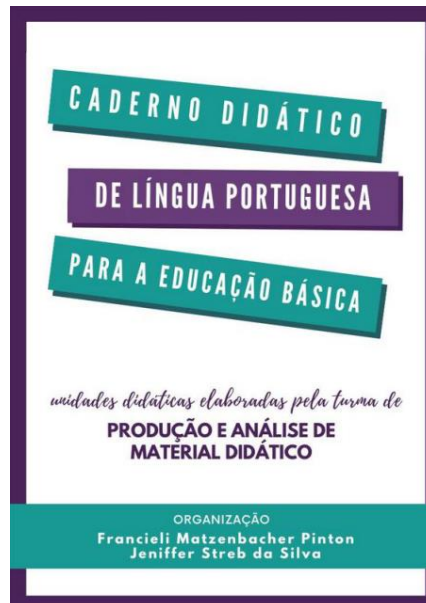
⁹ O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM, n. CAAE 29719220.4.0000.5346. O comprovante se encontra no Anexo A.

O curso de Licenciatura em Letras — Português da UFSM¹⁰ está organizado em 8 semestres letivos, apresentando uma carga horária mínima de 3.300 horas, entre disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares da graduação (DCG). No que diz respeito à elaboração de atividades didáticas de Língua Portuguesa, o curso apresenta algumas disciplinas obrigatórias com esse propósito: Didática do Português (MEN1063 - 4º semestre); Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Português (MEN1065 - 6º semestre); Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II - Português (MEN1066 - 7º semestre); e, por fim, Produção e Análise de Material Didático em Língua Portuguesa (LTV1026 - 7º semestre), disciplina que está diretamente relacionada ao presente estudo. Essa disciplina tem como objetivo, segundo a ementa, “planejar, implementar, observar e avaliar recursos didáticos em Língua materna, fazendo convergir teoria e prática” e é composta por uma carga horária de 45h, sendo 30h destinadas à prática e 15h à teoria. Além disso, é dividida em três unidades: i) aluno e professor no processo pedagógico; ii) a aula e o processo pedagógico; e iii) materiais e estratégias no processo pedagógico.

No contexto da disciplina, em específico no primeiro semestre de 2020, de forma remota, os professores em formação inicial retomaram princípios teóricos e metodológicos referentes às práticas de linguagem (Leitura, Análise Linguística e Produção Textual, especialmente) com o objetivo de produzir uma unidade didática para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Além disso, realizaram a leitura e a análise das habilidades propostas na BNCC. Como produto da disciplina, os licenciados foram convidados a produzir uma unidade didática que contemplasse um campo de atuação da BNCC. As unidades produzidas foram orientadas e revisadas pela professora da disciplina. Por fim, foram organizadas em um caderno didático intitulado *Caderno Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica* (Figura 6):

¹⁰ Nesta pesquisa, fazemos referência ao antigo projeto pedagógico, vigente durante os anos de 2011 a 2019. Em 2020, foi implementado novo projeto pedagógico, no qual não consta a disciplina de Produção e Análise de Material Didático em Língua Portuguesa (LTV1026 - 7º semestre). Em substituição a essa disciplina no novo currículo foram incluídas as disciplinas de Leitura e Avaliação de Textos e Prática de AL no Contexto Escolar.

Figura 6 — Capa do caderno didático



Fonte: site do NEPELIN.

O caderno transformou-se em um *e-book* e está disponível gratuitamente no *site* do NEPELIN para que todos os professores de educação básica e demais interessados possam ter acesso. Dessa forma, esta pesquisa busca verificar em que medida a prática de Análise Linguística é concebida como atividade estruturadora das práticas de leitura e produção de textos nas atividades elaboradas pelos alunos do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras — Português.

3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para participar da pesquisa, os professores em formação inicial deveriam ter: i) respondido ao questionário diagnóstico; ii) elaborado a unidade didática, cuja proposta deveria contemplar no mínimo duas atividades de análise linguística; iii) respondido “sim” no formulário, autorizando a sua participação na pesquisa.

A disciplina contava com 22 alunos matriculados. Dentre eles, 12 responderam ao questionário, 18 elaboraram as unidades didáticas, e 9 assinalaram, no formulário, o consentimento para participação¹¹ da pesquisa. Dessa maneira, participam quatro

¹¹ Alguns dos licenciandos que autorizaram sua participação não responderam ao questionário.

professores em formação inicial. Para manter o anonimato, os participantes receberam pseudônimos: Antônia, Helena, Joaquim e Noah.

3.3 CORPORA DE ANÁLISE

Os corpora desta pesquisa são compostos por um questionário de diagnóstico composto por 14 questões acerca do perfil dos alunos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Letras da UFSM, da sua relação com a PAL e com a produção de material didático. O questionário foi aplicado no início da disciplina, via google *forms*. Ademais, constituem os dados desta pesquisa, três unidades didáticas produzidas pelos licenciandos no final da disciplina.

A unidade didática, que poderia ser produzida em dupla ou individualmente, integrou o *Caderno Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica*, organizado pela professora Francieli Matzenbacher Pinton e pela mestranda, em docência orientada, Jeniffer Streb da Silva. Desse caderno, foram selecionadas 3 unidades didáticas, considerando os critérios de seleção dos participantes já explicitados anteriormente, conforme descrito no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 — Participantes e unidades didáticas elaboradas

Licenciandos	Unidade Didática
Antônia e Noah	O que são gêneros textuais?
Helena	Gêneros jornalísticos: da notícia à crônica
Joaquim	Produzindo histórias em quadrinhos

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise dos dados dos questionários diagnósticos correspondem a dois momentos:

- 1) descrição do perfil dos participantes;
- 2) descrição dos saberes referentes à elaboração de material didático e à Prática de Análise Linguística, à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistemico-funcional.

Para isso, inicialmente, foi realizada uma leitura atenta das 14 questões que compunham o questionário e a posterior identificação dos lexemas ricos em significação¹². Com isso, elaboramos categorias semânticas correspondentes às marcas linguísticas relacionadas aos dois momentos já mencionados.

Partindo dessas categorias semânticas, segmentamos as orações à luz do sistema de Transitividade, verificando os conteúdos temáticos recorrentes. Para tanto, empregamos quadros ilustrativos, conforme representado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 — Figura da oração

x	Participante	Processo	Circunstância

Fonte: elaborado pela autora

Empregamos cores nas colunas para representar o processo, as cores de cada processo podem ser verificadas no disco de cores apresentado na seção de Revisão da literatura. Ademais, verificamos a recorrência dos componentes da oração considerando a figura. Por fim, cruzamos os dados em termos de recorrências e interpretamos com na base na teoria apresentada na seção de revisão da literatura.

Em um segundo momento, para a análise das unidades, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1) Leitura das atividades produzidas pelos quatro alunos participantes da pesquisa;
- 2) Segmentação das atividades de acordo com seus enunciados, totalizando 102 enunciados;
- 3) Elaboração de um quadro contemplando os procedimentos 5, 6, 7 e 8;
- 4) Classificação dos enunciados das atividades de acordo com a prática contemplada (leitura, Análise Linguística/Semiótica, produção de texto e oralidade), considerando a BNCC.

¹² Entendemos lexemas ricos em significação como elementos “que apontam para a relação entre um texto e seu contexto” (BARTON, 2002, p. 23). Esses elementos podem ser de qualquer nível do sistema (do fonológico ao discursivo) e tem como objetivo encontrar um significado no texto em relação ao seu contexto.

- 5) Classificação dos enunciados quanto aos estratos de linguagem contemplados, obedecendo a três níveis distintos: dos contextos de cultura e situação; da semântica; da léxico-gramática (não há nenhum enunciado que contemple o nível da fonologia/grafologia);
- 6) Identificação dos processos cognitivos pertencentes aos enunciados das atividades;
- 7) Identificação dos objetos do conhecimento pertencentes aos enunciados;
- 8) Classificação da natureza dos enunciados de Prática de Análise Linguística em metalinguísticas e epilinguísticas;
- 9) Identificação do número de enunciados contemplados por nível de estratificação;
- 10) Identificação do número de tarefas contempladas em cada nível de estratificação por prática de linguagem;
- 11) Identificação da prática de linguagem por nível de complexidade (básico, intermediário e avançado), utilizando o modelo da taxonomia de Bloom (1983);
- 12) Resposta às perguntas orientadoras acerca da PAL, propostas por Pinton e Silva (2021), tendo como base a unidade analisada;
- 13) Análise crítica linguisticamente orientada, com base nos dados obtidos pelos procedimentos anteriores.

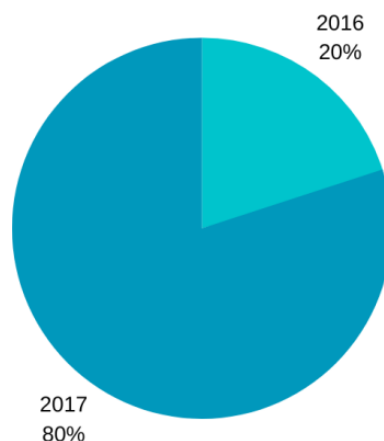
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos a análise e discussão dos resultados da presente pesquisa. Inicialmente, descrevemos o contexto de produção das atividades, considerando perfil dos participantes e saberes construídos sobre a elaboração de materiais didáticos e sobre a prática de linguagem, foco desta pesquisa, a análise linguística. Além disso, analisamos 3 unidades didáticas, focalizando os níveis de estratificação da linguagem, a natureza das atividades, o nível de complexidade dos processos cognitivos e os objetos de conhecimento.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

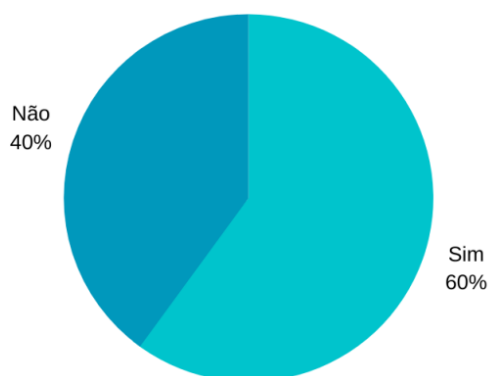
O questionário diagnóstico revelou que 80% dos participantes ingressaram no ano de 2017 no curso, enquanto apenas 20% ingressaram no ano de 2016. Dessa forma, podemos afirmar que a maioria dos professores em formação segue a sequência curricular aconselhada pelo curso, cursando o 7º semestre. Durante esse percurso no curso de Letras, os professores em formação vivenciaram experiências importantes no processo de formação inicial, uma delas é o estágio curricular. Além dessa, 60% deles participaram de outras experiências, como os programas Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Esses dados podem ser observados nos Gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1 — Ano de ingresso no curso



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2 — Experiências além do Estágio



Fonte: elaborado pela autora.

O PIBID é direcionado aos alunos dos semestres iniciais do curso e tinha, segundo o edital do programa no ano de 2018, os seguintes objetivos: i) incentivar os professores em formação a atuarem na educação básica; ii) elevar a qualidade da formação inicial; iii) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas e; iv) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Nesse mesmo ano, também foi lançado o edital do Programa de Residência Pedagógica, o qual, segundo o edital, visava proporcionar ao aluno a: experiência técnica de ensino, didáticas e metodologias; ii) vivência e prática da regência em classe; iii) compreensão dos processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula. A Residência, ao contrário do PIBID, é destinada a alunos dos semestres finais do curso. Nos anos de 2018 e 2019 esses programas estavam muito ativos no curso, então, muitos alunos tiveram a oportunidade de participar.

De acordo com os participantes desta pesquisa, as experiências nesses programas foram fundamentais para a formação, proporcionando uma visão mais ampla, não apenas das questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mas também no que diz respeito às questões referentes ao contexto escolar e à docência. Além de ganharem experiências em sala de aula e desenvolverem habilidades comunicativas, conforme aponta o licenciando Noah:

1	Circunstância de modo	Ator	Processo Material criativo	Meta
	Por meio do programa	[eu]	pude preparar	material para as aulas

2	Circunstância de modo	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno
	Por meio do programa	[eu]	pude observar	as relações escolares sob a perspectiva do professor e não mais do aluno

Tomemos como exemplos, os excertos 1 e 2, em que preparar material didático para as aulas faz parte de uma experiência prática, enquanto a observação das relações escolares se dirige a uma ação mais reflexiva. A ação prática é representada por meio do processo material (preparar), enquanto a ação reflexiva por meio do mental (observar).

Por meio do processo mental “observar”, o participante (Experienciador) descreve o que pôde ser verificado (Fenômeno) durante sua participação no programa (Circunstância). Podemos concluir que esse processo inclui uma reflexão, considerando que a mudança de perspectiva proporciona várias reflexões. Quando entramos para o curso de Letras, por exemplo, refletimos acerca da nossa própria experiência de ensino durante todo o nosso percurso escolar, mas, ainda assim, estamos no papel de alunos, ainda que em um nível superior. Então, ao começarmos a lecionar ou termos contato com o ambiente escolar, mesmo que seja para fazer observações do contexto, nosso olhar é modificado, pois passamos a observar/refletir sob a perspectiva do professor.

Além dessas experiências de cunho reflexivo, representadas no excerto 1, por meio de processos mentais, os professores em formação também puderam vivenciar a prática, a qual é representada, no excerto 2, pelo uso do processo material. Dessa forma, o participante (Ator) explica que a partir do programa (Circunstância), teve a oportunidade de preparar (Processo Material) os materiais didáticos (Meta) que seriam utilizados nas suas aulas.

A elaboração de atividades é importante, uma vez que empodera o professor como agente-autor no processo de ensino e aprendizagem. Então, tendo em vista a escolha desses processos mentais e materiais, podemos inferir que eles representam

a experiência proporcionada pelos programas, em que as ações práticas e reflexivas não se separam, mas andam juntas, uma complementando a outra.

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes podem ser divididos em quatro tipos: profissional (métodos e técnicas pedagógicas), disciplinar (conhecimento a ser ensinado), curricular (forma 'escolar' de tratar os objetos de ensino) e experiencial (vivência da tarefa de ensinar). Nessa lógica de dividir os saberes docentes em categorias, nos atrevemos a classificar as experiências dos participantes desta pesquisa em duas dimensões: experiência sobre a prática docente e a experiência reflexiva sobre o ambiente escolar. Segundo Tardif e Moscoso (2018), o professor deve manter um vínculo reflexivo com o seu trabalho, ou seja, refletir sobre a prática, pois "a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional" (p. 392).

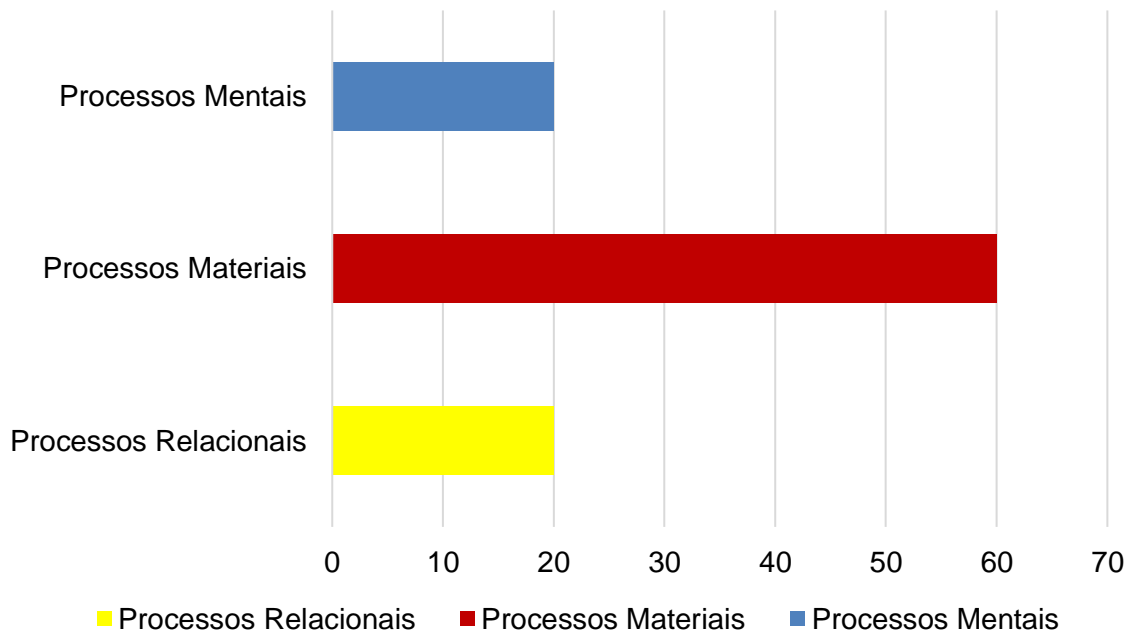
Ainda tendo em vista os programas de Residência Pedagógica e PIBID, os editais desses programas ressaltam a importância do estudo da BNCC. Um dos princípios da iniciação à docência, segundo o edital do PIBID, é a "intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular" (PIBID, 2018, p. 8). Já o Programa de Residência Pedagógica (2018) expõe algumas abordagens e ações obrigatórias proporcionadas pelo programa, dentre elas estão, a análise crítica da BNCC, de modo que os objetos de estudo possam ser transformados em objetos de ensino e aprendizagem.

Segundo Schmitt, "é indiscutível a importância do documento no contexto da Educação Básica e, por essa razão, ressaltamos a necessidade de uma reflexão crítica acerca das propostas do documento para o Ensino de Língua Portuguesa." (2021, p. 169). Nesse sentido, identificamos que apesar de 60% dos licenciandos participar do PIBID ou Residência Pedagógica durante a sua formação, apenas 20% deles declararam ter acesso à BNCC do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) por meio desses programas. Dessa forma, 80% dos participantes desta pesquisa tiveram contato com o documento a partir das disciplinas de Didática e Produção e Análise de Material Didático.

3	Experienciador	Processo Material	Meta	Circunstância de causa
	[eu]	precisei acessar	o documento	para justificar o projeto de ensino

No exemplo 3, o participante Noah, a partir de um processo material (acessar), explica o porquê de ter tido acesso ao documento. Da mesma forma, outros 40% dos participantes fizeram uso de processos materiais (utilizar, realizar), conforme mostra o Gráfico 3.

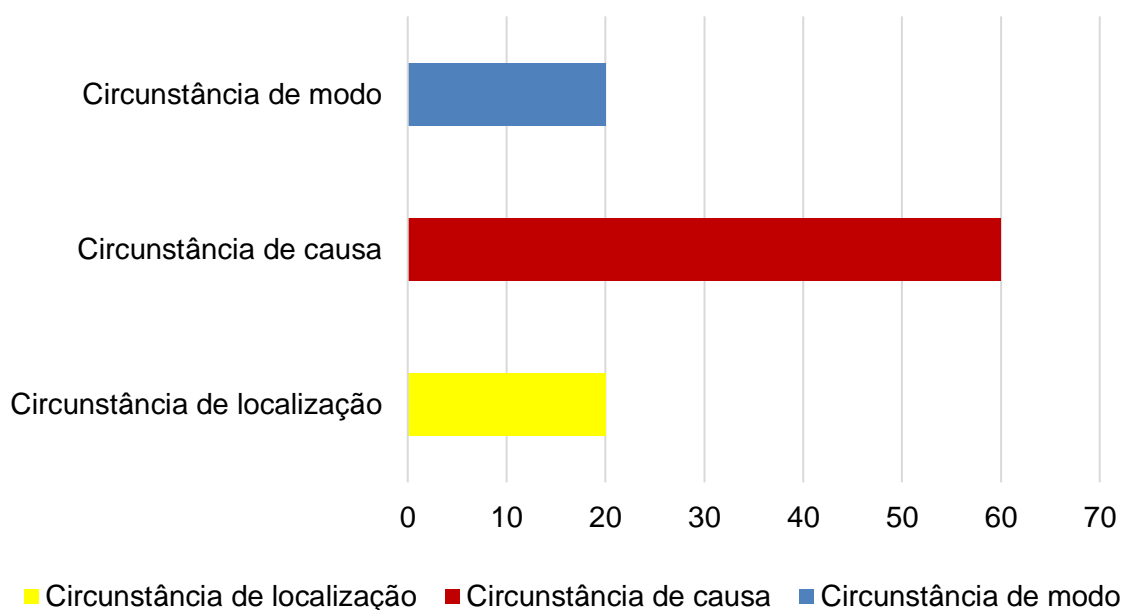
Gráfico 3 — Recorrência de Processos



Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 4, podemos observar as ocorrências das circunstâncias em cada tipo de processo.

Gráfico 4 — Ocorrência de circunstâncias



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da frequência significativa de processos materiais, juntamente com o emprego das circunstâncias de causa (finalidade), podemos inferir que os participantes leram para um fim específico, o de realizar as demandas de atividades do estágio curricular, justificativa recorrente dos licenciandos. Conforme demonstra o excerto, o contato com o documento foi superficial, uma vez que o processo material “acessar” remete a uma prática que não possibilitou uma leitura detalhada.

Em contrapartida a essas leituras superficiais, Helena apontou ter tido um contato mais reflexivo com o documento a partir da sua participação no grupo NEPELIN, afirmando que o grupo “ajudou muito no entendimento do documento”. A nominalização “entendimento” pressupõe uma reflexão acerca do assunto. Somado a isso, o processo utilizado pela participante para explicar a sua relação com a BNCC, é o mental, conforme podemos observar no excerto 4:

4	Circunstância	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância de modo
	No grupo [NEPELIN]	[nós]	Estudamos	ele [o documento]	mais detalhadamente

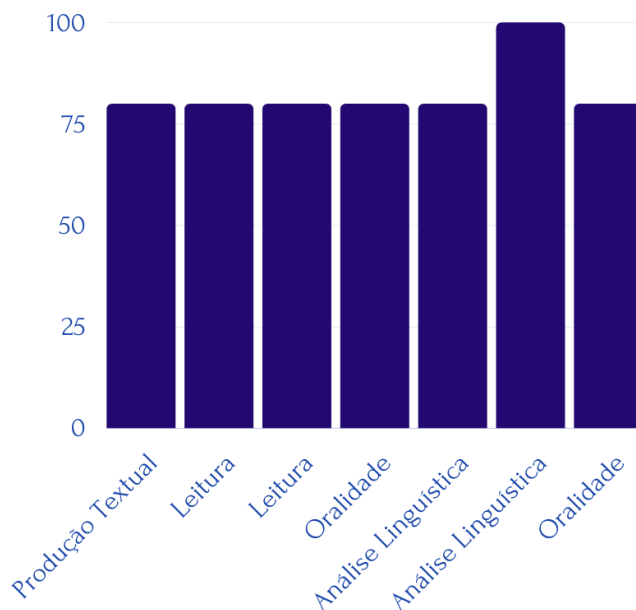
A participante Helena faz uso do processo mental “estudar” para representar a sua relação com a BNCC. Diferentemente dos outros 80% dos participantes, a professora em formação demonstrou ter tido um contato reflexivo, já que o processo utilizado por ela remete à uma atividade cognitiva. Além disso, essa leitura também foi crítica, uma vez que a licencianda expõe que

	Identificado	Processo Relacional	Identificador
5	A leitura do documento sem uma instrução prévia	pode ser	confusa

Ainda que o processo relacional esteja acompanhado de um modalizador “poder”, há uma crítica ao documento. Quando pensamos em um documento normativo que norteia as práticas docentes, construímos uma ideia, muitas vezes errônea, de que seja um documento esclarecedor. Silva e Silva (2019), no trabalho “O tratamento da Análise Linguística na Base Nacional Comum Curricular” reforçam a crítica de Helena quando declaram que a BNCC “apresenta algumas falhas, sobretudo de estruturação, apresentando tabelas longas e confusas.” (p. 23). Ainda, nesse mesmo sentido, o trabalho de Schmitt (2021) afirma que os quadros de habilidades estão divididos em duas páginas, o que dificulta a consulta do documento quando se pretende “selecionar habilidades pertinentes para determinados anos escolares e objetivos educacionais, bem como para articular as práticas de linguagem.” (p. 98). Essas pesquisas corroboram a afirmação de que a licencianda apresenta um olhar atento ao que propõe o documento e a forma como é organizado, o que não parece ter sido observado pelos demais participantes.

Quando solicitados a associarem as práticas de linguagem (Análise Linguística, Leitura, Oralidade e Produção Textual) às habilidades presentes no documento, os professores em formação não apresentaram dificuldades na realização da tarefa, conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 — Práticas de linguagem presentes nas habilidades



Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, podemos concluir que a associação de uma prática a sua habilidade correspondente não é um problema para os participantes.

Por fim, apesar de 80% de os professores em formação não terem um contato aprofundado com a BNCC, o que pode dificultar o processo de recontextualização do documento, um ponto importante para este trabalho é que 100% os participantes já tiveram a oportunidade de produzir materiais didáticos em outros contextos além do da disciplina de Produção e Análise de Material Didático. O programa de Residência Pedagógica proporcionou a produção de um caderno didático, conforme afirma Joaquim “ganhei experiência em sala de aula, tive a oportunidade de realizar um caderno didático”, ação que possibilitou o empoderamento do professor-autor em formação.

A seguir, na subseção 4.2, será apresentado como os participantes elaboram atividades, qual metodologia usam e quais as principais dificuldades que apresentam diante desse ato de empoderamento e autonomia que é a produção de material didático.

4.2 SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Nas palavras de Pedro Demo (2015), “pesquisa e elaboração são oxigênio da vida acadêmica.” (p. 185). Durante a formação no curso de Letras, os alunos, em alguns programas e disciplinas, elaboraram o seu próprio material didático. A disciplina de Análise e Produção de Material Didático é uma das disciplinas que proporcionam essa experiência. Nessa disciplina, os alunos são solicitados a elaborar materiais didáticos para o Ensino Fundamental II, porém, sem ter uma turma definida conforme sinaliza a participante Antônia:

6	Ator	Processo Material criativo	Meta	Circunstância de modo
	[eu]	produzir	o material	sem estar em interação com o público

No que se refere à sua insatisfação, o fato de não estar em contato com a turma (circunstância), sabemos que é de extrema importância tomar conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos e, ainda, sobre o nível de conhecimento acerca dos objetos de estudo previstos para serem trabalhados. Diante de tal conhecimento contextual, podemos pensar em atividades que serão mais significativas para os alunos. Quanto mais reflexões críticas as atividades desenvolvidas em sala de aula proporcionarem ao discente, melhor ele agirá na sociedade através dos inúmeros gêneros que fazem parte do seu dia a dia. Porém, uma unidade didática também pode ser pensada para diversos contextos, não apenas para um em específico. É preciso ter em vista que essas unidades ou qualquer outro material didático produzido

(...) pressupõem a autonomia dos educadores para adequar as atividades às especificidades dos contextos nos quais atuam; sabendo que cada escola e cada turma tem suas particularidades, é essencial que estes profissionais, que são conhecedores dessas particularidades, façam alterações na sequência para que ela atenda às demandas de cada turma. (MOTOKANE, 2015, p. 132).

Conforme foi possível verificar no excerto 6, é problematizado o funcionamento da disciplina, pois, segundo eles, elaborar atividades sem ter conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos, é uma tarefa difícil. Além disso, defendem

que o conhecimento do contexto em que os alunos estão inseridos seja de extrema importância na hora da elaboração de quaisquer atividades didáticas.

Diante do conhecimento sobre a importância do contexto, os professores em formação assinalaram a relevância do instrumento diagnóstico para a escolha do objeto de ensino e para a organização das atividades que serão propostas. Porém, a forma como entendem o instrumento difere, conforme podemos observar nos exemplos a seguir, de Helena e Antônia:

7	Circunstância de modo	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno
	Por meio desse instrumento	o professor	pode avaliar	a eficácia do seu método

8	Identificador	Processo relacional	Identificado
	[o questionário]	Revela	o estágio em que o aluno se encontra diante daquele objeto de ensino

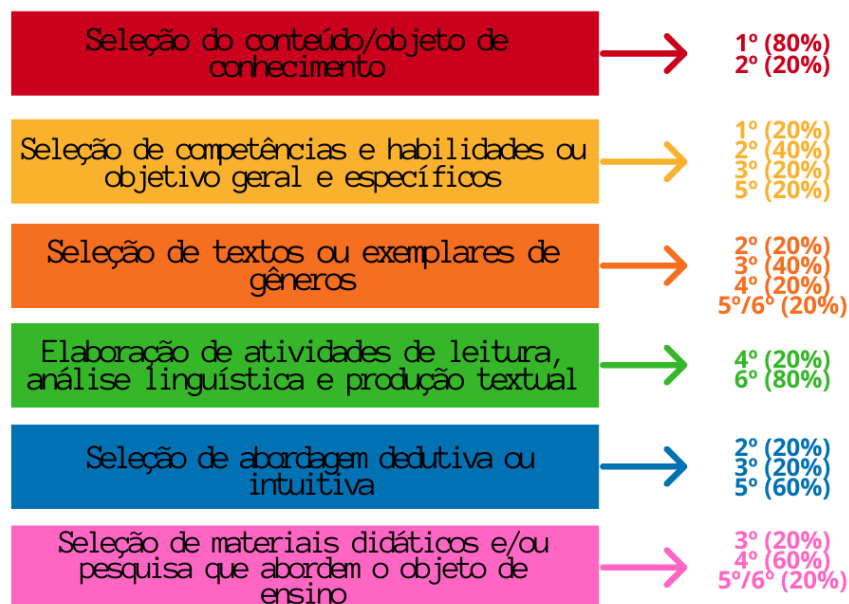
Geralmente o processo empregado para caracterizar o instrumento é o relacional (revela, é), conforme exemplificam os excertos, o que está ligado ao fato de esses processos serem responsáveis pela “representação das relações (identificação e caracterização)” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 43). Com base nisso, é possível categorizar a representação desse instrumento em duas dimensões apontadas pelos professores em formação: 1) avaliação do professor quanto ao seu próprio método; 2) e a investigação sobre o estágio em que o aluno se encontra diante do objeto de ensino. Articuladas as dimensões, é possível perceber que, apesar da concordância sobre a importância do instrumento, o entendimento sobre a sua função varia.

De acordo com Silva, Silva e Alves (2014), o instrumento de diagnóstico, que antecede a elaboração de uma unidade didática, tem dois propósitos: “em primeiro lugar, determinar o nível de aprendizado pelo educando e em segundo descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo de aprendizagem.” (p. 98). Com isso, podemos afirmar que o propósito mais coerente com essa perspectiva de diagnóstico foi o de Antônia, que declara que o instrumento é importante para identificar o estágio em que o aluno se encontra diante do objeto a ser aprendido. Ainda, o instrumento não serve para avaliar o professor, mas sim os conhecimentos e as percepções dos alunos.

Quanto à sequenciação dos procedimentos para a realização de atividades didáticas (AD), os participantes, de forma geral, evidenciam: i) seleção de conteúdo/objeto de conhecimento (80%); ii) seleção de competências e habilidades ou objetivo geral e específicos (40%); iii) seleção de textos ou exemplares de gêneros (40%); iv) seleção de materiais didáticos e/ou pesquisa que abordem o objeto de ensino (60%); v) seleção de abordagem dedutiva ou intuitiva (60%); vi) elaboração de atividades de leitura, análise linguística e produção textual (80%).

Com a sumarização na Figura 7, é possível observar que os alunos divergem nas respostas, utilizando uma sequência diferente, ou seja, apesar de estarem no mesmo semestre do curso e terem participado das mesmas disciplinas, a forma como cada um elabora o seu material, não é a mesma.

Figura 7 — Sequenciação dos procedimentos para a elaboração de atividades AD



Fonte: elaborado pela autora.

20% dos participantes apontam que a etapa de elaboração de atividades de leitura, AL e produção textual deve ocorrer no quarto momento, o que seria difícil, pois elaborar um material requer ter conhecimento sobre o objeto que deseja trabalhar, ter em vista as competências e habilidades que precisa mobilizar, os textos que serão utilizados, assim como o aporte teórico e o tipo de abordagem.

Os professores em formação afirmam que questões de ordem pedagógica interferem em seu processo de elaboração de atividades didáticas. Dessa forma,

apontam ser mais complicado elaborar atividades do que suprir as dificuldades relacionadas ao objeto de ensino, conforme exemplificam os excertos de Noah (9) e Helena (10):

9	Ator	Processo Material criativo	Meta	Circunstância de modo
	[eu]	Organizar	as tarefas	numa ordem lógica e nivelada
10	Ator	Processo Material criativo	Meta	
	[nós]	Organizar	a forma como vamos ensinar tal objeto aos alunos	

Os processos empregados pelos alunos para relatar os problemas de ordem pedagógica, foram os materiais, especificamente o verbo “organizar”. Podemos inferir o uso desse processo ao fato de que os problemas de ordem pedagógica dizem respeito à organização das tarefas, ou seja, ao processo de modelização conforme referido por Vieira-Silva (2012).

A participante Helena declara que quando tem dificuldades de ordem disciplinar, acha fácil recorrer às gramáticas, porém, ao afirmar isso, ela não sinaliza a quais gramáticas recorre. Com isso, subentende-se que a aluna não considera que, muitas vezes, só ter o domínio da gramática não resolve, é preciso saber o que fazer com o objeto e, acima de tudo, ter uma visão crítica sobre o que é posto, uma vez que, algumas gramáticas apresentam lacunas nas definições das classes gramaticais. Estudos como o Moura Neves (2017) apontam para a necessidade de adequação das entidades da língua no tratamento gramatical escolar. Nessa pesquisa, a autora aborda a problemática da definição de substantivo, verbo, adjetivo, advérbio e pronomes. Com isso, afirma que

[...] não é pertinente, nos dias de hoje de tal amadurecimento da ciência linguística, manter o encaixotamento de classificações categoriais de lições que se repetem com total desaviso em relação às reais ocorrências. Já é hora de analisar e classificar as peças da língua com sensibilidade para o seu real estatuto nas diferentes instâncias de uso da linguagem (MOURA NEVES, 2017, p. 137)

Ou seja, em contrapartida com o que Helena defende, acreditamos que encontrar auxílio nas gramáticas pode não ser uma tarefa fácil, caso não considere o tipo de gramática na qual realiza a pesquisa.

Além disso, 40% dos alunos demonstram preocupação quanto à construção de andaimes. Nessa metáfora dos andaimes¹³, baseada nas ideias de Vygotsky, “o estudante constrói o prédio, com apoio decisivo, insubstituível do professor mediador.” (DEMO, 2015, p. 11). Então, há esse reconhecimento sobre a importância dessa visão vigotskiana sobre essa construção. Também, 40% dos licenciandos apontam que as eventuais dificuldades no processo de elaboração das atividades didáticas são a respeito da Análise Linguística:

11	Circunstância de localização	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno
	no primeiro momento	[eu]	entender	o que exatamente é a análise linguística

12	Circunstância de localização	Ator	Processo Material transformativo	Meta	Circunstância
	Em um segundo momento	[eu]	pô-la	[AL]	em prática

Conforme demonstram os exemplos 11 e 12, da professora em formação Helena, há duas dimensões no que diz respeito ao trabalho com a Análise Linguística: a reflexiva, caracterizada pelo processo mental (entender) e a prática, demonstrada através do processo material (por). Juntos, esses processos demonstram que a problemática não é tão simples, uma dificuldade pressupõe a outra, uma vez que, quando não entendemos uma teoria, conseqüentemente, não conseguimos mobilizar os conhecimentos necessários à didatização.

Os licenciandos se questionam “como ensinar para o aluno que ele ou ela faz, a todo tempo, uso da linguagem? Como demonstrar por meio da língua, do uso linguístico, que o texto realmente diz o que diz?”. A partir desses questionamentos, nos propomos a investigar os saberes construídos acerca da Prática de Análise Linguística, na próxima seção.

4.3 SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

¹³ Segundo Figueiredo (2019), andaime “é uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas” (p. 51). Além disso, ele é “um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse ajuda de outras pessoas” (p. 52).

No que diz respeito à prática de Análise Linguística, 80% dos participantes da pesquisa sugerem que as atividades de Análise Linguística perpassam as demais práticas (leitura e produção de texto). Dessa forma, acreditam que essa articulação proporciona um ensino mais produtivo e reflexivo. O aluno Noah defende que “não há sentido em realizar atividades de análise linguística se elas não tiverem o propósito de tornarem os alunos leitores mais críticos e produtores de texto mais qualificados”. Ainda, esclarece que

13	Portador	Adjunto Modal	Processo Relacional atributivo	Atributo
	Identificar e classificar	somente	é	contraproducente

Podemos perceber, a partir do Adjunto Modal “somente”, que Noah não descarta as atividades de natureza metalinguística (identificar e classificar), ele defende que trabalhar apenas com elas seja contraproducente, uma vez que “é necessário propiciar reflexões sobre esses componentes em situações autênticas de uso”. Com isso, podemos inferir que o participante parece entender que um trabalho produtivo contemplaria atividades de natureza metalinguística e epilinguística, em conjunto. Conforme aponta Silva (2010), “as atividades escolares devem partir do uso efetivo da língua [...] para a reflexão epilinguística e desta para a metalinguística, para, depois, tornar ao uso” (p. 955). Considerando que esse seja o caminho para se trabalhar em uma perspectiva de Prática de Análise Linguística, Antônia também explica que não considera um problema o trabalho com classificações ou com categorias gramaticais, desde que esses conhecimentos possam “voltar”, em algum momento, para o uso.

Para 60% dos professores em formação, a AL está diretamente relacionada à reflexão, conforme exemplifica a afirmação de Helena:

14	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno
	[o aluno]	Refletir	sobre o uso da língua

Diante desses apontamentos, podemos verificar um reconhecimento da importância das atividades epilinguísticas, as quais, segundo Geraldi (2002), proporcionam uma reflexão sobre a língua. Porém, é preciso ter em vista que a Análise

Linguística não consiste apenas na “capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem” (SILVA, 2010, p. 995), mas também na “reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Nesse sentido, apenas a reflexão sobre a língua não é suficiente, é preciso criar mecanismos para a construção de significados, conforme explicita Noah, quando afirma que é necessário:

	Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância de âmbito	Circunstância de finalidade
15	[o professor]	propiciar	reflexões sobre esses componentes	em situações autênticas de uso da língua	de forma que o aluno perceba as nuances e a finalidade do emprego dos elementos linguísticos

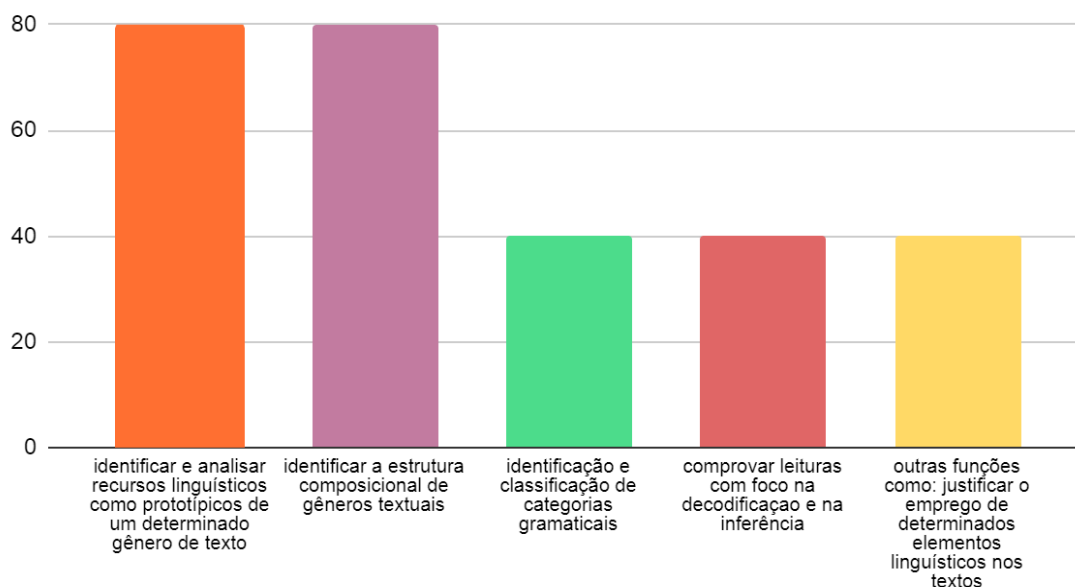
A partir do Fenômeno e das Circunstâncias, podemos perceber que o participante concebe a Prática de Análise Linguística como articuladora, isso é ressaltado quando, posteriormente, ele afirma que por meio das reflexões proporcionadas pela leitura, o aluno “seja capaz de conduzir esses conhecimentos para a sua produção textual, qualificando-a”. Assim, há o reconhecimento da necessidade de uma ação prática, além da reflexiva. Diante disso, temos a liberdade de afirmar que o licenciando tem uma concepção funcionalista de língua. Helena, compartilhando o mesmo saber, expõe que “quando a língua é analisada de forma crítica, isso terá reflexo também na produção textual”. Quanto ao processo, como o aluno parte da reflexão para chegar à prática, o processo utilizado é o mental “propiciar”.

Sobre o trabalho com a Análise Linguística, 20% dos licenciandos acreditam que ela não deve ser vista como atividades de gramática. Quando nos deparamos com essa afirmação, é válido lembrar que essa prática

não exclui o trabalho com a gramática de suas orientações teórico-metodológicas, mas incorpora as contribuições dos diversos ramos da teoria linguística e outras discussões do campo da LA que colocam em xeque as limitações prescritivas e conceituais fechadas das gramáticas tradicionais, para conceber a produtividade de sua abordagem ressignificada. (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 21-22).

Quanto às funções desempenhadas pelas atividades de Análise Linguística quando considerada como eixo estruturador das práticas de linguagem, os professores em formação apontam as seguintes:

Gráfico 6 — Função desempenhada pelas atividades de AL



Fonte: elaborado pela autora.

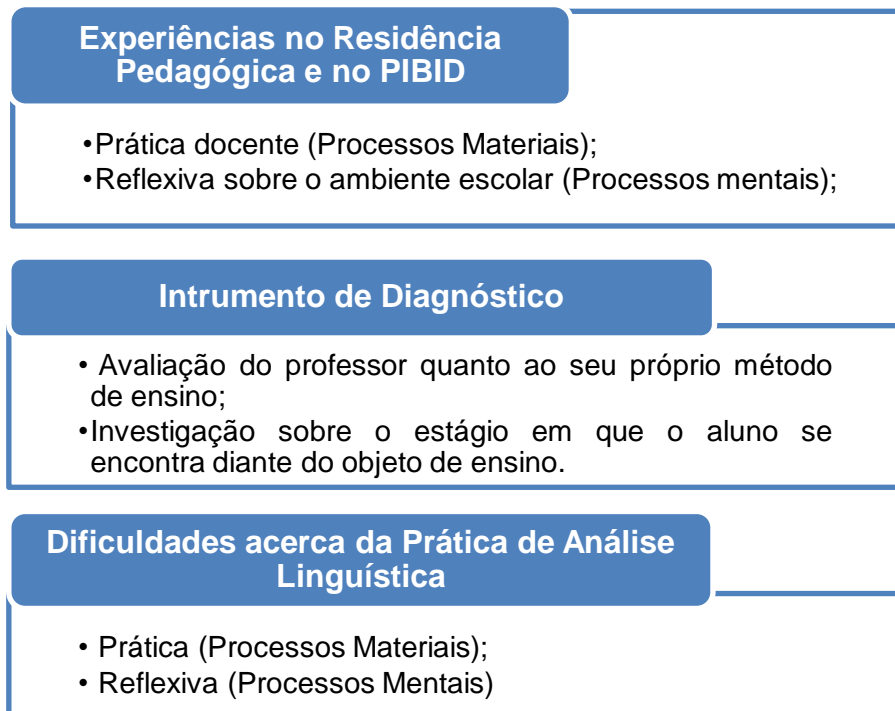
Conforme podemos analisar no gráfico, um número significativo de participantes (80%) reconhece que uma das principais funções seja identificar e analisar recursos linguísticos como prototípicos de um determinado gênero de texto. De igual modo, 80% deles apontam que a função é identificar a estrutura composicional de gêneros textuais. Pinton, Volk e Schmitt (2020) corroboram essa ideia quando explicam que a AL idealiza que os alunos leiam e/ou escrevam, com autonomia e eficácia, “diversos gêneros textuais, instanciados pelas mais variadas práticas sociocomunicativas” (p. 370). Ao considerar que para chegar a essa autonomia, é preciso, antes, conhecer o funcionamento do gênero e, que, uma maneira de isso ocorrer é tendo familiaridade com a sua estrutura, então, essa é, de fato, uma função.

Assim, podemos concluir que os participantes reconhecem a Prática de Análise Linguística como eixo estruturador das práticas de leitura e produção textual, uma vez que defendem que apenas reflexões acerca da língua não são suficientes, é preciso que esse conhecimento seja utilizado nas práticas de leitura e produção de textos. Além disso, há um reconhecimento de que as atividades metalinguísticas são

insuficientes quando trabalhadas isoladamente, apesar de seu uso não ser descartado pelos participantes. Diante disso, podemos inferir que os licenciandos acreditam que as atividades de natureza metalinguística e epilinguísticas devam ser articuladas em alguma medida.

Na Figura 8 podemos observar a sistematização dos saberes construídos pelos participantes desta pesquisa.

Figura 8 — Saberes construídos pelos participantes



Fonte: elaborada pela autora.

Assim, na próxima subseção, analisamos as unidades didáticas produzidas pelos participantes a fim de verificar em que medida contemplam a Prática de Análise Linguística e de que maneira essa prática de linguagem se articula ou não às práticas de leitura e produção de textos.

4.4 ANÁLISE DA UNIDADE “O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?”

A unidade didática intitulada “O que são gêneros textuais?”, de autoria dos licenciandos Antônia e Noah, objetiva “refletir sobre os principais fatores que fazem um texto pertencer a um gênero textual e não a outro”. A unidade contém 31 tarefas que focalizam diversos gêneros (lista de compras, notícia, poema, convite etc.) e é

destinada aos alunos do 1º ano do ensino médio. Os enunciados que compõem a unidade podem ser verificados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 — Enunciados da unidade 1

Código	Enunciados
AN#E1	Pensando na situação descrita, qual, entre as opções de texto abaixo, Isidoro deve escolher para solicitar a troca do produto?
AN#E2	Conclusão: Você, provavelmente, escolheu o Texto 1, pois é um texto em que o autor declara e descreve a situação de sua compra e solicita a troca do aparelho. Por que os Textos 2 e 3 não são adequados a essa situação?
AN#E3	Qual é a situação comunicativa que origina cada um dos textos?
AN#E4	Quais as credenciais de quem escreve cada um dos textos?
AN#E5	A quem cada um dos textos se dirige?
AN#E6	A relação entre os participantes (quem escreve e quem recebe o texto) é de proximidade/intimidade ou de distanciamento/desconhecimento?
AN#E7	Justifique sua resposta, apontando marcas linguísticas de ambos os textos.
AN#E8	Qual é o propósito comunicativo (objetivo) de cada um dos textos?
AN#E9	Analisar as palavras e expressões linguísticas escolhidas por Isidoro e Rafael. Quais são as principais diferenças que os textos apresentam em termos de formalidade/informalidade?
AN#E10	Indique possíveis motivos para essa diferença. Justifique sua resposta com, no mínimo, dois argumentos.
AN#E11	Qual dos textos você considera mais adequado para alcançar o objetivo dos consumidores (a troca do aparelho)? Por quê?
AN#E12	Apesar das diferenças entre os textos, você acredita que ambos compradores podem atingir seus objetivos? Justifique.
AN#E13	Observe novamente os Textos 1 e 4, que nome você daria a cada um deles?
AN#E14	Após a leitura dos textos, reflita sobre a situação comunicativa envolvida em cada um deles. Para facilitar a sua reflexão, utilize o quadro a seguir: (1) Quem (possivelmente) escreveu o texto? / 2) Quem (possivelmente) lerá o texto? / 3) Qual o evento deflagrador que deu origem a esse texto?
AN#E15	Qual é o possível evento deflagrador do texto, levando-se em conta que ele foi publicado no dia 12 de junho de 2020?
AN#E16	Quem é o autor desse texto? Como você chegou a essa conclusão?
AN#E17	A quem esse texto é dirigido?
AN#E18	Qual é o propósito comunicativo do texto?

Quadro 8 — Enunciados da unidade 1

(conclusão)

AN#E19	Que nome você daria a esse texto? Quais elementos contribuem para a sua escolha (estrutura do texto? imagens? marcas linguísticas...)?
AN#E20	Imagine que a interlocutora desse texto descubra que o autor original não é Pedro Scooby (foto), mas que outra pessoa tenha escrito por ele, já que ele não é “bom com as palavras”. Você acha que o texto teria o mesmo impacto na namorada? Justifique.
AN#E21	Qual é o evento deflagrador que originou o texto?
AN#E22	Indique possibilidades de autoria para o texto. Justifique sua resposta, considerando a situação comunicativa.
AN#E23	Quem é(são) o(s) possível(is) interlocutor(es) desse texto? Justifique sua resposta.
AN#E24	Qual é o propósito comunicativo (objetivo) do texto?
AN#E25	Existem informações que podem ser omitidas do texto sem prejudicar o propósito comunicativo? Exemplifique a partir das marcas linguísticas do texto.
AN#E26	Que nome você daria a esse texto? Que marcas linguísticas ou semióticas contribuem para a sua conclusão?
AN#E27	Tendo em vista o propósito comunicativo do texto, qual seria a única pessoa que não poderia ser o interlocutor desse texto? Justifique sua resposta.
AN#E28	Em qual delas seria necessário manter um nível de linguagem mais formal (emprego da norma-padrão da língua; não uso de gírias e palavras de baixo calão etc.) e em qual delas seria possível utilizar um grau maior de informalidade (expressões coloquiais; expressões que denotam intimidade/familiaridade)?
AN#E29	Utilize a tabela abaixo para registrar suas respostas: (situação/ nível da linguagem formal/informal / justificativa).
AN#E30	Nas atividades anteriores você trabalhou com evento deflagrador, autor, interlocutor e registro (nível linguístico). Agora, queremos chamar a sua atenção para como todos esses elementos articulam-se na construção do propósito comunicativo, ou seja, como todos esses elementos organizam-se no texto para alcançar um determinado objetivo (exemplo: conseguir a troca de televisores na atividade 1). Com base nisso, pense sobre os gêneros enumerados abaixo e responda: qual o propósito de cada um deles?
AN#E31	Para quais gêneros foi mais difícil estabelecer o propósito comunicativo? Para quais gêneros foi mais fácil? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo o comando da atividade proposta na disciplina, os licenciandos deveriam acrescentar, no final de cada unidade, as habilidades da BNCC contempladas nas atividades propostas. Dessa forma, no Quadro 9 é possível visualizar aquelas que foram selecionadas para serem trabalhadas nessa primeira unidade.

Quadro 9 — Habilidades da BNCC selecionadas

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

Fonte: elaborado pela autora.

As habilidades apresentadas no Quadro 9 são referentes ao ensino médio, bem como a unidade propõe focalizar. Embora os enunciados focalizem em alguma medida as marcas linguísticas (ver enunciado AN#E9), elas não conduzem o aluno a uma reflexão crítica e sistemática acerca do uso da língua. Dessa forma, a maioria dos enunciados demandam apenas a comprovação da resposta dos alunos com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais). Nesse sentido, parece haver um distanciamento entre o que é esperado de alunos do nível médio e o que as tarefas demandam em relação à construção de conceitos científicos.

Essa dificuldade de contemplar, em atividades didáticas, as habilidades propostas pela BNCC pode estar relacionada à relação dos participantes com o documento, conforme identificado na seção anterior sobre os saberes construídos sobre elaboração de material didático.

Desses 31 enunciados presentes na unidade, 22 focalizam a prática de leitura e 9 a prática de análise linguística. No Quadro 10 a seguir, apresentamos os enunciados por práticas de linguagem.

Quadro 10 — Enunciados por práticas de linguagem

Prática de Linguagem	Código
Análise Linguística	AN#E6, AN#E8, AN#E9, AN#E12, AN#E18, AN#E24, AN#E25, AN#E27 e AN#E28.

Quadro 10 — Enunciados por práticas de linguagem

(conclusão)

Leitura	AN#E1, AN#E2, AN#E3, AN#E4, AN#E5, AN#E7, AN#E10, AN#E11, AN#E13, AN#E14, AN#E15, AN#E16, AN#E17, AN#E19, AN#E20, AN#E21, AN#E22, AN#E23, AN#E26, AN#E29, AN#E30 e AN#E31.
---------	--

Fonte: elaborado pela autora.

93,33% desses enunciados contemplam o objeto de conhecimento que visa relacionar o texto com o contexto de produção. Acreditamos que outros objetos poderiam ter sido explorados, uma vez que a unidade contempla um número significativo de enunciados (31).

Os estratos de linguagem podem ser verificados na Figura 9.

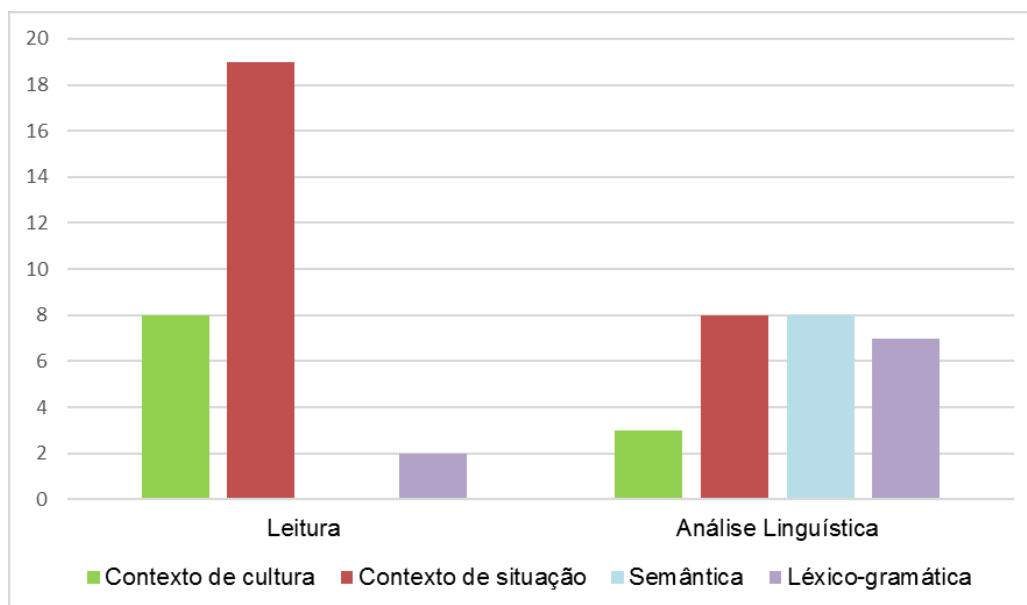
Figura 9 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 1



Fonte: elaborada pela autora.

Assim, no Gráfico 7, podemos verificar o número de tarefas contemplados em cada nível de estratificação por prática de linguagem (leitura e Análise Linguística).

Gráfico 7 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 1)



Fonte: elaborado pela autora.

Se considerarmos as duas práticas de linguagem, é possível perceber que o contexto de situação é o mais recorrente, contemplando 90% dos enunciados. Isso pode estar relacionado ao fato de as tarefas de PAL presentes na unidade “O que são gêneros textuais?” terem como foco o texto, ou seja, a situação concreta de uso da língua. Isso vai ao encontro ao que a BNCC defende, uma vez que a proposta “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção.” (BRASIL, 2018, p. 67). Essa relação acontece com recorrência, em 93,33% dos enunciados.

O exemplo AN#E13 demanda a localização de informações sobre o contexto de produção e circulação de um texto específico.

AN#E13 1) Quem (possivelmente) escreveu o texto? / 2) Quem (possivelmente) lerá o texto? / 3) Qual o evento deflagrador que deu origem a esse texto?

Corroborando esse enfoque, o enunciado a seguir instiga que o aluno reconheça o propósito comunicativo de diferentes gêneros, o que está diretamente ligado a esse

contexto mais abstrato, já que o propósito de cada gênero é convencionalizado socialmente:

AN#E30 Para quais gêneros foi mais difícil estabelecer o propósito comunicativo? Para quais gêneros foi mais fácil? Por quê?

O próprio conceito de contexto de cultura está relacionado à noção de propósito social, de acordo com a LSF, “grupo de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29). Dessa forma, os gêneros mudam à medida em que os propósitos mudam. Essa focalização dos níveis extralinguísticos é muito importante, pois “o contexto de cultura, associado ao de situação, é fundamental para a compreensão de um texto, visto que ele está ligado a ideologias, convenções sociais, práticas, valores e crenças” (SCHMITT, 2021, p.42), ainda que essas questões não sejam contempladas na unidade em termos de crítica social.

Embora a unidade tenha como foco os gêneros textuais, a partir dos enunciados é possível verificar que há quase um apagamento da terminologia gênero de texto ou de discurso. Dentre as 31 tarefas, apenas duas delas empregam explicitamente a palavra “gênero”.

AN#E29 Nas atividades anteriores você trabalhou com evento deflagrador, autor, interlocutor e registro (nível linguístico). Agora, queremos chamar a sua atenção para como todos esses elementos articulam-se na construção do propósito comunicativo, ou seja, como todos esses elementos organizam-se no texto para alcançar um determinado objetivo (exemplo: conseguir a troca de televisores na atividade 1). Com base nisso, pense sobre os **gêneros** enumerados abaixo e responda: qual o propósito de cada um deles?

Como pode ser observado, apenas duas tarefas (AN#E29 e AN#E30) da unidade tratam dos gêneros e seus propósitos comunicativos. Em outros momentos, os autores questionam sobre o propósito comunicativo dos textos. Dessa forma, parece que “textos” e “gêneros” são usados como sinônimos na presente unidade. Com base na Linguística Sistêmico-Funcional, o contexto de cultura (gênero) é mais estável, comparado ao de situação (registro), já que “se constitui de práticas, valores e crenças mais recorrentes que permanecem ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhados no grupo social” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29). Por outro lado, o contexto de situação “apresenta variáveis e constitui-se do entorno mais imediato

em que o texto se insere”. (p. 29). Assim, diante dessa diferença, a terminologia utilizada, por vezes, pode ser considerada fluida.

Outro aspecto importante a ser abordado são os domínios cognitivos contemplados nas tarefas de leitura e Análise Linguística, conforme podem ser verificados no Quadro 11.

Quadro 11 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade

Nível de Complexidade	Domínios	Verbos Relacionados	Prática de Linguagem
Avançado	Criar	Planejar, inventar, construir, desenhar.	Análise Linguística (5) Leitura (1)
	Avaliar	Justificar, avaliar, escolher, recomendar.	
Intermediário	Analisar	Comparar, categorizar, investigar, examinar.	Análise Linguística (3) Leitura (9)
	Aplicar	Completar, usar, ilustrar, resolver.	
Básico	Compreender	Explicar, discutir, reafirmar, comparar.	Análise Linguística (1) Leitura (12)
	Recordar	Descrever, nomear, encontrar, relacionar.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Bloom (1983).

Assim, criar e avaliar pertencem ao nível avançado; analisar e aplicar, ao nível intermediário; e compreender e recordar, ao básico. A partir de um mapeamento dos processos cognitivos, com base na Taxonomia de Bloom (1983), foi possível identificar que as tarefas de leitura e de AL estão bem distribuídas, no que diz respeito aos níveis (básico, intermediário e avançado), conforme demonstra o Quadro 10.

Podemos observar que 13 tarefas pertencem ao nível básico, 12 ao intermediário e 6 ao avançado, ou seja, há uma construção de andaimes nesse sentido, conforme exemplificam as tarefas a seguir.

AN#E14 Qual é o possível evento deflagrador do texto, levando-se em conta que ele foi publicado no dia 12 de junho de 2020?

AN#E17 Qual é o propósito comunicativo do texto?

AN#E18 Que nome você daria a esse texto? Quais elementos contribuem para a sua escolha (estrutura do texto? imagens? marcas linguísticas...)?

A tarefa AN#E14 faz parte do nível básico, pois conduz o aluno a identificar o evento deflagrador do texto em questão. A AN#E17 pertence ao intermediário, questionando acerca do propósito comunicativo do texto e, para chegar a essa

resposta, o aluno deve ter passado pelo básico, em que identificou o evento que implicou a produção do texto. Nessa mesma lógica, as tarefas 14 e 17 encaminharam a AN#E18, de nomear, na qual a escolha deveria ser justificada a partir de questões composicionais, semióticas e linguísticas do texto, o que demanda um domínio cognitivo superior.

As atividades de leitura articulam-se às de AL, em alguma medida, visto que buscam relacionar os níveis extralinguísticos e linguísticos de maneira que o aluno estabeleça relações entre os estratos mais abstratos e concretos de uso da linguagem. No que diz respeito às tarefas de Prática de Análise Linguística, embora totalizem um número significativamente inferior (30%) às de leitura, podemos considerar que houve um avanço se considerarmos que essa prática se apresenta como um desafio para o professor que deseja adotá-la (VOLK, 2021) e, ainda, que foi desconsiderada uma unidade que constituiria o *corpus* desta pesquisa justamente por não contemplar nenhuma tarefa de PAL.

No que concerne à natureza das 9 atividades de PAL, 6 delas são epilinguísticas, focalizando reflexões acerca de marcas linguísticas (seleção lexical). No questionário diagnóstico, o aluno Noah já aponta a necessidade de conduzir o aluno a refletir sobre a língua, percebendo a importância de focalizar as escolhas lexicais e seus efeitos de sentido. Esse tipo de tarefa pode ser observado a seguir.

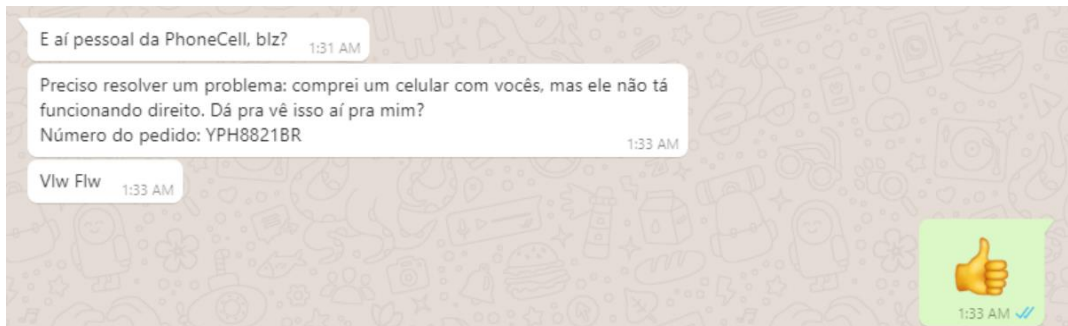
AN#E6 A relação entre os participantes (quem escreve e quem recebe o texto) é de proximidade/intimidade ou de distanciamento/desconhecimento? Justifique sua resposta, apontando **marcas linguísticas** de ambos os textos.

Podemos observar os textos nas Figuras 10 e 11.

Figura 10 — Texto 1 (unidade 1)



Figura 11 — Texto 2 (unidade 1)



Nesse sentido, a tarefa demanda a construção de conhecimento acerca das escolhas lexicais realizadas pelos produtores do texto, considerando o contexto de situação. Essas tarefas epilinguísticas poderiam servir como andaimes para o trabalho com as metalinguísticas, com vistas à sistematização de categorias gramaticais (classes de palavras, por exemplo)

Por exemplo, poderiam ser trabalhadas as categorias que evidenciam distanciamento ou familiaridade. No caso do Texto 1, um e-mail, há marcas de formalidade, o que evidencia o distanciamento entre o emissor e o receptor da mensagem. O advérbio “atenciosamente”, empregado no fim da mensagem é um exemplo de expressão formal.

No Texto 2, por outro lado, há uma maior proximidade entre emissor e receptor, conforme demonstrado pela linguagem cotidiana na conversa de WhatsApp. Por exemplo, há a abreviação do verbo estar na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (tá). Além disso, o verbo “ver” no infinitivo é substituído pela forma verbal conjugada na 3ª pessoa do singular no presente do indicativo (vê), marcas de coloquialidade que nos permitem inferir que se trata de uma conversa em que o solicitante é íntimo da empresa “PhoneCell”.

Quanto às três atividades de metalinguagem, essas estão destinadas a nomear os textos, conforme demonstra o exemplo a seguir.

NA#E12 Observe novamente os Textos 1 e 4, que nome você daria a cada um deles?

Embora a metalinguagem seja abordada, acreditamos que seria importante atividades de categorização, que inserissem a gramática, uma vez que a Prática de Análise Linguística não exclui o trabalho com as questões gramaticais mais tradicionais (GERALDI, 1984), até porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática (MENDONÇA, 2006). Nesse sentido, se consideramos os saberes construídos pelos participantes, percebemos certa incoerência no discurso de Noah acerca da elaboração de atividades de PAL:

Noah: Sempre que vou trabalhar com **prática de análise linguística**, parto do meu objeto de ensino (o **componente gramatical**).

Essa carência de atividades metalinguísticas com o foco na gramática pode estar relacionada ao receio de se trabalhar com essas questões teóricas sobre a língua e focar no ensino descontextualizado. De acordo com Santos e Lebler (2021), atualmente é comum ouvir de profissionais da área “Hoje em dia não é mais para ensinar gramática”, “Não ensino gramática porque não é importante”, “A moda agora é gênero textual”. Com isso, em alguns casos, o professor pode estar propondo um trabalho discursivo, acreditando estar dando conta da PAL, enquanto, na verdade, não apresenta segurança teórica e prática para conduzir o trabalho epilinguístico e metalinguístico. Um dos autores da unidade analisada, por exemplo, quando questionado sobre a sequência de procedimentos utilizados na elaboração do material de ensino, sinalizou que a seleção de textos ou exemplares de gênero ocupa último lugar.

Antônia, uma das autoras da unidade, sinaliza que não se opõe às atividades dessa natureza.

Antônia: Não vejo problema em eleger alguns momentos do ensino de língua portuguesa para realizar um trabalho mais **sistematizado**, e nem em realizar **classificações**, ou aprender as **categorias** da língua, porém, esses conhecimentos devem, em algum momento, **voltar para o uso**, para a produção textual oral e escrita.

Conforme foi possível observar, a licencianda defende que o trabalho com a língua deve ser voltado para o uso através de produção textual oral e escrita. Além disso, tanto Antônia quanto Noah, acreditam que as atividades de Prática de Análise Linguística perpassam as demais práticas de linguagem (leitura e produção de textos). Existe uma articulação das atividades de leitura e AL, em alguma medida. É importante destacar que não há uma proposta de produção textual na unidade.

Ainda acerca das atividades de Prática de Análise Linguística, Noah afirma

Noah: Identificar e classificar somente é contraproducente.

Podemos relacionar esse discurso à ausência de enunciados de identificação e classificação na unidade. Isso pode estar relacionado, ainda, à fragilidade no que diz respeito à apropriação teórica. Dessa forma, quando essa dificuldade ocorre na etapa de didatização – em que recontextualizamos o objeto de ensino, através da elaboração de atividades didática –, conseqüentemente, a transposição didática – etapa em que passamos do saber teórico ao saber ensinar – será um desafio ainda maior. Compartilhamos com a ideia de Santos e Lebler (2021) que, ao fazer uma análise da BNCC, identificam uma mescla de terminologias já conhecidas e de abordagens mais recentes e, assim, questionam “por que ainda não encontramos na sala de aula, uma prática comum e recorrente, essa concepção de ensino de língua?”. (p. 49).

Com base nas perguntas norteadoras propostas por Pinton e Silva (2021), elaboramos o Quadro 12, a fim de visualizar com mais clareza em que medida os professores em formação inicial, Antônia e Noah, trabalham em uma perspectiva de PAL.

Quadro 12 — Respostas às perguntas norteadoras

Natureza	Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
Epi	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas?	X		
Epi	A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas?		X	
Epi	A atividade demanda apenas a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?	X		
Meta	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento?			X
Meta	A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria?			X
Meta	A atividade focaliza apenas a identificação e classificação por teorias gramaticais?			X

Fonte: adaptado de Pinton e Silva (2021).

Em síntese, diante da análise do Quadro 11, juntamente com o que foi discutido anteriormente, podemos afirmar que as atividades de AL estão articuladas às de leitura em alguma medida. Quando articuladas, a natureza da atividade de PAL contemplam prioritariamente atividades epilinguísticas.

4.5 ANÁLISE DA UNIDADE “GÊNEROS JORNALÍSTICOS, DA NOTÍCIA À CRÔNICA”

A segunda unidade, intitulada “Gêneros jornalísticos: da notícia à crônica”, de autoria da licencianda Helena, tem como propósito mobilizar conhecimentos sobre dois gêneros textuais do campo de atuação jornalístico-midiático: a notícia e a crônica jornalística. O tema principal da unidade é o incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em 2018. Para tanto, são apresentados enunciados direcionados para os alunos do Ensino Fundamental II. Esses enunciados podem ser verificados no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 — Enunciados da unidade 2

Códigos	Enunciados
H#E1	O objetivo de uma notícia é relatar determinado acontecimento aos seus leitores. Para isso, algumas informações são imprescindíveis para que o fato seja noticiado de forma

Quadro 13 — Enunciados da unidade 2

(continuação)

	clara e correta. Com base nisso, preencha a tabela a seguir com informações retiradas da notícia “Agora que aconteceu, tem muita viúva chorando”, diz Marun sobre incêndio no Museu Nacional”.
H#E2	Na tabela da questão 1, a informação preenchida no campo “O que aconteceu?” corresponde ao tema central da notícia. Ou seja, o objetivo dos jornalistas é noticiar aquele acontecimento. Tomando por base essa informação, responda: em quais circunstâncias esse fato ocorreu? Quais foram as suas causas?
H#E3	Qual é o meio de circulação em que está inserida essa notícia?
H#E4	Você acredita que esse seria o único meio de circulação possível para uma notícia como essa? Por quê? Quais outros seriam possíveis?
H#E5	Considerando o meio de circulação que você citou na pergunta “a”, quem seriam os possíveis leitores do texto?
H#E6	Com base na leitura do texto, por que o fato ocorrido vale a pena ser noticiado? Assinale a alternativa correta. a) Porque é uma questão de utilidade pública saber o que os representantes do governo pensam sobre acontecimentos nacionais./ b) Porque aconteceu em Brasília, capital do país; c) Porque o fato envolve a opinião de um ministro, uma figura pública, sobre um fato considerado uma tragédia por grande parte da população; d) Porque envolve o Museu Nacional, o maior da América Latina.
H#E7	Em jornais impressos, normalmente, não é citada a autoria da notícia, afinal, os jornalistas e repórteres representam o veículo de comunicação para o qual foram contratados. No caso da notícia apresentada anteriormente, a autoria é atribuída a Guilherme Mazui e Roniara Castilhos, cujos nomes são seguidos de “G1 e TV Globo”. Essa última informação é importante por quê? Assinale a alternativa correta. a) sinaliza a emissora de comunicação representada pelos jornalistas./ b) sinaliza os veículos de comunicação em que a notícia foi divulgada./ c) é um meio dos leitores conhecerem os autores da publicação./ d) é um meio de divulgar a emissora de comunicação.
H#E8	Qual a diferença entre as duas imagens?
H#E9	Qual a importância do conteúdo imagético para a notícia?
H#E10	Qual a informação apresentada no vídeo?
H#E11	Por que os jornalistas adicionaram o vídeo à notícia?
H#E12	Seu entendimento sobre a notícia sofreu alguma mudança após você assistir ao vídeo?
H#E13	Qual a sua função dos hiperlinks na notícia?
H#E14	Quais informações são apresentadas neste parágrafo?
H#E15	Qual é a função dessas informações no início do texto?
H#E16	Por que esses trechos estão entre aspas?
H#E17	A quem são atribuídas essas sentenças?
H#E18	As sentenças entre aspas dizem respeito à opinião do veículo de comunicação? Por quê?
H#E19	Qual o sentido usual da palavra “viúva”?
H#E20	A quem Marun se refere quando usa o termo “viúva”?
H#E21	No contexto noticiado, esse termo possui um sentido apreciativo ou depreciativo? Explique.
H#E22	Ao final da notícia, há uma seção intitulada “O museu”. Qual a função dessa seção? Assinale a alternativa correta. a) Contextualizar historicamente o museu e sua atual situação financeira. / b) Contar sobre a história do fundador do museu. / c) Destacar as datas históricas mais importantes para o museu. / d) Divulgar uma “vaquinha virtual” para auxílio financeiro ao museu.
H#E23	O gênero notícia, além de outros aspectos, é caracterizado por apresentar um título e uma linha fina. Compare as informações apresentadas nesses dois locais do texto e no primeiro parágrafo. Após, relacione as colunas de acordo com as informações apresentadas em cada uma delas.
H#E24	Na atividade número 10, você relacionou partes do texto com as informações que elas apresentam. Na organização estrutural de uma notícia, por que é importante o uso desse recurso de apresentação crescente das informações?
H#E25	Quais informações são fornecidas pelos trechos em destaque?
H#E26	Por que essas informações são importantes no gênero notícia?

Quadro 13 — Enunciados da unidade 2

(continuação)

H#E27	Qual a função sintática dos trechos em destaque? Assinale a alternativa correta. a) Adjunto adnominal que retoma características espaciais e temporais. / b) Adjunto adverbial que destaca aspectos espaciais e temporais. / c) Complemento verbal que destaca um local. / d) Complemento nominal que retoma uma data.
H#E28	Na frase “O prédio completou 200 anos neste ano e o acervo tinha cerca de 20 milhões de itens.”, a palavra destacada refere-se a que ano?
H#E29	A palavra “neste” pertence a qual classe gramatical?
H#E30	Em qual tempo verbal estão os verbos em destaque?
H#E31	O tempo verbal citado na questão “a” é predominante no gênero notícia. Por quê?
H#E32	Apesar de haver predominância do tempo verbal citado na questão “a”, há a presença de outros, como o presente. Por que isso acontece?
H#E33	Em ambos os trechos, os verbos destacados dão voz ao ministro da Secretaria de Governo, Carlos Marun. Nos dois exemplos citados acima, os verbos destacados têm o mesmo efeito de sentido? Por quê?
H#E34	A expressão em destaque pode ser substituída, sem alteração de sentido, por: a) menos de / b) mais ou menos / c) no mínimo / d) no máximo
H#E35	A crônica de Carpinejar foi publicada em uma página online de um jornal. No entanto, esse não é o único meio de circulação desse gênero. Na atividade a seguir, você deve relacionar os diferentes meios de circulação possíveis para uma crônica, listados na coluna 1 com os diferentes objetivos de cada publicações, citados na coluna 2:
H#E36	Considerando o contexto histórico brasileiro e a situação ocorrida na época em que foi escrita a crônica, como pode ser explicada tal expressão?
H#E37	Na frase a seguir: “Os museus no país não são museus, são depósitos .”, qual é o sentido atribuído à palavra destacada? Ele é apreciativo ou depreciativo? Explique.
H#E38	O autor usa a Luzia como argumento para iniciar e finalizar o seu texto. Como isso se relaciona com o incêndio no Museu Nacional e a fala do ministro Marun?
H#E39	Qual sentido figurado é construído na metáfora apresentada?
H#E40	Qual comparação é apresentada na frase?
H#E41	Por que figuras de linguagem são mais recorrentes no gênero crônica do que no gênero notícia?
H#E42	Nesse trecho, o autor usa o recurso da reiteração para dar significado ao seu texto. Qual é o termo repetido pelo autor?
H#E43	Qual é o efeito da repetição de tal termo para a construção de sentido do texto?
H#E44	O trecho acima é finalizado com a expressão “Faz tempo, né?”. O termo em destaque pode ser usado em qualquer produção textual? Por quê?
H#E45	Por que esse termo pode aparecer na crônica jornalística, mas não na notícia? Assinale a alternativa correta. a) Porque é uma marca de oralidade que mantém a sequência da crônica jornalística. / b) Porque é uma marca de oralidade típica do gênero crônica jornalística. / c) Porque é uma marca de oralidade que agrega imparcialidade à argumentação do autor. / d) Porque na crônica jornalística essa marca de oralidade serve para estabelecer uma relação com o leitor.
H#E46	Em uma crônica jornalística, o autor emite juízos de valor sobre o assunto em questão ou sobre os envolvidos. No caso da crônica “Agora que aconteceu tem muita viúva chorando”, o autor emite avaliações em relação ao patrimônio histórico nacional e àqueles que seriam responsáveis pela sua preservação. Tendo por base essa informação, assinale as afirmativas a seguir com V (verdadeiro) ou F (falso): () As expressões “potência histórica” e “inestimável” se referem ao termo “patrimônio”, emitindo um significado negativo ao seu referente. () Tais expressões têm a função sintática de adjunto adnominal () Em “não houve a decência”, o autor está construindo um significado negativo em relação ao descaso com o Museu Nacional. () Com base nas escolhas lexicais do autor, é correto afirmar que ele se posiciona contra a fala proferida pelo ministro Marun, mas defende o não investimento no Museu Nacional.

Quadro 13 — Enunciados da Unidade 2

(conclusão)

H#E47	Em sua opinião, de quem é a responsabilidade de formar um público admirador da história e ensinar sobre sua importância? Como isso poderia ser feito?
H#E48	Qual o sentido que a conjunção em destaque dá à sentença? a) aditivo / b) adversativo / c) alternativo / d) conclusivo
H#E49	Observe que ambos os trechos apresentam a informação: o museu possuía um acervo de (aproximadamente) 20 milhões de itens. Sobre essa informação, são verdadeiras as seguintes sentenças: I. A informação apresentada no trecho II é mais detalhada, visto que apresenta destaque explicativo, especificando alguns itens que compunham o acervo do Museu Nacional. II. O destaque explicativo dos itens que compunham o acervo do Museu Nacional, no trecho II, auxilia na argumentação do autor sobre a importância da preservação desse patrimônio. III. A informação sobre a idade do Museu Nacional e o destaque quantitativo dado ao seu acervo, no trecho I, auxilia na argumentação da equipe de jornalistas em favor da preservação do patrimônio histórico. Assinale a opção correta: 1. Apenas I está correta. 2. Apenas II está correta. 3. Apenas III está correta. 4. Apenas I e II estão corretas. 5. Apenas II e III estão corretas.
H#E50	Nas colunas “Notícia” e “Crônica Jornalística”, você deve preencher com as informações de cada texto, conforme solicitado na coluna “Aspecto”. Já na coluna “Explicação”, você deve redigir uma breve explicação sobre a diferença ou semelhança entre os dois textos naquele determinado aspecto.
H#E51	Pesquise em jornais e revistas da sua cidade, estado ou país uma notícia que lhe chame atenção e tenha sido publicada nos últimos dias. Com base na sua escolha, elabore uma crônica jornalística, apresentando sua reflexão sobre o fato relatado.

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo as autoras da unidade, essas atividades contemplam as habilidades da BNCC conforme descrito no Quadro 14.

Quadro 14 — Habilidades da BNCC selecionadas (unidade 2)

Prática	Habilidade
Leitura	<p>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p>
	<p>(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p> <p>(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hiper midiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar,</p>

Quadro 14 — Habilidades da BNCC selecionadas (unidade 2)

(conclusão)

Prática de Análise Linguística	tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
---------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às habilidades, podemos verificar que foram contempladas nas atividades em grande medida, por exemplo: as tarefas de leitura abordam questões como interesses que movem o campo jornalístico (H#E50) e identificação do contexto de produção e circulação (H#E1), bem como orientam as habilidades. Ademais, as habilidades de Análise Linguística são mobilizadas nas tarefas a partir da categorização dos recursos expressivos (H#E29), da análise dos recursos estilísticos e semióticos (H#E8), da estrutura composicional (H#E24) e dos efeitos de sentido (H#E33).

A coerência entre as habilidades e o que é proposto nas atividades, pode estar relacionada ao fato de Helena, uma das autoras da unidade, ter sido a única participante que afirma ter realizado a leitura da BNCC de forma detalhada:

Helena: Participar do NEPELIN me ajudou muito no entendimento do documento. Como no grupo temos a oportunidade de **estudar** mais detalhadamente, desde o início pude entender melhor o seu funcionamento.

Ou seja, como a licencianda explicita a partir do processo mental “estudar”, o contato com o documento parece não ter sido superficial. Dessa forma, podemos inferir que a compreensão foi mais ampla e crítica. Nesse sentido, Helena ainda esclarece acreditar que “a leitura do documento sem uma instrução prévia pode ser confusa, já que envolve muitas informações.”

Dos 51 enunciados presentes na unidade, 27 focalizam a Prática de Análise Linguística, 23 a de leitura e 1 a de produção de texto, conforme pode ser observado no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 — Enunciados por práticas de linguagem (unidade 2)

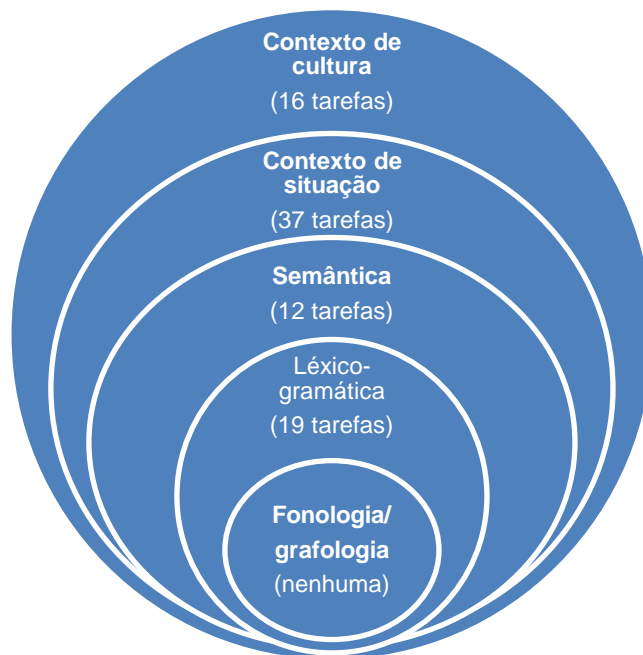
Prática de Linguagem	Código
Análise Linguística/Semiótica	H#E8, H#E9, H#E16, H#E19, H#E20, H#E21, H#E23, H#E24, H#E27, H#E28, H#E29, H#E30, H#E31, H#E32, H#E33, H#E34, H#E36, H#E37, H#E39, H#E40, H#E41, H#E42, H#E43, H#E44, H#E45, H#E46 e H#E48
Leitura	H#E1, H#E2, H#E3, H#E4, H#E5, H#E6, H#E7, H#E10, H#E11, H#E12, H#E13, H#E14, H#E15, H#E17, H#E18, H#E22, H#E25, H#E26, H#E35, H#E38, H#E47, H#E49 e H#E50
Produção de Texto	H#E51

Fonte: elaborado pela autora.

O fato de a unidade conter mais atividades de Prática de Análise Linguística é bastante significativo, considerando os resultados da dissertação de Volk (2021) que informa que as atividades que foram propostas pelos alunos dos anos iniciais e finais do curso de Letras da UFSM no ano de 2020 focalizam, especialmente, a prática de leitura, enquanto as de Análise Linguística ficavam em um segundo plano.

As atividades da unidade 2 contemplam variados objetos de conhecimento, ao contrário do que observamos na primeira unidade: relação do texto com o contexto de produção, relações entre gênero e mídia, construção composicional, recursos linguísticos e semióticos, efeitos de sentido, semântica, estilo, figuras de linguagem, sintaxe, morfossintaxe, intertextualidade e movimentos argumentativos são objetos contemplados. Desses, os mais recorrentes são “relação do texto com o contexto de produção” (22%), “construção composicional” (14%)”, “semântica” (12%) e “morfossintaxe” (12%). Os estratos de linguagem contemplados nessa unidade podem ser verificados na Figura 12.

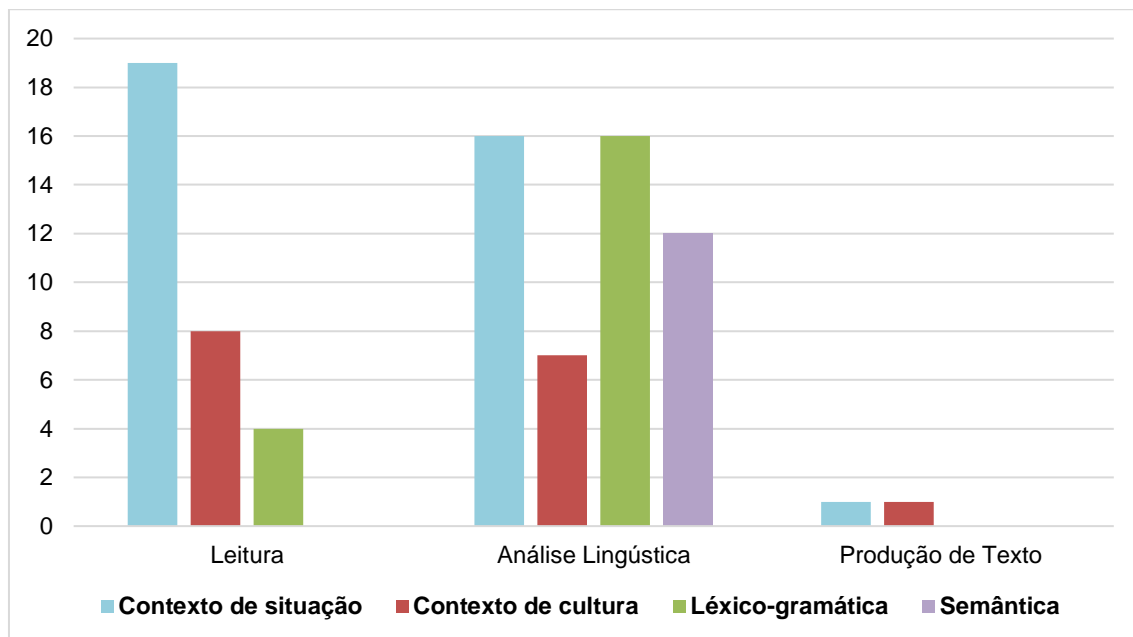
Figura 12 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 2



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme foi possível observar na figura, os níveis de estratificação da linguagem estão, de certa forma, bem distribuídos, ainda que o contexto de situação (72,54%) seja significativamente mais recorrente dentre os estratos contemplados. Na unidade anterior, o contexto de situação também foi contemplado de forma significativa em relação aos demais. Porém, enquanto na outra unidade, a léxico-gramática era utilizada prioritariamente para comprovar a resposta dos alunos com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais), na presente unidade, a léxico-gramática é utilizada para um trabalho de sistematização, em uma perspectiva de Prática de Análise Linguística. O número de enunciados contemplados em cada nível de estratificação por prática de linguagem (leitura, Análise Linguística e produção de texto) pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 2)



Fonte: elaborado pela autora.

O estrato da semântica, o mais elevado do nível linguístico, também é recorrente nas tarefas de PAL, conforme pode ser observado nos enunciados a seguir.

H#E20 A quem Marun se refere quando usa o termo “viúva”?

H#E21 No contexto noticiado, esse termo possui um sentido apreciativo ou depreciativo? Explique.

Observando os enunciados, podemos perceber que o contexto de situação é essencial para o entendimento do sentido do termo “viúva” no texto. Sem o contexto imediato, diríamos que a palavra se referiria a alguma mulher cujo cônjuge morreu e que não se casou novamente, quando, na verdade, faz referência às autoridades. Ou seja, o nível da semântica apresenta, nesta tarefa, uma interessante articulação com o estrato mais abstrato que é o contexto de situação.

As atividades de leitura abordam, em grande medida, os aspectos sociocomunicativos e a construção composicional, conduzindo o aluno a se apropriar do gênero selecionado. Além disso, elas também estimulam a sua criticidade, conforme demonstra o enunciado a seguir.

H#E47 Em sua opinião, de quem é a responsabilidade de formar um público admirador da história e ensinar sobre sua importância? Como isso poderia ser feito?

O enunciado H#E47 direciona o aluno a refletir sobre algumas questões sociais importantes para a cultura do nosso país e, ainda, requer que ele sugira alguma intervenção ao ensino da admiração pela história. Ou seja, tomando como base os níveis de complexidade propostos por Bloom (1983), esse enunciado pertence ao nível de complexidade avançado, uma vez que instiga o aluno a avaliar e a planejar uma possível intervenção.

O número de prática de linguagem por nível de complexidade pode ser observado no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade (unidade 2)

Nível de Complexidade	Domínios	Verbos Relacionados	Prática de Linguagem
Avançado	Criar	Planejar, inventar, construir, desenhar.	Análise Linguística (3) Leitura (4) Produção de Texto (1)
	Avaliar	Justificar, avaliar, escolher, recomendar.	
Intermediário	Analisar	Comparar, categorizar, investigar, examinar.	Análise Linguística (16) Leitura (7)
	Aplicar	Completar, usar, ilustrar, resolver.	
Básico	Compreender	Explicar, discutir, reafirmar, comparar.	Análise Linguística (7) Leitura (13)
	Recordar	Descrever, nomear, encontrar, relacionar.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Bloom (1983).

Quanto aos níveis de complexidade, podemos perceber que ficam concentrados entre o intermediário e o básico. Nos enunciados pertencentes à Prática de Análise Linguística, o nível mais recorrente é o intermediário, já os pertencentes à leitura, privilegiam o nível básico. Apesar de o nível avançado ser o menos recorrente, houve um avanço significativo em relação à unidade anterior, uma vez que apresenta um comando de produção textual, que pressupõe o planejamento e a criação.

De igual forma, foi possível perceber andaimes entre os níveis, conforme exemplificam os enunciados abaixo.

H#E25 Quais informações são fornecidas pelos trechos em destaque?

H#E26 Por que essas informações são importantes no gênero notícia?

No enunciado H#E26, para justificar a importância das informações (nível avançado), o aluno deve, em um primeiro momento (H#E25), identificar as informações dos trechos destacados (nível intermediário). Seguindo essa linha, os demais enunciados tendem a construir andaimes, partindo da questão mais básica em direção à mais avançada.

No que concerne à Prática de Análise Linguística, podemos perceber pontos positivos nos enunciados que contemplam essa prática de linguagem, uma vez que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são trabalhadas de forma articulada, que é uma das características que, segundo Mendonça (2006), define a PAL:

H#E28 Na frase “O prédio completou 200 anos **neste** ano e o acervo tinha cerca de 20 milhões de itens.”, a palavra destacada refere-se a que ano?

H#E29 A palavra “neste” pertence a qual classe gramatical?

O primeiro exemplo, H#E28, se trata de uma questão epilinguística, que requer que o aluno reconheça a que ano o pronome demonstrativo “neste” se refere no contexto do texto de produção do texto. Já o segundo evidencia a metalinguagem, direcionando a uma classificação dos fenômenos. Para responder ao enunciado H#E29, o aluno deve mobilizar a nomenclatura da gramática, sistematizando, em alguma medida, por meio da nomeação. Ao propor, inicialmente, atividades epilinguísticas, o professor prioriza a reflexão do aluno acerca do fenômeno linguístico, para, mais tarde, explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, a partir da descrição e nomeação dos fenômenos (SUASSUNA, 2021).

A pesquisa de Volk (2021) evidencia que apesar de os professores reconhecerem a pertinência de atividades reflexivas, a articulação da epi e metalinguagem, na forma de andaimes de aprendizagem, ainda se apresenta como um desafio. Ainda que o número de enunciados de epilinguagem (18) seja superior ao de metalinguagem (10), a forma como o trabalho é conduzido, possibilita que a primeira sirva, de fato, como ponte para o trabalho com a segunda. Isso é condizente com o que Geraldini defende, já que ele reconhece a importância das atividades metalinguísticas, mas prioriza as epilinguísticas.

Outra questão importante é o uso da terminologia “gênero”, a qual é bastante recorrente na unidade. O gênero notícia é trabalhado de forma minuciosa, tanto os aspectos sociocomunicativos, quanto as questões linguísticas típicas do gênero. No

exemplo H#E31, é trabalhada a predominância dos verbos no pretérito perfeito “disse”, “destruiu” e “foi” no gênero notícia. No H#E32 o foco está em outros tempos verbais que aparecem eventualmente no gênero notícia, como o presente.

H#E31 O tempo verbal citado na questão “a” é predominante no gênero notícia. Por quê?

H#E32 Apesar de haver predominância do tempo verbal citado na questão “a”, há a presença de outros, como o presente. Por que isso acontece?

Quando, no questionário diagnóstico, Helena foi instigada a refletir sobre os critérios para selecionar textos para o desenvolvimento de atividades de leitura e de Análise Linguística, a licencianda revela que é a relação do gênero textual com os aspectos de AL que deseja trabalhar. Dessa forma, há uma coerência entre o discurso da professora em formação e a sua prática pedagógica de elaboração de material didático.

Apesar de a licencianda destacar, no questionário diagnóstico, que a maior dificuldade na elaboração de material didático seja produzir atividades que sejam, de fato, de Análise Linguística, a unidade apresenta enunciados que conduzem a uma reflexão crítica acerca dos fenômenos linguísticos, de forma que contemplam as características delineadas por Mendonça (2006). Nesse sentido, a Prática de Análise Linguística serve como ferramenta para as atividades de leitura e produção de textos, uma vez que proporciona que o aluno desenvolva várias habilidades e mobilize vários objetos de conhecimento. Ademais há um trabalho paralelo entre as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, contemplando os gêneros textuais e o texto como unidade privilegiada de análise.

Diante do que foi discutido, acreditamos que a didatização priorizou a reflexão sobre os gêneros notícia e crônica jornalística a partir das atividades de leitura, Análise Linguística e produção de texto.

Tendo como norte as perguntas de Pinton e Silva (2021) acerca do trabalho com a PAL, elaboramos o Quadro 17.

Quadro 17 — Respostas às perguntas norteadoras (unidade 2)

Natureza	Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
Epi	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas?	x		

Quadro 17 — Respostas às perguntas norteadoras (unidade 2)

(conclusão)

Epi	A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas?	X		
Epi	A atividade demanda apenas a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?			X
Meta	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento?	X		
Meta	A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria?	X		
Meta	A atividade focaliza apenas a identificação e classificação por teorias gramaticais?			X

Fonte: adaptado de Pinton e Silva (2021).

Observando o Quadro 17, podemos perceber que a unidade, além de contemplar as características citadas por Mendonça, também dá conta de todas as características sinalizadas por Pinton e Silva como sendo típicas da PAL. Assim, podemos afirmar que a unidade trabalha em uma perspectiva de Análise Linguística e que essa prática articula as práticas de leitura e produção textual. Além disso, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são trabalhadas de maneira articulada.

4.6 ANÁLISE DA UNIDADE “HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CONSTRUINDO UM LEITOR CRÍTICO”

A unidade 3, intitulada “História em quadrinhos: construindo um leitor crítico”, de autoria de Joaquim, tem como principal objetivo refletir sobre problemas sociais e, a partir disso, despertar a empatia do aluno com o próximo. Para isso, as HQs são apresentadas desde a estrutura composicional do gênero até a sua produção. Na apresentação da unidade, o autor menciona que ela é destinada a alunos do 8º ano. Os 20 enunciados que compõem essa proposta podem ser visualizados no Quadro 18.

Quadro 18 — Enunciados da unidade 3

Códigos	Enunciados
J#E1	Observe as expressões do Pato Donald, personagem criada por Walt Disney. Quais sentimentos ou emoções podemos perceber em suas expressões?
J#E2	Que palavras estão em destaque na fala das personagens?
J#E3	Como elas foram destacadas?
J#E4	Que sentidos essas palavras destacadas trazem para a história em quadrinhos?
J#E5	Identifique as interjeições presentes na tira e indique que emoções elas expressam.
J#E6	Por que o formato dos balões do primeiro quadrinho é diferente do formato do balão do terceiro?
J#E7	O que esses balões representam dentro das histórias em quadrinhos?
J#E8	Indique os sinais de pontuação presentes na tira e explique com que finalidade eles são usados.
J#E9	Assinale as proposições verdadeiras e reescreva as falsas, corrigindo-as. a) O ponto de exclamação é muito usado nas HQs e costuma acompanhar interjeições. / b) As reticências são usadas quando o autor não tem mais nada a dizer. / c) O ponto de interrogação é utilizado para mostrar que a personagem aumentou o volume da voz.
J#E10	Explique a função dos seguintes elementos nas HQs. a) Interjeição / b) Onomatopeia / c) Formato dos balões / d) Formato e disposição dos quadros.
J#E11	Como você interpreta a expressão “AHA!”, que aparece em letras maiúsculas no primeiro quadrinho? E a expressão facial de Garfield?
J#E12	Como você interpreta a expressão facial de Garfield no segundo e no terceiro quadrinho?
J#E13	O que a expressão “DING-A-LING” significa?
J#E14	Forme grupos de 4 pessoas e discuta as perguntas em sala de aula, a partir das reflexões feitas sobre a atividade de leitura. a) Você já conhecia o gênero textual HQ? Quais outros gêneros textuais você conhece? / b) Qual é o objetivo do gênero HQ? / c) Qual a sua percepção após ler o texto “violência contra a mulher: uma leitura crítica”? / d) Quais são os tipos de agressão que a mulher sofre? / e) O que você faria se abordasse uma situação de violência contra a mulher? / f) Na sua visão, podemos relacionar o tema “violência contra a mulher” com o gênero HQ? Por quê?
J#E15	Utilize a tabela e planeje os seguintes elementos do texto: Nome e características físicas / Características principais do agressor / Violência cometida / Reação da vítima / Onde a personagem está? / Com quem mantém relação? / Que conflito terá de enfrentar? / Como o conflito será resolvido?
J#E16	Escreva um resumo da história.
J#E17	Divida a história em partes. Cada uma será desenhada em um quadrinho.
J#E18	Continue a desenhar sua história em quadrinhos, criando as falas e os balões.
J#E19	Lembre-se de usar onomatopeias, destacar palavras e variar os balões.
J#E20	Reescrita

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Joaquim, as seguintes habilidades são contempladas na unidade:

Quadro 19 — Habilidades da BNCC selecionadas (unidade 3)

Prática	Habilidades
Análise Linguística	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
Análise Semiótica	(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
Produção de Texto	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de a unidade focalizar o ensino fundamental, mais especificamente o oitavo ano, duas das habilidades são destinadas ao ensino médio. Nesse sentido, tendo em vista que unidade se propõe a atingir um oitavo ano, parece existir um descompasso entre o que se propõe desenvolver e o que efetivamente pode ser desenvolvido considerando o público alvo. Ademais, pode revelar certa dificuldade em utilizar/entender/ler o documento.

O número de enunciados por prática de linguagem pode ser observado no Quadro 20.

Quadro 20 — Enunciados por práticas de linguagem (unidade 3)

Prática de Linguagem	Código
Análise Linguística/semiótica	J#E5, J#E6, J#E7, J#8, J#E9, J#1E10
Leitura	J#E1, J#E2, J#E3, J#E4, J#E11, J#E12, J#E13, J#E14
Produção de Texto	J#E15, J#E16, J#E17, J#E18, J#E19, J#E20

Quadro 20 — Enunciados por práticas de linguagem (unidade 3)

(conclusão)

Oralidade	J#E14
-----------	-------

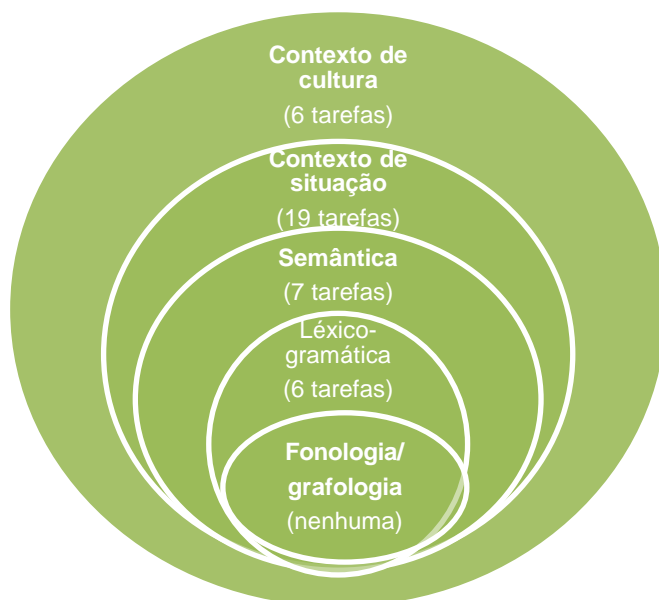
Fonte: elaborado pela autora.

Observando o quadro, podemos perceber que as quatro práticas propostas pela BNCC são contempladas em alguma medida. Embora a prática de leitura predomine, houve um avanço significativo no que diz respeito à prática de produção de texto, comparando com as unidades anteriores. Além de solicitar a produção textual, o autor ainda elabora um comando de reescrita, o que é considerado importante, visto que “o ato de escrita é, muitas vezes, finalizado com a correção de uma única versão do texto produzido pelo aluno, isto é, raras vezes há encaminhamentos de reescrita desse texto.” (KAMINSKI; WATTHIER, 2012, p. 6). Acreditamos que seja importante o aluno conceber o texto como um processo, no qual ele precisa mobilizar, com ajuda do professor, os recursos linguísticos para melhor expressar aquilo que pretende, ou seja, a produção não deve ser vista como um produto acabado.

Quanto aos objetos de conhecimento, as atividades da unidade 3 contemplam objetos focados na semiose, como já esperado, já que o gênero é a HQ. Relação verbal com outras semioses, exploração da multissemiose e recursos semióticos são alguns dos objetos contemplados na unidade.

Os estratos de linguagem contemplados podem ser verificados na Figura 13.

Figura 13 — Estratos da linguagem contemplados na unidade 3

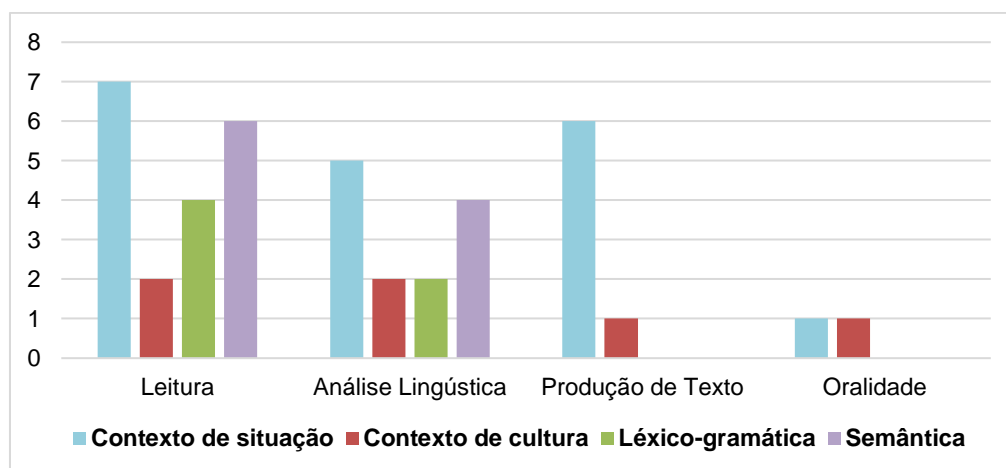


Fonte: elaborada pela autora.

Acerca dos níveis de estratificação da linguagem, podemos perceber que, mais uma vez, o contexto de situação é o mais recorrente. Em um outro momento, temos o estrato da semântica com a proposição de tarefas que buscam refletir, principalmente, acerca das onomatopeias e interjeições presentes no gênero história em quadrinhos.

O Gráfico 9 apresenta o número de tarefas contempladas em cada nível de estratificação por prática de linguagem.

Gráfico 9 — Número de tarefas que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (unidade 3)



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico nos permite analisar que a prática de leitura contempla, predominantemente, os estratos do contexto de situação e da semântica. Isso se deve ao que já foi mencionado anteriormente: a análise das onomatopéias e interjeições em determinada história em quadrinho. Vejamos o exemplo a seguir:

J#E4 Que sentidos essas palavras destacadas trazem para a história em quadrinhos?

Nesse exemplo são contemplados os dois estratos mais recorrentes. O contexto de situação, pois é considerado um contexto imediato: aquela história em quadrinhos específica; a semântica porque é questionado sobre a palavra “PAAAAAIIII!” e a sua significância para o texto em questão. Abaixo podemos verificar outro enunciado que contempla o nível da semântica, pois ao verificar as emoções proporcionadas pelas interjeições, o aluno estará refletindo sobre o sentido daquelas palavras no texto.

J#E5 Identifique as interjeições presentes na tira e indique que emoções elas expressam.

Os enunciados de leitura, de modo geral, direcionam o aluno a interpretar expressões linguísticas e semióticas empregadas pelas personagens. Assim, essas tarefas mobilizam objetos do conhecimento, como a relação verbal com as semioses, exploração da multisseiose e as estratégias de leitura (J#E2, J#E11). Já os enunciados de PAL, focalizam as características composicionais e estilísticas do gênero (J#E6, J#E7), conforme pode ser observado:

J#E6 Por que o formato dos balões do primeiro quadrinho é diferente do formato do balão do terceiro?

Quanto aos níveis de complexidade demandados nessas tarefas, podemos observá-los no Quadro 21.

Quadro 21 — Número de prática de linguagem por nível de complexidade (unidade 3)

Nível de Complexidade	Domínios	Verbos Relacionados	Prática de Linguagem
Avançado	Criar	Planejar, inventar, construir, desenhar.	Produção de Texto (5)

Quadro 21 — Número de práticas de linguagem por nível de complexidade (unidade 3)

(conclusão)

	Avaliar	Justificar, avaliar, escolher, recomendar.	
Intermediário	Analisar	Comparar, categorizar, investigar, examinar.	Análise Linguística (1) Análise Semiótica (2)
	Aplicar	Completar, usar, ilustrar, resolver.	Leitura (3) Oralidade (1)
Básico	Compreender	Explicar, discutir, reafirmar, comparar.	Análise Linguística (3)
	Recordar	Descrever, nomear, encontrar, relacionar.	Leitura (4)

Fonte: elaborado pela autora com base em Bloom (1983).

Conforme demonstra os dados do quadro, as tarefas de leitura e a Análise Linguística ficam concentradas entre o nível básico e intermediário, construindo, de certa forma, andaimes, mas não chegando ao avançado. Vejamos os exemplos a seguir.

J#E2 Que palavras estão em destaque na fala das personagens?

J#E3 Como elas foram destacadas?

J#E4 Que sentidos essas palavras destacadas trazem para a história em quadrinhos?

Os enunciados J#E2 e J#E3 pertencem ao nível básico, uma vez que não demandam reflexão da parte do aluno, requerem apenas uma identificação. Já a J#E4, instiga o aluno a formular uma explicação acerca do sentido que essas palavras trazem para a HQ, pertencendo, dessa forma, ao nível intermediário. Esses três enunciados mobilizam a prática de leitura, dessa forma, acredita-se que nesse momento, houve uma carência de atividades de PAL. As tarefas da sequência poderiam, por exemplo, terem questionado sobre a classe gramatical da palavra em destaque (metalinguagem) e sobre o motivo de o personagem usar um substantivo para realizar o pedido da mãe e não outra classe gramatical (epilinguagem). Podemos visualizar a HQ na Figura 14 abaixo.

Figura 14 — HQ unidade 3



No que diz respeito à Análise Linguística, são 6 os enunciados que contemplam essa prática. Esta é a primeira unidade em que as atividades de metalinguagem (4) sobressaem às de epilinguagem (2). Abaixo podemos observar dois enunciados, um de epi e outro de meta, respectivamente.

J#E7 O que esses balões representam dentro das histórias em quadrinhos?

J#E10 Explique a função dos seguintes elementos nas HQs.

- Interjeição
- Onomatopeia
- Formato dos balões
- Formato e disposição dos quadros

Ao solicitar a observação da função, podemos perceber que a metalinguagem já está no próprio enunciado, no léxico “função”. Ali, o aluno deve explicar a linguagem, fazendo uso da própria linguagem. Já as tarefas metalinguísticas, essas estão focalizadas na identificação das teorias gramaticais, apenas.

No Quadro 22 é possível observar algumas características dos enunciados de Prática de Análise Linguística produzidos por Joaquim.

Quadro 22 — Respostas às perguntas norteadoras (unidade 3)

Natureza	Pergunta norteadora	Sim	Em parte	Não
Epi	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas?	X		
Epi	A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas?		X	
Epi	A atividade demanda apenas a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?			
Meta	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento?			X
Meta	A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria?			X
Meta	A atividade focaliza apenas a identificação e classificação por teorias gramaticais?	X		

Fonte: adaptado de Pinton e Silva (2021).

Apesar de haver atividades que contemplam a PAL, consideramos que elas, além de serem escassas, ainda estejam em um nível básico. A epilinguagem, por exemplo, foi explorada muito mais a partir de uma análise semiótica (J#E7).

Acreditamos que, ainda que de forma bem tímida, houve a articulação entre as práticas. Refletir sobre os efeitos de sentido que a onomatopeia, por exemplo, promoveu no gênero. Diante disso, acreditamos que o objetivo — refletir sobre os problemas sociais, despertando a empatia do aluno com o próximo a partir da apropriação do gênero HQ, começando da estrutura composicional até a produção — tenha potencial para ser atingido. Sobre a reflexão acerca dos problemas sociais, a unidade traz um comando de produção de texto acerca da violência contra a mulher, então, dessa forma, o aluno pode lançar um olhar crítico acerca dessa questão; além disso, foi abordada a estrutura composicional do gênero, tanto nos textos explicativos quanto nos enunciados.

Diante dos resultados da análise desta unidade, somados aos resultados das unidades anteriores, podemos fazer algumas generalizações. Dos 102 enunciados que constituem esta pesquisa, 42 (41,58%) deles são de Prática de Análise Linguística. Das atividades de PAL, por sua vez, 26 são metalinguísticas e 17

¹⁴epilinguísticas. Quando abordada essa prática, o estrato do contexto de situação (27), da léxico-gramática (23) e da semântica (23) foram os mais recorrentes. Os enunciados que contemplavam o contexto de situação tinham como foco o texto trabalhado na unidade, fazendo questionamentos acerca dele. Tendo em vista que a léxico-gramática e a semântica pertencem ao nível linguístico, a recorrência desses níveis se faz condizente e esperada em um trabalho com a PAL.

Com isso, não podemos de forma alguma afirmar que os licenciandos não trabalham em uma perspectiva de Prática de Análise Linguística, mas podemos defender que os enunciados propostos requerem mais reflexão e atenção ao serem elaborados. Na seção a seguir, trazemos essas considerações finais tão caras para a nossa pesquisa.

¹⁴ Um dos enunciados foi considerado metalinguístico e epilinguístico ao mesmo tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Prática de Análise Linguística ter sido cunhada por Geraldini há quase quatro décadas (1984), houve um silenciamento a seu respeito na década de 90, tendo sido retomada apenas em 1998. Diante disso, podemos considerá-la uma prática relativamente nova, que ainda tem que conquistar o seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Somado a isso, a PAL parece ser pouco trabalhada, inclusive, nos cursos de graduação, conforme já mencionado em um momento anterior. Assim, surgiu a necessidade de lançar um olhar atento sob o trabalho que vem sendo desenvolvido sob essa perspectiva. Corroboramos os resultados de Volk (2021) quando afirma que PAL configura uma abordagem teórica e metodológica, teórica porque “fornece subsídios teóricos para a análise do funcionamento da língua em sala de aula” (p.138) e metodológica pois “sugere percursos metodológicos coerentes para o trabalho com a gramática” (p.138).

Nesta pesquisa, buscamos responder à pergunta: quais são os desafios enfrentados pelos professores em formação inicial de Língua Portuguesa quando focalizada a Prática de Análise Linguística? Para isso, delineamos como objetivo geral analisar em que medida professores de Língua Portuguesa, ao produzir atividades didáticas, apropriam-se da Prática de Análise Linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos. Esse objetivo geral se desdobrou em três específicos: i) descrever e analisar o contexto de produção das atividades didáticas, considerando o perfil formativo dos licenciandos e os saberes construídos sobre a Prática de Análise Linguística; ii) identificar as atividades de PAL, no caderno didático, a fim de categorizá-las em termos de natureza e funcionalidade; iii) verificar em que medida as atividades de PAL estruturam as práticas de leitura e produção textual nas unidades produzidas pelos licenciandos.

A fim de cumprir com os objetivos, em um primeiro momento revisamos os fundamentos teóricos-metodológicos utilizados para a presente pesquisa. Realizamos um breve resgate do ensino de LP no contexto brasileiro; abordamos os principais conceitos acerca da Prática de Análise Linguística, assim como sobre o que se trata, como ensinar sob essa perspectiva e, ainda, como ela aparece nos PCN e na BNCC. Essa seção é muito cara para nossa pesquisa, uma vez que focalizamos a PAL, tratamos sobre a produção de materiais didáticos em LP e, por fim, revisamos a Linguística Sistêmico-Funcional, teoria que proporcionou os subsídios analíticos.

Para atingir o primeiro objetivo específico, o de “descrever e analisar o contexto de produção das atividades didáticas”, descrevemos e analisamos o perfil formativo dos licenciandos e os saberes construídos acerca da PAL. Para tanto, utilizamos o sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional. Os discursos dos participantes, no questionário de diagnóstico, evidenciam o reconhecimento sobre a importância de atividades que conduzam o aluno à reflexão sobre os recursos expressivos da língua. Nesse contexto, o processo empregado com mais recorrência foi o mental, uma vez que se detém a apresentar as experiências internas, do mundo da consciência. Os licenciandos não desconsideram o trabalho com a metalinguagem, pelo contrário, acreditam que ela seja, de fato, importante.

Embora o trabalho reflexivo seja defendido, seus discursos afirmam que de nada adianta trabalhar com a PAL se ela não servir como auxílio para a produção de textos mais qualificados, pois apenas a reflexão não é suficiente. Também, foi possível identificar uma unanimidade entre os alunos no que concerne à Prática de Análise Linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de texto. Assim, todos os professores em formação acreditam que ela tenha esse papel de articulá-las.

Para cumprir com o segundo objetivo, o de identificar as atividades de PAL, no caderno didático, a fim de categorizá-las em termos de natureza e funcionalidade, realizamos uma leitura linguisticamente orientada dos enunciados das unidades selecionadas; classificamos os enunciados conforme as práticas de linguagem (leitura, Análise Linguística, produção de texto) e os estratos de linguagem (contextos de cultura e situação, semântica e léxico-gramática). Por fim, identificamos os objetos do conhecimento e o nível de complexidade de cada enunciado.

Como resultado, neste segundo momento, percebemos que, diferentemente do que ocorria nas práticas de produção de texto e leitura, em que o nível predominante era o extralinguístico - especialmente o contexto de situação -, nas atividades de PAL é o linguístico. Enquanto os contextos de situação e cultura aparecem 38 vezes nos enunciados, os estratos da semântica e da léxico-gramática estão presentes em 48 dos casos. Ainda, muitas vezes um mesmo enunciado apresenta os níveis linguísticos e extralinguísticos, o que nos permite inferir que há uma articulação entre os estratos da linguagem. Em especial, nas atividades de natureza epilinguística, se faz importante essa articulação, uma vez que ela deve relacionar as estratégias de dizer (nível linguístico) às configurações textuais e discursivas (nível extralinguístico).

Os enunciados que contemplam a epilinguagem (60,46%) são significativamente superiores àqueles que contemplam a metalinguagem (39,54%). Dessa forma, relacionamos esses dados aos discursos dos licenciandos acerca da concepção de PAL como um trabalho reflexivo sobre as questões linguísticas. Quanto ao trabalho com a metalinguagem, esse sustenta a tese de que os licenciandos do curso de Letras da UFSM são conscientes sobre a sua importância e o seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa.

Nas metalinguísticas, os objetos de conhecimento mais recorrentes são a morfossintaxe e o estilo, já nas epilinguísticas são mobilizados os efeitos de sentido e a semântica. Ao mobilizar conhecimentos como esses citados, o aluno poderá desenvolver mais consciência sobre a língua e os seus mecanismos, contribuindo para formar um leitor mais qualificado, que se atenta, por exemplo, às escolhas linguísticas de determinado gênero. Além disso, forma um aluno que sabe classificar e dar nome a esses elementos selecionados, utilizando-os de forma consciente na produção de texto. A unidade que mais se aproxima desse trabalho é a unidade 2, de autoria de Helena.

Se olharmos de forma geral para os dados e a porcentagem de enunciados que contemplam a PAL nas três unidades, como foi feito anteriormente, podemos dizer que houve um avanço significativo. Porém, se olharmos para cada análise isoladamente, verificamos que não são construídos andaimes para o seu trabalho. Em alguns casos, os enunciados metalinguísticos estão desassociados dos epilinguísticos, por exemplo.

Apesar de 41,58% dos enunciados da unidade serem de Prática de Análise Linguística, o que consideramos um número significativo, 66,66% deles estão concentrados na unidade intitulada “Gêneros jornalísticos, da unidade à crônica”, de autoria da licencianda Helena. Dos 51 enunciados da unidade 2, 54,90% são de PAL. Por sua vez, as unidades 1 e 3 apresentam 30%, de igual forma. Assim, podemos evidenciar um desequilíbrio entre as unidades. Essas 42 tarefas de PAL estão concentradas nos níveis básico e intermediário na taxonomia de Bloom, o que indica que há uma fragilidade na elaboração de atividades que atinja com grau avançado de complexidade, o qual direciona para a análise e a criação.

Nos valendo dessas afirmações e respondendo ao terceiro objetivo específico o de “verificar em que medida as atividades de PAL estruturam as práticas de leitura e produção textual nas atividades produzidas pelos licenciandos”, talvez seja possível

afirmar que a PAL serve, em alguma medida e de modo geral, para articular as práticas de leitura e produção de texto. Todavia, diante dessa afirmação, devemos lançar um olhar atento e refletir sobre o fato de uma das três unidades propostas se encaixar significativamente melhor do que as demais em uma perspectiva de PAL, como já mencionado. Nos cabe, também, relacionar isso ao contexto de produção da unidade 2. Helena foi a única professora em formação declarar ter estudado a BNCC de forma mais aprofundada, isso pode ter tido implicação no processo de produção das atividades, uma vez que, cada professor realiza a didatização do objeto de ensino com base nas suas vivências profissionais e pessoais.

Antônia e Noah, na primeira unidade, por exemplo, não trazem um comando de produção de textos, não proporcionando aos alunos que pratiquem o que foi aprendido sobre o gênero. Nisso, em contrapartida, a unidade 3 apresenta um avanço, pois propõe cinco pequenos comandos que contemplam essa prática. Porém, no que diz respeito à PAL, os enunciados da unidade são pouco reflexivos. Nela, o trabalho com epilinguagem é direcionado para uma reflexão mais semiótica do que linguística de fato.

Podemos afirmar que há uma preocupação por parte dos professores em formação em contemplar a Prática de Análise Linguística em suas atividades. Ainda, há uma tentativa de torná-la a prática articuladora, como é possível perceber através dos discursos dos licenciandos, embora, na prática, isso aconteça de forma tímida na grande maioria dos casos. O fato de a PAL ser melhor explorada em uma das unidades, nos possibilita refletir que, apesar de já haver alguns avanços, ela ainda precisa de uma atenção especial por parte dos professores, estudantes e pesquisadores da área. Diante disso, acreditamos que as instituições de ensino devem proporcionar - ou continuar proporcionando -, a formação continuada, a qual não depende necessariamente de um programa de mestrado e doutorado, mas sim de grupos de estudo, palestras, iniciação científica e eventos que se preocupem em discutir a PAL. Podemos inferir que, se a PAL ainda se apresenta como um desafio para os licenciandos, talvez seja um desafio ainda maior para o professor que atua há anos na educação básica.

Ainda, se a dificuldade em trabalhar com a PAL aparece na etapa de didatização, conseqüentemente, também poderá surgir de maneira ainda mais intensificada na etapa de transposição didática. Assim, levando em consideração os resultados desta pesquisa e, ainda, que eles se assemelham muito aos de Volk

(2021), que também evidenciou a dificuldade dos licenciandos em articular as atividades metalinguísticas e epilinguísticas, defendemos a necessidade de investir na operacionalização da Prática de Análise Linguística nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Ademais, seria muito pertinente pesquisas que, além de investigarem a produção de atividades acerca dessa prática - que nem se propôs esta dissertação -, também investigue o processo de transposição didática em sala de aula, a fim de compreender como os professores em formação conduzem essas atividades, buscando explicitar as relações entre metalinguagem e epilinguagem especialmente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A.G.K; WATTHIER, L. **Produção de textos no ensino fundamental: reflexões sobre atividades com a língua por meio da reescrita**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- BAGNO, M.A. Linguagem, metalinguagem ou epilinguagem? *In*: Bagno, M.A. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARBARA, L.; GOMES, M. C. A. Interfaces entre Linguagem, Cultura e Sociedade à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: Maria Carmen Aires Gomes; Gerson Luiz Roani. (Org.). **Interfaces entre Linguagem, Cultura e Sociedade**. 1ed. Viçosa: UFV, 2013, v. 1, p. 28-41.
- BARTON, E. Inductive discourse analysis: discovering rich features. *In*: BARTON, E.; STYGAL, G. (Ed.). **Discourse studies in composition**. Cresskill: Hampton Press, 2002. p. 19-41.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BLOOM, B. et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- BOTELHO, J. A. **Os recursos livros didático e a BNCC no planejamento de aulas por professores de matemática do ensino fundamental**. 2019. 125 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)– Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2019.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- BRITTO, L. P. L. (1997). **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas/SP: ALB/ Mercado de Letras. 2000.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CANEN, A. **Universos culturais e representações docentes**: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de geografia**. Terra Livre, São Paulo, n. 14, p. 51-59, jan./jul. 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica – Retificado**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <<http://www.residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/edital-6-residencia-pedagogica-retificado.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Edital CAPES nº 07/2018 Programa Insitucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Retificado**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-7-pibid-alteracao-ii-pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CUNHA, J. S.; TAVARES, D. A. **O livro didático e o ensino de geografia: algumas reflexões**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão/SE. **Anais...** Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20LIVRO%20DIDÁTICO%20E%20O%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

CUSTÓDIO, P. B. Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. **Exedra**, Coimbra, n. 2, p. 147-160, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398258>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DEMO, P. **Aprender como Autor**. São Paulo: ATLAS, 2015.

DUARTE A. V. M. B. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FONSECA M. S.; BORGES, A. T. **A produção de material didático e o desenvolvimento profissional de professores de ciências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2., 1999, Valinhos/SP. Atas... Rio de Janeiro: ABRAPEC, 1999. p. 1-9.

- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- _____. **Criatividade e gramática**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 104-110, ago. 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/visuais.htm>. Acesso em: 20 de dez de 2020.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50-68, ago./dez. 2017.
- GEDOZ, S. **Análise Linguística e reescrita textual**: articulando encaminhamentos. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1225-1239, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125194>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- GERALDI, J. W. **Ensino de gramática x reflexão sobre a língua**. In: _____. *Linguagem e exercício de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- _____. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____, J. W. **Ensino de gramática x reflexão sobre a língua**. In: _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50-68, ago./dez. 2017.
- GONÇALVES, A. C. **O professor de língua portuguesa em formação inicial e suas (re)configurações sobre o trabalho docente**. 2015. 286 p. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística SistêmicoFuncional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985 [1994].

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **Halliday's introduction to Functional Grammar**. 4. ed. New York: Routledge, 2014.

KAMINSKI, A. A. G; WATTHIER, L. **Produção de textos no ensino fundamental: reflexões sobre atividades com a língua por meio da reescrita**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. S. **Educação contextualizada do semi-árido: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos**. 2009. 88f. Monografia – Faculdade Santo Agostinho, Teresina, 2009.

LOURENÇO, D. C. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)–Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2019.

MALFACINI, A. C. S. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MARTIN, J. R. & WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTINS, M. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 8, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2008.

MENDONÇA, M. A. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**, Recife, v. 23, n. 1, p. 69-87, jul. 2019.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 155-137, 2015. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2021.

MUNIZ DA SILVA, E. D.; SOARES, R. Processos materiais em um relato pessoal. In: CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (Orgs.). **Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL**. Santa Maira: Editora PPGL, 2018. p. 141-157.

NEVES, M, H. M. **Categorias gramaticais em materiais didáticos**. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (orgs.) O todo da língua: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PAIVA, L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PATRIOTA, L. M. Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao longo do tempo. **Leia Escola**, Campina Grande, PB, v. 15, n. 1, p. 64-79, 2015.

_____. **A Tradição Discursiva no Livro Didático de Português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI**. João Pessoa, 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 70-197, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

PINTON, F. M. **A Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola (2006-2010)**. 2012. 195 p. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

PINTON, F. M; SILVA, J. S. Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8 n. 36, p. 210-222. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4511>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/945/showToc>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

POLATO, A. D. M; MENEGASSI, R. J. **Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90**. In: PEREIRA, R. C; COSTA-HUBES, T. C. Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. 444 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, PR, 2015.

_____. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n. 3, 2017 p. 873-909, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00873.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PORTO, H. M. A. **A formação crítico-reflexiva do revisor de textos: a construção da profissionalidade em uma empresa júnior**. 2018. 185 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 5, n. 2, p. 185-208, 2004.

RODRIGUES, F. F. C.; DUARTE, P. C. O. Práticas de Leitura, Análise Linguística e Produção Textual com fábulas no ensino fundamental. **Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional**, Curitiba, v. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosdpde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_francisca_fernandes_de_carvalho_rodrigues.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

RODRIGUES, R. H. **A prática de análise linguística: emergência, renúncias, abrangência e produtividade do conceito**. In: PEREIRA, R. C; COSTA-HUBES, T. C. Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: ____ (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SANTOS, L.W; LEBLER, C.D.C. **Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica**. In: Texto e Gramática: novos contextos, novas práticas, 2021. p. 45-75.

SANTOS, M. C. A importância da produção de material didático na prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória/ES. **Anais....** Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564_ARQUIVO_AlImportanciadaProducaodeMaterialDidaticonaPraticaDocente.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de Língua Portuguesa**. Programa de Pós-Graduação em Letras — 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22805/DIS_PPGLLETRAS_2021_SCHMITT_ROSANA.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, A. S.; SILVA, M. J.; ALVES, S. C. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo**. 2014. 51 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, B.; SILVA, E. **O tratamento da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, PE, 2019.

SILVA, E. F. **Práticas de Análise Linguística: proposta para o tratamento do grau diminutivo no ensino fundamental**. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)—Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, N. S. **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (com)tradição nas aulas de português**. RBLA, v. 10, n. 4. p. 949-973, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400007&script=sci_arttext. Acesso em: 4 jun. 2021.

SILVA, W.S. **Estudo da gramática no texto: demanda para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental**. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

SUASSUNA, L. Ensino de Análise Linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites**. Cadernos de pesquisa, v. 48 n. 168 p. 388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: . Acesso em: 10 mai. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

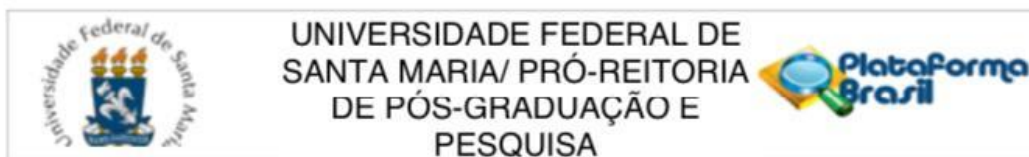
_____. **Que análise linguística operacionalizar no ensino de língua portuguesa?** In: TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa; FEIJÓ, Rodrigo Nunes (Orgs.). Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O Ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: Desafios e Possibilidades, Rio Grande: FURG, 2010.

VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. 2012. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269652/1/Vieira-Silva_Claudiomiro_D.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **O Professor e sua obra**: uma nova relação com o saber. In.: Anais do SETA, Número 3, Campinas, 2009b - pp. 197–207.

VOLK, R. **Professores em formação inicial e a prática de análise linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos**. Programa de Pós-Graduação em Letras — 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22808/DIS_PPGLLETRAS_2021_VOLK_ROMARIO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 out. 2021.

ANEXO A — COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LÍNGUAS NA ESCOLA: FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E INGLÊS PARA O ENSINO DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: Luciane Kirchhof Ticks

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29719220.4.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.921.078

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Línguas na escola: formação colaborativa de professores de português e inglês para o ensino dos multiletramentos no contexto escolar, será desenvolvido em escolas municipais de Santa Maria. É um projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM e ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, conforme a descrição apresentada nos documentos anexados nesta Plataforma.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Esta pesquisa propõe desenvolver um processo continuado de reflexão que possibilite aos participantes (professores, alunos e membros da equipe diretiva de escolas da rede pública de Santa Maria), o desenvolvimento de uma metacoscíencia acerca de como ensinam e aprendem a ensinar linguagem. No sentido de evidenciar o discurso e a prática pedagógica dos participantes, tornando-os disponíveis para análise, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa (HOLLIDAY, 2002, p. 10; MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, por exemplo). Esta investigação está inscrita, portanto, em uma proposta colaborativa e crítica na medida em que, como perspectiva teórico-metodológica, permite, no contexto do grupo investigado, construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais em questão (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES,

2002, p. 48). Dentro desse enfoque, esta pesquisa pretende investigar o discurso e as práticas sociais dos membros da comunidade escolar de professores de linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), atuando nas escolas públicas municipais de Santa Maria (RS), por meio da elaboração, aplicação e análise de questionários, entrevistas, discussões teóricas, sessões reflexivas e práticas pedagógicas multiletradas (curriculares e extracurriculares). Essas práticas têm por objetivo, em última instância, desenvolver diferentes competências escolares multiletradas. Nesse cenário, a presente pesquisa busca trazer uma oportunidade de colaboração entre universidade e escola, por meio da reflexão e da interpretação do universo pedagógico de ensino da linguagem no contexto escolar. Para tanto, este estudo será dividido em três momentos: 1) desenvolvimento de leituras acerca dos multiletramentos, diversidade cultural, gêneros e produção de atividades pedagógicas voltadas ao contexto da escola pública (de março a julho de 2020), 2) aplicação dessas atividades pedagógicas no contexto da escola pública (agosto a dezembro de 2020) e 3) produção de cadernos didáticos para registro das atividades desenvolvidas e avaliação do processo como um todo (março a dezembro de 2021). Por fim, buscase colaborar para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contexto Escolares (N.E.C.C.E) e do Núcleo de estudos e pesquisas em ensino de linguagem (NEPELIN), ambos vinculados ao GRPesq/CNPq "Linguagem como Prática Social."

A metodologia está ancorada na abordagem qualitativa e detalha o percurso da pesquisa de modo satisfatório do ponto de vista ético. Em relação aos participantes o texto traz informações de: 80 professores da rede municipal de SM; 20 professores em formação inicial (alunos da graduação da UFSM); 200 alunos de escolas públicas e 10 professores em formação continuada (alunos vinculados ao PPGL da UFSM).

Objetivo da Pesquisa:

Geral: organizar, sistematizar e implementar práticas pedagógicas multiletradas em contextos escolares públicos, que visem o desenvolvimento de processos pedagógicos emancipatórios.

Específicos: 1) Promover atividades reflexivas (teórico-práticas) que problematizem a transposição didática do conceito de multiletramentos no ensino de português e inglês, no contexto da escola pública municipal de Santa Maria;

2) Analisar os processos reflexivos-colaborativos-argumentativos dos participantes envolvidos na

configuração de projetos pedagógicos multiletrados, voltados para o contexto escolar em questão;

3) Elaborar atividades pedagógicas que respeitam as especificidades e necessidades dos contextos escolares de ensino nos quais o projeto será desenvolvido;

4) Avaliar os resultados alcançados nas dinâmicas de investigação propostas em relação à consolidação de práticas pedagógicas multiletradas nos referidos contextos escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos nos termos e obrigatórios e no corpo do projeto (p.18).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão eticamente adequados aos propósitos e aos participantes da pesquisa.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep/orientacoes-gerais>", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente do projeto é responsável por indenização aos participantes no caso de manifestação de eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1521418.pdf	05/03/2020 17:07:07		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	05/03/2020	Luciane Kirchhof	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17:05:10	Ticks	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/03/2020 17:02:09	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	05/03/2020 17:00:14	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito
Outros	gap.pdf	05/03/2020 16:57:57	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	05/03/2020 16:56:36	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito
Outros	termoassentimento.pdf	05/03/2020 16:54:32	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/03/2020 16:11:19	Luciane Kirchhof Ticks	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 17 de Março de 2020

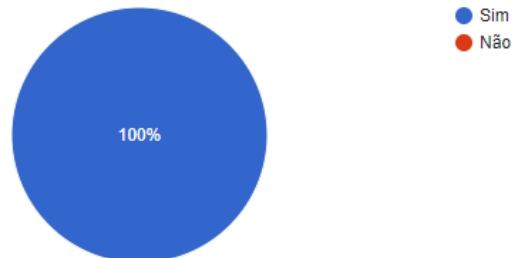
Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador(a))

Participantes					
Ir para 1		15 por página		« < 1 > »	
	Matrícula	Nome	Função	Carga Horária	Período
✉	202060630	CAROLINE TEIXEIRA BORDIM	Pesquisador	2 h/semana	05/03/2020 a 30/12/2021
✉	1772075	FRANCIELI MATZENBACHER PINTON	Co-orientador	2 h/semana	05/03/2020 a 16/06/2021
✉	1772075	FRANCIELI MATZENBACHER PINTON	Co-orientador	1 h/semana	17/06/2021 a 30/12/2021
✉	201612842	GABRIELE ALMEIDA DE MORAES PEREIRA	Bolsista	20 h/semana	01/08/2020 a 31/01/2021
✉	201612842	GABRIELE ALMEIDA DE MORAES PEREIRA	Participante	12 h/semana	12/05/2020 a 30/06/2020
✉	234010	KARINA DOS REIS COSTANTIN	Colaborador	2 h/semana	30/03/2021 a 30/12/2021
✉	202161089	LORENA BRITO CARTAXO	Participante	1 h/semana	07/06/2021 a 30/12/2021
✉	202060642	LUANA DORNELLES MOREIRA	Pesquisador	2 h/semana	05/03/2020 a 30/12/2021
✉	2462328	LUCIANE KIRCHHOF TICKS	Coordenador	2 h/semana	05/03/2020 a 14/04/2021
✉	2462328	LUCIANE KIRCHHOF TICKS	Coordenador	1 h/semana	15/04/2021 a 30/12/2021
✉	201810894	PAULA LUZA	Participante	2 h/semana	05/03/2020 a 30/12/2021
✉	202060646	TAÍS VASQUES BARRETO	Pesquisador	2 h/semana	05/03/2020 a 30/12/2021
✉	201960717	VANESSA SEVÉRO TRIVISIOL	Participante	4 h/semana	25/03/2021 a 30/12/2021

Respostas ao termo de consentimento do google forms

Li o TCLE e aceito participar da pesquisa

13 respostas



APÊNCICE A — QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO

Prezada(o) professor em formação inicial,

este instrumento tem por objetivo mapear a prática de elaboração de atividades didáticas no curso de licenciatura Português com vistas à organização de material que subsidiará as disciplinas de Produção e Análise de Material Didático e Prática de Análise Linguística no Contexto Escolar ministradas pela professora Francieli Matzenbacher Pinton. Para que o objetivo seja concretizado, pedimos que responda ao questionário a fim de colaborar com a formação qualificada do professor de língua portuguesa.

Sua identificação não é obrigatória.

Nome/codinome: _____

- 1) Em que ano você ingressou no Curso de Licenciatura em Letras - Português? Você segue a sequência curricular aconselhada pelo Curso? Por quê?
- 2) Já teve experiência de ensino de Língua Portuguesa, além do estágio curricular? Em quais níveis/anos escolares? Qual o significado dessas experiências para sua formação acadêmica e profissional?
- 3) Alguma dessas experiências docentes tem vínculo com o PIBID/Residência Pedagógica/Extensão? Em caso positivo, qual a relevância desses programas para a formação docente?
- 4) Você leu a BNCC do ensino fundamental? Em quais circunstâncias? Qual a sua impressão a respeito do documento?
- 5) Leia as habilidades selecionadas da BNCC a fim de indicar a qual prática de linguagem (Leitura, Análise Linguística/Semiótica, Oralidade ou Produção de Textos) pertencem. Responda sem consultar o documento.

Habilidade	Prática de linguagem
Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.	
Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	
Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificação.	
Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	
Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como	

propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	
Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	
Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).	

6) Quais critérios são considerados para selecionar textos para o desenvolvimento de atividades de leitura e de análise linguística?

7) Ao elaborar as atividades de leitura, de que forma você ordena e sequencia as tarefas?

() Há uma hierarquia que consiste em momentos de pré-leitura (conhecimentos prévios do aluno), leitura (conhecimentos textuais localizados na superfície do texto e conhecimentos inferenciais – relação entre conteúdo explícito e não-explícito), pós-leitura (interpretação – conteúdo temático associado aos saberes do leitor).

() Abordo os momentos em minha prática de elaboração, no entanto não há reflexão em relação à hierarquia.

() Desconheço a teoria que sustenta tal proposta.

() Elaboro as atividades sem ordenamento, nunca pensei reflexivamente sobre isso.

() _____) Outra justificativa _____

8) Em sua perspectiva, as atividades de análise linguística perpassam todas as práticas de linguagem (leitura e produção de textos) ou devem ser vistas como atividades de gramática? Por quê?

9) Qual a função desempenhada pelas atividades de análise linguística quando considerada como eixo estruturador das práticas de linguagem? Você pode assinalar as alternativas que julgar pertinentes.

() comprovar leituras com foco na decodificação e na inferência.

() identificar e analisar recursos linguísticos como prototípicos de um determinado gênero de texto.

() identificar a estrutura composicional de gêneros textuais.

() identificação e classificação de categorias gramaticais.

() outras funções como:

10) Numere os procedimentos que você realiza sequencialmente para elaborar seu material de ensino.

() seleção do conteúdo/objeto de conhecimento

() seleção de competências e habilidades ou objetivo geral e específicos

- () seleção de textos ou exemplares de gêneros
 - () elaboração de atividades de leitura, análise linguística e produção textual
 - () seleção de abordagem dedutiva (do conceito à aplicação) ou indutiva (observação do fenômeno de linguagem à construção do conceito e sua posterior aplicação)
 - () seleção de materiais didáticos e/ou de pesquisa que abordem o objeto de ensino
- Outros _____ procedimentos:

11) Para ensinar os conceitos da sua área, quais procedimentos são empregados? Você considera mais produtora uma abordagem dedutiva ou indutiva? Por quê?

12) De forma geral, quais são as principais dificuldades que você encontra para produzir atividades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa?

13) Qual a importância do instrumento de diagnóstico para o professor de Língua Portuguesa? O que deve ser considerado nesse instrumento?

14) De seu ponto de vista, durante a elaboração de materiais de ensino, predominam dificuldades de ordem disciplinar (objeto de ensino) ou pedagógicas (organização das tarefas)? Exemplifique.

Agradecemos sua colaboração!