

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

Ana Paula Regner

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE AS
ATIVIDADES DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO***

Santa Maria, RS
2024

Ana Paula Regner

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES DA
COLEÇÃO PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO**

Texto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

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

Santa Maria, RS
2024

Ana Paula Regner

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES DA
COLEÇÃO PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO**

Texto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2024:

Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora - Videoconferência)

Natália Sathler Sigiliano, Dr.^a (UFJF)
(Videoconferência)

Simone Mendonça Soares, Dr.^a (UFSM)
(Videoconferência)

Luciane Kirchhof Ticks, Dr.^a (UFSM)
(Membro suplente)

Santa Maria, RS
2024

Aos meus avós, Alzira Nagel (*in memoriam*) e Edvino Regner (*in memoriam*), que desde a infância sempre me incentivaram a estudar. Hoje formam a primeira neta professora, pesquisadora e mestra. Obrigada por serem estrelas que guiam e iluminam os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa é a concretização de um sonho de uma professora-pesquisadora que, desde a graduação, foi instigada a procurar o aprimoramento da prática docente. Esta caminhada contou com a participação de muitas pessoas, as quais, com o coração repleto de gratidão faço questão de agradecer neste momento. Assim, de modo especial, agradeço:

- a Deus por todas as bênçãos, saúde e proteção ao longo de todos os anos. Obrigada por me permitir ser e ir muito além do que um dia eu imaginei.

- à Universidade Federal de Santa Maria por me ter permitido vivenciar tantas atividades de pesquisa, ensino e extensão durante esses, até aqui, seis anos de trajetória acadêmica. És uma referência de ensino público, gratuito e de qualidade.

- aos professores e colegas do Curso de Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa e do Programa de Pós-graduação em Letras por todos os aprendizados e desaprendizados.

- à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

- à minha orientadora, amiga e parceira Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton por acreditar no meu potencial desde a Iniciação Científica, por todas as oportunidades, carinho e incentivo e por servir de exemplo como pessoa e profissional.

- à Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano (UFJF), à Profa. Dra. Andrea Ad Reginatto (UFSM), à Profa. Dra. Simone Mendonça Soares (UFSM) e à Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks (UFSM) pela leitura atenta do texto e pelas contribuições valiosas para a pesquisa.

- à minha mãe Leonice Nagel, padrasto Ivo Lagasse, pai Darci Regner e irmã Aninha Regner por vibrarem cada conquista comigo e por serem a minha base nos momentos de dificuldade.

- ao meu namorado Anderson Küster pela torcida desde o processo de seleção até o encerramento de mais essa etapa na minha vida, por se preocupar tanto comigo, por ser o meu porto seguro e por tornar a sua, a minha segunda família.

- ao meu amigo e companheiro desde a graduação Guilherme Barbat Barros, por todos os conselhos, projetos e sonhos compartilhados e por tornar a caminhada até aqui menos solitária.

- à Bibiana, Ana Luiza, Guilherme Chaves, Gislaine, Ravine por se tornarem a minha família de Santa Maria.

- aos meus amigos de Monte Alverne e São Martinho, especialmente o Crenca, por compreender a minha ausência em tantos momentos de estudo.

- à equipe da revista Ciência Rural, Ana Cláudia, Ana Paula, Cristiane, Cíntia Fabiana, Giovana e Vagner por todos os momentos de escuta, conselhos e incentivo.

- aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem por todas as trocas de conhecimento e sonhos compartilhados. Em especial, à Rosana e à Camila por acompanharem esta pesquisa de perto e estarem sempre disponíveis para ajudar.

RESUMO

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO*

AUTORA: Ana Paula Regner
ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as atividades de Análise Linguística (AL) propostas no Livro Didático (LD) *Português: conexão e uso* do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de Produção de Textos em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: i) descrever as habilidades de AL/Semiótica e de Produção de Textos com base nas categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade, da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF); ii) analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de natureza, níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem; iii) verificar se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades e iv) discutir em que medida as atividades de AL propostas no livro didático promovem uma articulação efetiva entre a AL e a Produção Textual. A pesquisa desenvolvida a partir da abordagem qualitativa de cunho interpretativista (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010) possui como *corpora* as habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atividades dessas duas práticas de linguagem presentes nas unidades 1 e 2, seções *Leitura 1* e subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita* do LD. O aporte teórico-metodológico consiste na retomada do cenário educacional da década de 80 (ANGELO, 1990; NEVES, 1990, 1993; TRAVAGLIA, 1996; HILA, 1998, SOARES 2002), na consolidação do termo Prática de Análise Linguística (PAL) (GERALDI, 1984), nas orientações fornecidas pelos documentos norteadores de ensino (BRASIL, 1998, 2018) e olhares de outros pesquisadores sobre como a PAL vem sendo recontextualizada nos livros didáticos. Além disso, discutimos os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), especialmente os estratos da linguagem e o sistema de transitividade que são nossas ferramentas de análise. Os resultados da análise revelam que as habilidades são compostas principalmente por processos mentais cognitivos, seguidos de processos materiais criativos que fazem menção aos conteúdos que devem ser trabalhados e a predominância de circunstâncias de lugar, modo e finalidade que apresentam os contextos e as especificações das aprendizagens. Esses processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem são parcialmente contemplados pelas atividades de AL e Produção de Textos das unidades. Dentre elas, a unidade 2 é a que apresenta uma proposta mais próxima de um trabalho com a carta de reclamação em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos porque as atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos no que diz respeito aos processos cognitivos e níveis de complexidade e objetos de conhecimento. Na unidade 1, ao

ser focalizada a narrativa de ficção, a articulação entre as atividades ocorre apenas em relação aos processos cognitivos e níveis de complexidade. Dessa forma, a identificação de lacunas no que envolve os objetos de conhecimento (unidade 1) e estratos da linguagem (unidades 1 e 2) sinalizam uma perspectiva textual/discursiva em construção na coleção investigada.

Palavras-chave: Prática de Análise Linguística. Livro didático *Português: conexão e uso*. Habilidades da BNCC retomadas no livro didático. Atividades de AL e Produção de Textos.

ABSTRACT

LINGUISTIC ANALYSIS PRACTICE: INVESTIGATION OF ACTIVITIES IN THE COLLECTION *PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO*

AUTHOR: Ana Paula Regner
ADVISOR: Francieli Matzenbacher Pinton

This research aims to investigate the Linguistic Analysis (LA) activities proposed in the textbook (DL) *Português: conexão e uso* of the 6th year of Elementary School, to verify to what extent they contribute to the practice of Text Production under a textual/discursive genres perspective. To this end, we delimited the following specific objectives: i) describe the skills of AL/Semiotics and Text Production based on the lexico-grammatical categories of the transitivity system, of Systemic-Functional Grammar (SFG); ii) analyze the didactic activities of LA and Text Production in terms of nature, levels of complexity, objects of knowledge and language strata; iii) verify whether the processes, objects of knowledge and learning contexts proposed in the skills are effectively covered in the activities and iv) discuss to what extent the LA activities proposed in the textbook promote an effective articulation between LA and Text Production. The research, developed from the qualitative approach of an interpretivist nature (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010), presents as *corpora* the skills of LA/Semiotics and Text Production from the National Common Core Curriculum (BNCC) along with the activities of these two language practices present in units 1 and 2, sections *Leitura 1* and subsections of *Exploração de Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* and *Produção Escrita* of the textbook. The theoretical-methodological contribution consists of the resumption of the educational scenario of the 1980s (ANGELO, 1990; NEVES, 1990, 1993; TRAVAGLIA, 1996; HILA, 1998, SOARES 2002), in the consolidation of the term Practice of Linguistic Analysis (PAL) (GERALDI, 1984), in the guidelines provided by teaching documents (BRASIL, 1998, 2018) and views from other researchers on how PAL has been recontextualized in textbooks. Furthermore, we discuss the concepts of Systemic-Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), especially the language strata and the transitivity system that are our analysis tools. The results of the analysis reveal that the skills are mainly composed of cognitive mental processes, followed by creative material processes that refer to the contents that must be worked on and the predominance of circumstances of place, manner and purpose that present the contexts and specifications of learning. These processes, objects of knowledge and learning contexts, are partially covered by the units' LA and Text Production activities. Among them, unit 2 is the one that presents a proposal closest to working with the complaint letter from a textual/discursive genres perspective because LA activities promote an articulation with Text Production activities regarding cognitive processes and levels of complexity and objects of knowledge. In unit 1, when focusing on the fictional narrative, the articulation between activities occurs only in relation to cognitive processes and levels of complexity. In this way, the identification of gaps in what involves the objects of knowledge (unit 1) and

language strata (units 1 and 2) signals a textual/discursive perspective under construction in the investigated collection.

Keywords: Linguistic Analysis Practice. Textbook *Português: conexão e uso*. BNCC skills taken up in the textbook. LA and Text Production Activities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Eixos básicos do ensino de LP	55
FIGURA 2 -	Organização do componente curricular língua portuguesa.....	59
FIGURA 3 -	Linguagem como sistema estratificado	80
FIGURA 4 -	Tipos de processos do sistema de transitividade.....	85
FIGURA 5 -	Capa do LD do 6º ano da coleção <i>Português: conexão e uso</i>	93
FIGURA 6 -	<i>Corpus</i> do LD da coleção <i>Português: conexão e uso</i>	96
FIGURA 7 -	Estrutura típica das habilidades na BNCC e da figura do sistema de transitividade.....	99
FIGURA 8 -	Processos cognitivos dos níveis de complexidade	100
FIGURA 9 -	Apresentação das habilidades para o professor	103
FIGURA 10 -	Proposta de Produção Textual do gênero narrativa de ficção	123
FIGURA 11 -	Box explicativo sobre a diferença do texto narrado em 1ª e 3ª pessoa	129
FIGURA 12 -	Box explicativo sobre a narrativa de ficção	132
FIGURA 13 -	Proposta de Produção Textual do gênero carta de reclamação	144
FIGURA 14 -	Box explicativo sobre a carta de reclamação	151

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Natureza das atividades para Franchi (1987) e Geraldi (1991).....	46
QUADRO 2 -	Panorama histórico de redefinição do ensino tradicional à consagração da PAL.....	51
QUADRO 3 -	Objetivos dos campos de atuação	60
QUADRO 4 -	Exemplos de habilidades do eixo da AL/Semiótica que promovem articulação com outras práticas de linguagem	64
QUADRO 5 -	Mapeamento de trabalhos que focalizam a PAL nos livros didáticos de LP.....	66
QUADRO 6 -	As metafunções e os sistemas léxico-gramaticais da oração	82
QUADRO 7 -	Componentes da oração	84
QUADRO 8 -	Tipos de processos e participantes das orações	87
QUADRO 9 -	Tipos de circunstâncias.....	89
QUADRO 10 -	Objetivos do trabalho com a AL/Semiótica e da Produção de Textos do LD <i>Português: conexão e uso</i> do 6º ano.....	94
QUADRO 11 -	Número de habilidades e atividades, conforme as práticas de linguagem	97
QUADRO 12 -	Base para a análise das habilidades.....	98
QUADRO 13 -	Base para a análise das atividades.....	99
QUADRO 14 -	Alterações nas habilidades (EF06LP12) e (EF07LP12).....	108
QUADRO 15 -	Síntese dos achados da análise das habilidades.....	121
QUADRO 16 -	Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 1	142
QUADRO 17 -	Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 2	166

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Organização das habilidades do LD do 6º ano em anos/blocos	103
TABELA 2 -	Organização das habilidades do LD do 6º ano em campos/grupos de atuação	106
TABELA 3 -	Processos cognitivos das orações das habilidades do LD.....	111
TABELA 4 -	Participantes das habilidades do LD do 6º ano.....	115
TABELA 5 -	Expressões explicativas no LD do 6º ano	117
TABELA 6 -	Circunstâncias das habilidades do LD do 6º ano.....	118
TABELA 7 -	Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1	128
TABELA 8 -	Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de Produção de Textos da unidade 1	130
TABELA 9 -	Objetos de conhecimento das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1	133
TABELA 10 -	Objetos de conhecimento das habilidades de Produção de Textos da unidade 1	136
TABELA 11 -	Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1	138
TABELA 12 -	Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de Produção de Textos da unidade 1	140
TABELA 13 -	Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2	150
TABELA 14 -	Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de Produção de Textos da unidade 2	153
TABELA 15 -	Objetos de conhecimento das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2	156
TABELA 16 -	Objetos de conhecimento das habilidades de Produção de Textos da unidade 2	159
TABELA 17 -	Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2	161
TABELA 18 -	Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de Produção de Textos da unidade 2	163

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição das coleções de livros didáticos nas escolas municipais de Santa Maria.....	92
GRÁFICO 2 - Organização das habilidades no LD	108
GRÁFICO 3 - Número de habilidades e de orações da prática de AL/Semiótica e Produção de Textos	110
GRÁFICO 4 - Quantidade de atividades de Produção de Textos e AL da unidade 1	125
GRÁFICO 5 - Natureza das atividades de AL da unidade 1	126
GRÁFICO 6 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de AL da unidade 1	128
GRÁFICO 7 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de Produção de Textos da unidade 1	131
GRÁFICO 8 - Objetos de conhecimento das atividades de AL da unidade 1	134
GRÁFICO 9 - Objetos de conhecimento das atividades de Produção de Textos da unidade 1	136
GRÁFICO 10 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL da unidade 1	138
GRÁFICO 11 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de Produção de Textos da unidade 1	140
GRÁFICO 12 - Quantidade de atividades de Produção de Textos, AL e Oralidade da unidade 2	147
GRÁFICO 13 - Natureza das atividades de AL da unidade 2	148
GRÁFICO 14 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de AL da unidade 2	150
GRÁFICO 15 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de Produção de Textos da unidade 2	153
GRÁFICO 16 - Objetos de conhecimento das atividades de AL da unidade 2	156
GRÁFICO 17 - Objetos de conhecimento das atividades de Produção de Textos da unidade 2	159
GRÁFICO 18 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL da unidade 2	162
GRÁFICO 19 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de Produção de Textos	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IC	Iniciação Científica
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
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	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUPA	Pré-Universitário Popular Alternativa
SIMAD	Sistema do Material Didático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	MEMORIAL DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA	26
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	31
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	37
2.1	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	38
2.1.1	Desvendando caminhos: de uma abordagem de ensino gramatical tradicional para a Prática de Análise Linguística	38
2.1.2	A Prática de Análise Linguística nos documentos norteadores de ensino	53
2.1.3	A Prática de Análise Linguística em materiais didáticos: outros olhares	65
2.2	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	77
2.2.1	Metafunção ideacional e o sistema de transitividade	83
3	PERCURSO METODOLÓGICO	91
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	91
3.2	UNIVERSO DE ANÁLISE	92
3.3	CORPUS DE ANÁLISE	95
3.4	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	98
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
4.1	HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	102
4.2	ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS....	122
4.2.1	Atividades da unidade 1, seção <i>Leitura 1</i>	123
4.2.2	Atividades da unidade 2, seção <i>Leitura 1</i>	144
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
	APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO LD DO 6º ANO	181
	APÊNDICE B – QUADRO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DAS HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	187
	APÊNDICE C - QUADRO DAS ATIVIDADES DE AL E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UNIDADE 1, SEÇÃO <i>LEITURA 1</i>	189
	APÊNDICE D - QUADRO DAS ATIVIDADES DE AL E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UNIDADE 2, SEÇÃO <i>LEITURA 1</i>	194

MEMORIAL DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA

Início¹ este trabalho a partir de um memorial com o objetivo de fazer com que o leitor conheça um pouco mais o contexto social ao qual pertenci, desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior. Considerando que as escolhas impactam o que nos tornamos enquanto seres humanos e profissionais, percebo o quanto os aprendizados e as vivências nos diferentes contextos de ensino e de aprendizagem foram determinantes para que eu me tornasse a professora pesquisadora que sou hoje. Assim sendo, as memórias aqui tecidas são extremamente relevantes para que seja possível compreender algumas das minhas inquietações sobre o ensino de língua portuguesa (LP), de forma específica, aquela que se tornou tema desta pesquisa.

Na escola, desde os anos iniciais, as idas à biblioteca eram os meus eventos favoritos. A leitura era algo que me encantava e, por diversas vezes, em projetos como “Mala de Livros” ou “Hora do Conto”, eu tive a oportunidade de compartilhar leituras com meus colegas e com meus pais. Lembro, até hoje, das feiras do livro de que pude participar tanto dentro quanto fora dos “muros” do educandário, e de como eu ficava realizada toda vez que meus pais me permitiam comprar uma coleção de livros. Além do hábito de ler, não demorou muito para que eu também quisesse experimentar o mundo da escrita.

As minhas primeiras produções foram livros que criávamos em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, e em certos momentos, em um trabalho interdisciplinar com a professora de artes. Depois me atrevia a escrever notícias para serem publicadas no jornal da escola, o qual era distribuído, mensalmente, pelo Grêmio Estudantil. Já em uma experiência de escrita conjunta, produzi com os meus colegas uma peça de teatro para o grupo *Die Bühne dês Lebens*². Nesse caminho, até o final do Ensino Médio a escola me possibilitou duas grandes conquistas, a partir da escrita. A primeira, no 9º ano, foi num concurso de poesia referente à Semana Farroupilha, realizado pela Oktoberfest, em 2015. A segunda, no 1º ano do EM, foi a premiação da minha redação na 3ª Edição do Concurso de Redação

¹ Utilizarei nesse memorial a 1ª pessoa do singular, considerando o caráter pessoal que utilizo para apresentar o percurso que conduziu a minha pesquisa e a escrita desta dissertação.

² O palco da vida – Traduzido pela autora.

Tributação e Cidadania realizado pelo Comitê Tributário Permanente de Santa Cruz do Sul, em 2016.

Essas experiências na escola e os inúmeros professores que sempre incentivaram a leitura e a escrita foram fundamentais no meu processo de ensino e aprendizagem. Vejo a importância do espaço escolar que dá empoderamento para que o discente ora assuma o papel de leitor, ora torne-se o próprio autor. Percebo, hoje, que os professores que foram mediadores desse processo se tornaram referência para mim e motivaram a minha escolha pela Licenciatura no Ensino Superior.

No curso de Letras Português e Literatura da Língua Portuguesa, minhas atividades como pesquisadora sempre contemplaram de uma forma ou de outra, a Leitura e a Produção de Textos. No segundo semestre, em 2018, participei como colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, projeto coordenado pela Prof^a Dr^a Célia Helena de Pelegrini Della Mea⁴. O PIBID, que tem por premissa maior a aproximação dos licenciandos em formação com práticas escolares cotidianas da Educação Básica, teve nessa edição 24 bolsistas, 1 colaboradora e 3 professores da rede pública, dos municípios de Santa Maria, Itaara e São Martinho da Serra (RS). A partir do projeto, que teve a duração de 18 meses, pude conhecer e vivenciar a realidade de dois educandários: a Escola Estadual de Ensino Médio de Itaara e o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, sendo a primeira uma escola do interior e a outra, da região central de Santa Maria.

O PIBID me proporcionou as primeiras experiências no contexto escolar como professora. O processo de observação do contexto, a seleção de materiais, o planejamento e a dinamização das aulas eram auxiliados pelas professoras supervisoras das instituições de ensino. Nas duas escolas, trabalhamos com alunos do 3º ano do Ensino Médio o texto dissertativo-argumentativo, mas com olhares diferentes, considerando as especificidades de cada contexto. Na escola, do município de Itaara, percebemos que os alunos não dominavam termos que envolviam as atividades de Produção Textual como a coerência, coesão,

³ O PIBID é uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação que objetiva a observação e a inserção de professores em formação, dos semestres iniciais dos cursos de licenciatura na Educação Básica. Além disso, todas as propostas didático-pedagógicas são elaboradas de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEA, 2018).

⁴ Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 051927 (MÉA, 2018). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=63890>. Acesso em: 25 out. 2022.

intertextualidade e polifonia. A discussão sobre essas lacunas transcendeu os muros da escola e se tornou tema uma pesquisa realizada em parceria com a professora regente da escola, intitulada *Polifonia e intertextualidade: recursos linguísticos a serviço da redação nota mil do ENEM 2018*, a qual, posteriormente, foi publicada na revista *Textura* (REGNER; MÉA; MENEGHEL, 2021).

No mesmo ano, ingressei enquanto aluna de Iniciação Científica (IC), no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN)⁵, projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton. O objetivo principal do Núcleo é “sistematizar os estudos sobre o ensino de linguagem no contexto escolar a fim de fortalecer teórica e metodologicamente a prática de leitura e escrita nas diferentes áreas disciplinares” (PINTON, 2018, p. 1). Para tanto, o NEPELIN desenvolve eventos, como a Jornada sobre Ensino de Linguagem em Contexto Escolar e a Mostra de pesquisas em andamento, com o intuito de estabelecer pontes entre a Universidade e a Educação Básica.

Ainda, em 2018, integrei o projeto do NEPELIN, intitulado *Práticas de letramento(s) em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica*⁶. O objetivo geral do projeto é a análise e a descrição de “conjuntos de gêneros que constituem as práticas de letramento(s) nas diferentes comunidades disciplinares da Educação Básica, com vistas à produção de material didático para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita” (PINTON, 2018, p. 1). Em consonância com tal propósito, o objetivo do meu trabalho era investigar qual(is) concepção(ões) de letramento está(ão) presente(s) na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa foram apresentados em eventos como a I Semana Acadêmica das Licenciaturas, a 5ª Jornada de Estudos da Linguagem e a XI Mostra de Trabalhos em Andamento, além de ter seu resumo publicado no caderno de resumos da XI Mostra de Trabalhos em Andamento.

Em 2020, passei a integrar o projeto *Formação de professores de língua portuguesa e prática de análise linguística: do objeto de ensino a uma abordagem*

⁵ Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 047104 (PINTON, 2017). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=58330>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁶ Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 049880 (PINTON, 2018). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=61592>. Acesso em: 25 out. 2022.

*didático-pedagógica*⁷. Considerando esse projeto guarda-chuva, na Iniciação Científica, objetivei apresentar uma proposta didática para o trabalho com o gênero infográfico, com base na perspectiva da Análise Crítica de Gênero, da teoria de Gênero como ação social e da Gramática do Design Visual. Os resultados parciais desse estudo foram divulgados na I Mostra de Trabalhos em andamento do NEPELIN.

Ainda em 2020, no Núcleo, foi desenvolvido o projeto de extensão *Curso remoto de formação de professores de língua portuguesa – Multiletramentos na BNCC do ensino fundamental: possibilidades para o ensino de língua portuguesa*⁸. Na ocasião, o NEPELIN organizou um curso com o mesmo nome do projeto, com o objetivo de, a partir de uma formação continuada, “promover reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva de multiletramentos com foco na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental” (PINTON, 2020, p. 1). Nesse projeto, atuei como uma das ministrantes do curso.

Em 2021, passei a atuar junto ao Curso Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA)⁹, projeto de extensão da UFSM, ministrando aulas de língua portuguesa para alunos com baixa renda. Nessa oportunidade, elaboramos uma apostila com os conteúdos mais cobrados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No mesmo ano, no que se refere à docência, fui monitora da disciplina Produção Textual no Colégio Marista de Santa Maria. Nesse estágio, trabalhava com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, no projeto *Estuda Mais*. Nessas aulas, os professores eram orientados a utilizar os livros didáticos da FTD, editora do Sistema Marista de Educação. Com essa experiência, percebi que, apesar de todos os livros didáticos disponibilizarem propostas de Produção Textual ao final das unidades, os alunos tinham muitas dificuldades para, de fato, produzir exemplares dos gêneros textuais que eram trabalhados.

⁷ Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 047104 (PINTON, 2020). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=66924>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁸ Projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 054749 (PINTON, 2020). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=67075>. Acesso em: 02 nov. 2022.

⁹ Projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 055480 (CORREA, 2021). Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=67880>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Foi com base nessa inquietação que, ainda em 2021, surgiu o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa teve como objetivo analisar em que medida as atividades de AL do livro didático *Língua Portuguesa*, do Sistema Marista de Educação, contribuíam para a produção do gênero carta aberta¹⁰. Os resultados indicaram que “as tarefas de AL do capítulo *Carta aberta: discurso para o mundo*, do 9º ano do Ensino Fundamental não contribuem, de forma efetiva, à prática de produção textual” (REGNER; PINTON, 2022, p.1). Em relação aos enunciados analisados, foi possível perceber lacunas no que se refere à articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, composição e estrutura do gênero carta aberta, níveis de complexidade demandados e estratos da linguagem. Os resultados desse estudo foram publicados, em um artigo acadêmico, na Revista *Fólio*.

É com base nos resultados do meu TCC que percebi que a PAL, articulada com a Leitura e a Produção Textual, é um eixo que merece mais espaço nas aulas de língua portuguesa. Afinal, é com a articulação dessas práticas que o discente pode exercer a cidadania e atuar como agente de práticas transformadoras no seu contexto social. Nesse sentido, como forma de ampliar a investigação sobre a PAL desenvolvida no TCC, recorri ao âmbito da pesquisa científica, em nível de pós-graduação, para realizar o presente estudo.

¹⁰ Esse trabalho foi vinculado ao projeto guarda-chuva: *Formação de professores de língua portuguesa e prática de análise linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica*, orientado pela Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo Prática de Análise Linguística surge em 1984, a partir do artigo *Unidades básicas do ensino de português* que compõe o livro *O texto na sala de aula*, escrito por Geraldi (1984). Conforme o autor, a PAL se refere à “recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (GERALDI, 1984, p. 79). Assim, a PAL passa a ser concebida na literatura como uma prática de linguagem que focaliza os diferentes usos da linguagem e vai muito além do estudo de elementos gramaticais, com vistas a um ensino mais contextualizado e significativo.

Desde 2019, o NEPELIN desenvolve pesquisas sobre a PAL com o intuito de propor uma abordagem didático-pedagógica crítica. Essas pesquisas estão vinculadas ao projeto guarda-chuva *Formação de professores de língua portuguesa e prática de análise linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica*. Resultantes desse projeto guarda-chuva, referentes à etapa de “mapear e sistematizar os saberes construídos pelos professores em formação inicial e continuada acerca dessa prática a fim de categorizar a natureza e funcionalidade das atividades propostas em sala de aula” (PINTON, 2018, s/n), nos últimos anos foram desenvolvidos cinco trabalhos em nível de mestrado: Volk (2021), Barreto (2022), Bordim (2022), Padoin (2023) e Steinhorst (2023).

Em sua dissertação intitulada *Professores em Formação Inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos*, VOLK (2021) analisa os discursos de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da UFSM, “a fim de verificar em que medida os futuros professores se apropriam da perspectiva de Prática de Análise Linguística” (VOLK, 2021, p. 33). Nesse sentido, o pesquisador constata que os professores em formação reconhecem a necessidade de abordar a PAL para um ensino mais contextualizado e explícito. Entretanto, no que se refere à produção de atividades, os participantes contemplam com maior frequência o eixo de leitura. Já em relação às atividades de AL, elas exploram prioritariamente o extrato da léxico-gramática e se constituem como atividades metalinguísticas, sem que haja equilíbrio entre os processos cognitivos de complexidade básica, intermediária e avançada. Sendo assim, conforme Volk (2021), o principal desafio do professor é conduzir “o aluno à compreensão do

funcionamento da linguagem em contextos diversos, guiados por um olhar simultâneo e articulado entre reflexão e nomeação” (VOLK, 2021, p. 142).

A pesquisa de Barreto (2022), intitulada *Prática de Análise Linguística (crítica) no contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa: uma abordagem em construção*, tem por objetivo “analisar em que medida os professores de LP em formação inicial compreendem e se apropriam da PAL no contexto da disciplina *Leitura e Produção Textual – Prática de Análise Linguística no Contexto Escolar*” (BARRETO, 2022, p. 24). Nesse estudo, a professora-pesquisadora verifica, a partir da análise dos enunciados produzidos, que a prática de Leitura é mobilizada como principal ferramenta para promover um olhar crítico para os usos da língua, mas que não necessariamente promove uma articulação com a PAL. Em relação à natureza das tarefas, 75% priorizam a descrição e a identificação de recursos metalinguísticos, sem promover uma reflexão sobre os respectivos usos. Por fim, a pesquisadora constata lacunas no que se refere à abordagem do gênero como unidade de ensino e a falta de articulação entre os estratos da linguagem, ou seja, “há certa dificuldade em promover uma análise que aborde o uso da língua relacionando o texto e o contexto” (BARRETO, 2022, p. 124).

Na dissertação *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*, Bordim (2022) tem por objetivo “analisar em que medida os 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” (BORDIM, 2022, p. 24-25). Em relação à produção de materiais didáticos, a autora constata que todos os licenciandos consideram a PAL como articuladora das práticas¹¹ de Leitura e Produção de Textos. Em relação aos enunciados produzidos, os de Leitura e Produção de Textos contemplam prioritariamente o nível extralinguístico, enquanto os da PAL, o nível linguístico. Ademais, mais de 60% das atividades são epilinguísticas e possuem como objetos do conhecimento os efeitos de sentido e a semântica. Já com relação às atividades metalinguísticas, 39,5% mobilizam a morfossintaxe e o estilo. Na visão da autora, a predominância de atividades epilinguísticas indica que o aluno pode desenvolver

¹¹ Nesta pesquisa, ancorados na definição da BNCC de que os eixos de ensino de LP correspondem “às práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/escuta, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos)” (BRASIL, 2018, p. 71) adotamos práticas de linguagem e eixos de ensino como termos correspondentes.

“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”. (BORDIM, 2022, p. 125).

O trabalho de Padoin (2023), *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise crítica do eixo da Prática de Análise Linguística/Semiótica*, objetiva analisar como a “Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades na BNCC do Ensino Médio, considerando o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa” (PADOIN, 2023, p. 28-29). Em relação às habilidades, a pesquisadora constata que os campos de atuação, o campo da vida social e o campo artístico-literário não apresentam habilidades da prática de AL/Semiótica – o que revela incongruências por parte do documento que defende que as práticas de linguagem estejam presentes em todos os campos sociais. Ademais, com base no *corpus* selecionado, a autora verifica que grande parte das habilidades não está organizada conforme a estrutura típica da BNCC (verbos, complementos e modificadores), em que os modificadores desempenham a função dos complementos. Esse fator, conforme Padoin (2023), pode dificultar o trabalho do professor com a prática de linguagem investigada “visto que coloca o objeto de conhecimento em segundo plano, ou, ainda, apresenta mais de um objeto de conhecimento” (PADOIN, 2023, p. 148).

Por fim, ainda pertencente ao mesmo projeto guarda-chuva, Steinhorst (2023) em sua pesquisa, intitulada *Desbravando os Mares da Base Nacional Comum Curricular: a Prática de Análise Linguística*, analisa “criticamente as habilidades de AL/S, considerando os pressupostos teórico-metodológicos e a forma de constituição da BNCC” (STEINHORST, 2023, p. 19). Em relação aos campos jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário, a autora constata que as habilidades do Ensino Fundamental são complexas porque possuem mais de uma oração e variados objetos de conhecimento. Enquanto isso, o campo de atuação na vida pública e o grupo todos os campos são compostos por habilidades que apresentam apenas uma oração e objetivos educacionais bem definidos. Além disso, considerando a Taxonomia de Bloom, as habilidades compreendem, em sua maioria, o nível da análise e da aplicação e pela quantidade de processos mentais cognitivos e materiais criativos fica “evidente o caráter cognitivista e utilitário presente nas habilidades”, as quais “sugerem uma concepção

instrumental, do ‘saber fazer’” (STEINHORST, 2023, p. 133). Em resumo, a BNCC pode não contribuir para uma perspectiva de multiletramentos na escola na medida em que as habilidades da BNCC, ao serem recontextualizadas nos materiais didáticos, podem assumir o controle do que é ou não ensinado, sem considerar as necessidades reais e locais.

Com base nos resultados das pesquisas, constatamos que, embora a PAL seja reconhecida como ferramenta articuladora entre as demais práticas de linguagem, a sua operacionalização ainda se constitui um grande desafio para os professores em formação. Além de Volk (2021), Barreto (2022), Bordim (2022), Padoin (2023) e Steinhorst (2023) diferentes autores (SUASSUNA, 2012; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 1984, 1996) defendem que, para o ensino de língua materna, as práticas de Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística devem estar articuladas. Para que essa articulação se efetive, Mendonça (2006) enfatiza que são necessárias atividades linguísticas, como a leitura e a escrita, e atividades epilinguísticas de reflexão sobre as diferentes possibilidades de uso das palavras para que o discente seja capaz de categorizar os diferentes saberes, com o uso de nomenclaturas, em atividades metalinguísticas.

Além da esfera acadêmica, documentos norteadores da Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC orientam a articulação dessas práticas com o propósito de formar leitores e produtores de textos críticos. Os PCN, publicados em 1998, organizam os conteúdos de língua portuguesa em dois eixos básicos: o uso e a reflexão (BRASIL, 1998). O primeiro eixo, o uso, compreende as práticas de Escuta, de Leitura de Textos e de Produção de Textos, enquanto o segundo eixo, a reflexão, contempla a PAL. A partir dessa organização, para Volk (2021), a PAL pode ser compreendida como um eixo estruturante, a partir do qual a reflexão sobre a linguagem pode promover o desenvolvimento e a proficiência em relação às outras práticas de linguagem. Assim, segundo os PCN, é necessário que a Leitura, a Produção Textual e a PAL sejam trabalhadas de forma articulada e contextualizada, nas quais, por exemplo, faz sentido “ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar” (BRASIL, 1998, p. 87).

A BNCC, documento norteador da Educação Básica do país, homologado em 2018, corrobora essas premissas ao considerar que as práticas de linguagem necessárias para o ensino de língua portuguesa correspondem à Oralidade, Leitura,

Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018). Essa última prática, de acordo com o documento, deve considerar como trabalho com a linguagem os “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de Leitura e de Produção de textos” (BRASIL, 2018, p. 80).

Além disso, a Base estabelece habilidades e objetos de conhecimento para cada prática de linguagem, conforme os anos específicos ou agrupamentos de anos (6º e 7º ano, 8º e 9º ano ou 6º ao 9º ano). Entretanto, essa forma de organização não precisa ser considerada uma via de mão única para o docente, na medida em que os conhecimentos lexicais, sintáticos e discursivos devem ser desenvolvidos durante o Ensino Fundamental, atrelados às práticas de Leitura e Produção. Essa proposta é reconhecida pelo documento que afirma que a leitura e a escrita oportunizam o discente a refletir e operar sobre a própria linguagem (BRASIL, 2018). Contudo, para que isso seja possível, é necessário que as metodologias tradicionais de ensino sejam repensadas e que o professor, enquanto mediador, se torne mais consciente dos materiais didáticos que utiliza em sala de aula. Considerados tais pressupostos, surge o questionamento: em que medida os materiais didáticos articulam as práticas de linguagem de forma a ensejar um processo de ensino e aprendizagem reflexivo e crítico da LP?

Nesse sentido, tomando como base os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do NEPELIN, a importância da articulação entre as práticas de linguagem defendida por Suassuna (2012), Mendonça (2006), Geraldi (1984, 1996) assim como pelos PCN e a BNCC e a minha experiência profissional e acadêmica, buscamos ampliar essas investigações uma vez que propomos investigar as atividades de AL propostas no LD *Português: conexão e uso* do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de Produção de Textos em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos¹². Assim, para atingir o objetivo geral, este trabalho desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- i) descrever as habilidades de AL/Semiótica e de Produção de Textos, das unidades 1 e 2, seção *Leitura 1*, do LD do 6º ano, com base nas categorias

¹² Utilizamos o termo gêneros textuais/discursivos em consonância com a BNCC que para se referir aos diferentes usos da linguagem faz menção tanto a “gêneros textuais” quanto a “gêneros discursivos”.

léxico-gramaticais do sistema de transitividade, da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF);

ii) analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de natureza, níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem;

iii) verificar se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades de AL e Produção de Textos;

iv) discutir em que medida as atividades propostas no livro didático promovem uma articulação efetiva entre a prática de AL e a prática de Produção Textual.

Considerando o exposto, para além destas considerações iniciais, este texto está organizado em quatro capítulos. No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa. No capítulo 3, detalhamos a metodologia deste estudo. No capítulo 4, apresentamos a análise e discussão dos resultados. Por fim, no capítulo 5, tecemos as considerações finais e, em seguida, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os encaminhamentos teóricos e metodológicos que darão base para esta pesquisa. Dividido em duas grandes seções, no primeiro momento, na seção 2.1, focalizamos a Prática de Análise Linguística, de modo a traçar um panorama histórico sobre o seu surgimento e a sua influência até os dias atuais. Por isso, inicialmente, na seção 2.1.1, retomamos o cenário educacional da década de 80, em que começam a surgir discursos e propostas de renovação do ensino de LP, a partir da insatisfação das teorias gramaticais mais tradicionais que vigoravam na época.

No segundo momento, na seção 2.1, abordamos a PAL como uma alternativa pedagógica que surge no final da década de 80, como uma possibilidade de reflexão e de estudo da língua em uso. Desde então, além das contribuições de Geraldi (1984, 1991, 1996, 2015) – considerado o precursor da perspectiva, a teoria vem sendo impulsionada por diversas contribuições de autores do campo da linguística: Mendonça (2006), Kemiatic e Araújo (2010), Suassuna (2012) e Bezerra e Reinaldo (2013), Acosta-Pereira (2014), Costa-Hübes (2017), Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020).

No terceiro momento, ainda na mesma seção, retomamos a PAL conforme as orientações dos documentos norteadores de ensino, os PCN e a BNCC, dos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, no quarto e último momento, apresentamos um mapeamento realizado no *Google Acadêmico* de outros estudos e/ou contribuições sobre a PAL nos livros didáticos de língua portuguesa. Esses movimentos nos permitem compreender como a PAL vem sendo recontextualizada nos materiais didáticos após os PCN e a BNCC, ou seja, os desafios e avanços em relação às ações educacionais que envolvem essa prática de ensino.

Além disso, na segunda seção, em 2.2, versamos sobre a LSF, teoria funcionalista da linguagem. De modo específico, contemplamos a GSF, proposta por Halliday e Matthiessen (2014), a qual concebe a linguagem como um sistema estratificado. Assim, nos valemos da GSF, dos estratos da linguagem e do sistema de transitividade, como aporte teórico para a descrição das habilidades e atividades do *corpus* desta pesquisa.

2.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta primeira seção do capítulo, traçamos um panorama histórico que inicia na década de 80 com os discursos de mudança e renovação do ensino até chegarmos à origem do termo PAL. Em seguida, apresentamos essa perspectiva nas obras de Geraldi até a forma como os PCN e a BNCC abordam essa prática de linguagem. Para além dessa linha do tempo, apresentamos olhares de outros autores para a PAL no LD anteriores e posteriores à implementação da BNCC em todos os seus níveis de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.1.1 Desvendando caminhos: de uma abordagem de ensino gramatical tradicional para a Prática de Análise Linguística

Enquanto mestrande de uma linha de pesquisa denominada *Linguagem no Contexto Social* e por, no meu papel de professora-pesquisadora, compreender o uso da língua(gem) como prática que é situada socialmente e culturalmente, reconheço a importância de refletir sobre a história da constituição da disciplina de língua portuguesa. Essa disciplina, a partir das décadas de 80 e 90, sofre um “movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país, até então reflexivo e refratário de abordagens gramaticais tradicionais” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 21). Para compreender melhor essa proposta de renovação, precisamos recuperar os principais acontecimentos das décadas precedentes.

Conforme Magda Soares (2002), em *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, no Brasil Colonial, ao lado da LP, trazida pelos colonizadores existiam outras duas línguas: a língua geral, resultado das variações do tupi que era predominante entre os indígenas e o latim, responsável pelo ensino dos jesuítas. Todo o ensino era determinado pelo *Ratio Studiorum*, um programa de estudos da Companhia de Jesus (SOARES, 2002). Nesse contexto, a disciplina de LP não tinha espaço no currículo porque

os poucos que se escolarizavam pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim*, fugindo à tradição dos

sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 158-159, grifos nossos).

Na época, a LP não era considerada uma disciplina curricular, mas a sua gramática era considerada um instrumento de alfabetização para o aprendizado do latim. Foi só a partir da segunda metade do século XVIII, com as reformas de Marquês de Pombal, em Portugal, que todas as outras línguas foram proibidas, e o uso do português se tornou uma obrigatoriedade no território brasileiro (SOARES, 2002). A partir dessa medida e com a instalação da Impressão Régia, em 1808, surgem as primeiras gramáticas da LP e, conseqüentemente, o latim vai perdendo o seu uso. Assim, a língua passa a ser reconhecida “como sistema – como uma área de conhecimento” (SOARES, 2002, p. 162).

Em 1837, é criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o ensino LP passa a ser inserido no currículo a partir de disciplinas denominadas de retórica, poética e gramática. É nesse contexto que os próprios professores do Colégio, como Júlio Ribeiro, produzem as principais gramáticas e manuais de retórica que vão ter presença marcante até o início do século XX (SOARES, 2002). Ainda, conforme a autora, é só no final do período Imperial que retórica, gramática e poética passam a constituir uma única disciplina, o Português. Nos períodos que se sucederam, então, eram objetos de estudos as coletâneas de autores consagrados e o professor era “um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166).

Seguindo o panorama histórico, é a partir década de 50 que as escolas sofrem um processo de democratização e de reformulação da disciplina Português. É nesse período que os filhos da classe trabalhadora ganham espaço nas salas de aula e, com isso, aumenta também a demanda pela contratação de professores, os quais eram oriundos de faculdades de filosofia, “formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática” (SOARES, 2002, p. 167). De acordo com Geraldi (1991), Soares (2002) e Pietri (2010), a imediata contratação desses profissionais, muitas vezes sem um processo de seleção, influenciava na qualidade de ensino nas escolas.

Na década de 60, os trabalhos com a gramática e o texto na disciplina de Português deixam de ser atividades independentes e ambas estabelecem uma relação bidirecional. Essa informação é sustentada pelas palavras de Soares (2002) quando a autora afirma que

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 (SOARES, 2002, p. 167).

Por outro lado, para Pietri (2010) apesar de ocorrer a fusão entre texto e gramática, a abordagem principal recaía sobre a segunda – a gramática. Conforme Travaglia (2009), a concepção de aprendizagem que norteava o ensino até essa época era a de expressão do pensamento: “a expressão se constrói no interior da mente, sendo a sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Nessa perspectiva, a gramática é entendida como o conjunto de regras que orientam o falar e o escrever de acordo com as normas.

Ainda nos anos 60, com a demanda elevada de contratação de professores, com a multiplicação do número de discentes e com a diminuição salarial, tem-se como consequência a precarização do fazer docente (SOARES, 2002). Nesse momento, os docentes compartilham com os autores dos livros didáticos a responsabilidade de preparar aulas e atividades, o que facilita a sua prática docente. Esses materiais eram divididos em unidades, com diferentes textos “para a interpretação de um tópico gramatical” (SOARES, 2002, p. 168).

Na década de 70, durante o período militar, a disciplina de português passou por diversas transformações a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 5692/71. Nesse cenário, o ensino passou a ser organizado a partir de três matérias: Estudos Sociais, Ciências e Comunicação e Expressão, com o objetivo de “constituir referência para a sistematização das atividades realizadas na escola” (PIETRI, 2010, p. 76). Conforme definido pela resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 8/71, a matéria de Estudos Sociais incluía as disciplinas de geografia, história e organização social e política do Brasil. A matéria de Ciências incluía as disciplinas de matemática e ciências físicas e biológicas. Já a matéria Comunicação e Expressão, de acordo com Pietri (2010), teve diferentes organizações ora era composta apenas pela disciplina de língua portuguesa, ora apareciam também as disciplinas de educação física e artes.

Ainda na década de 70, as concepções de língua como “sistema” e “expressão estética” são substituídas pela concepção de língua como

um código, conjunto de signos que se combinam segundo regras. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa

ser efetuada [...] Interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua são desconsiderados. O falante é afastado do processo de produção, do que é social e histórico na língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Nessa concepção de língua como comunicação, o texto deixa de ser pretexto para o ensino gramatical e passa a considerar o papel do aluno enquanto emissor e receptor de textos verbais e não verbais, ou seja, o seu desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2002). Assim, nos livros didáticos, os textos não são mais fundamentados em uma única variedade da língua (a escrita ou literária), mas passam a contemplar textos que pertencem às práticas sociais dos alunos (PIETRI, 2010). Segundo Soares (2002), essa ampliação de leituras contempla inclusive, “exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos” (SOARES, 2002, p. 170).

Na década de 80, através de uma medida do Conselho Federal de Educação foram “eliminadas as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa, e recuperada a denominação português, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio” (SOARES, 2002, p. 170). Com a chegada das diferentes ciências linguísticas: linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso, na escola, a heterogeneidade dos alunos passou a ser considerada. Nesse período surge a concepção de língua como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, as atividades de Leitura, Oralidade e Produção Textual passam a ser desenvolvidas a partir de diferentes gêneros textuais/discursivos. Com base em Koch e Elias (2006), ocorre “o foco na interação autor-texto-leitor, no processo interativo que demanda uma atividade a produção de sentidos com base nos aspectos linguísticos e extralinguísticos do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Partindo dessa premissa, a escrita oportuniza a agência do aluno que, por meio de seus textos, age socialmente.

Entre as décadas de 80 e 90, na academia, diferentes movimentos de críticas ao ensino tradicional são fomentados por linguistas teóricos e aplicados. Apesar de Soares (2002) sinalizar as diferentes concepções de língua que tenham sido privilegiadas nas últimas décadas, em alguns contextos, ainda permanecem

enraizadas práticas que desconsideram a língua em uso. Com o intuito de modificar tal prática, em um texto intitulado *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, é cunhado o termo PAL por Geraldi. Em 1984, esse material foi adaptado, e o artigo *Unidades básicas do ensino de português* compôs a coletânea *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984).

Conforme Geraldi deixa evidente na introdução do seu artigo, é assumida a concepção de linguagem como forma de interação, na qual os indivíduos agem *na* e *pela* linguagem e, por isso, nas atividades de Produção Textual o destaque deveria ser dado aos interlocutores. A Produção Textual, ao lado da Leitura, representa uma das unidades básicas do ensino e o objeto da PAL é o texto produzido pelo aluno na sala de aula, com vistas à reescrita (GERALDI, 1984). Dessa forma, é possível perceber, na época, a preocupação do autor em privilegiar textos autênticos que visam ao uso efetivo da linguagem. Além disso, ao considerar a reescrita, fica evidente que a gramática se constitui como uma ferramenta para atingir determinados propósitos sociocomunicativos. Para tanto, em uma nota de rodapé, o professor enfatiza que

o uso da expressão 'prática de 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[...]. 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).

Nessa proposta, é defendida uma abordagem de ensino da língua que contemple fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, o objetivo maior seria promover a reflexão dos recursos linguísticos, através da epilinguagem. Para Polato e Menegassi (2019), há um rompimento do discurso gramatical e estruturalista quando o autor propõe que a PAL deve visar à adequação dos objetivos pretendidos pelos produtores de textos. Nesse sentido, "a obra encerra um combate à redução do ensino da língua ao ensino da gramática tradicional e a PAL ali nasce como proposta concreta de renovação" (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 23).

No entanto, por se tratar de uma proposta inicial sobre a PAL, é notório que, apesar das críticas ao ensino da gramática, Geraldi não a descarta, mas a considera na medida em que defende que se deve "partir do erro para a autocorreção" ou

“solucionar apenas um problema” (GERALDI, 1984, p. 87). Além disso, o linguista elenca como materiais necessários para as aulas, os dicionários e as gramáticas. Por fim, ainda em *O texto na sala de aula*, o professor faz menção às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais mais tarde vão compor o tripé pragmático da PAL.

Geraldi foi orientando de Carlos Franchi, outro professor-pesquisador da LA que, na época, investia em pesquisas para mudanças nas práticas pedagógicas no ensino da língua materna (BARRETO, 2023). Franchi (1987) publica a obra *Criatividade e Gramática*, um texto organizado em quatro capítulos: i) *Algumas notas sobre criatividade*; ii) *O que se faz, quando se faz gramática como se faz*; iii) *Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais* e iv) *Um resumo, à modo de conclusão*. Nesses capítulos, o autor não discute a importância do ensino ou não da gramática, mas, sim, de “que forma” e “por que ela deveria ser ensinada”. Em relação à “forma”, Franchi propõe que o estudo gramatical deve

levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tomar muitas vezes conscientes procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo (FRANCHI, 1987, p. 21).

Nesse âmbito, o autor destaca a importância de o professor oportunizar ao aluno a operacionalização das diferentes formas linguísticas em suas produções. Para Franchi (1987), é no momento que a escrita promove a escolha de recursos expressivos que a gramática pode ser mobilizada mesmo com o uso de regras, de forma criativa. Além disso, o professor postula que a gramática deve ser trabalhada de forma articulada à compreensão e Produção de Textos, assumindo, assim, “uma concepção de linguagem como trabalho histórico, social e cultural, a partir da qual o homem organiza e dá forma a suas experiências pela linguagem” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 33).

O objeto de discussão em *Criatividade e Gramática* acaba sendo a renovação do ensino gramatical, mas, mesmo assim, conforme Polato e Menegassi (2021), a obra se torna um elo tangencial entre *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) e *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991), 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).

Franchi (1987) salienta que a gramática interiorizada do falante deve ser explorada de modo a transformar as escolhas dos alunos em operações conscientes. Na visão do autor, para que isso aconteça, as aulas de LP precisariam instigar o “por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!” (FRANCHI, 1987, p. 35). Assim, para o trabalho com a gramática, o linguista complementa as propostas de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, trazidas por Geraldi em 1984, as quais passam a compor o “tripé pragmático da PAL”, em 1991 (POLATO; MENEGASSI, 2021).

Seguindo a ordem cronológica, em 1991, Geraldi publica *Portos de Passagem*, obra em que a PAL passa a ser considerada uma prática de linguagem, uma proposta de renovação do ensino de língua e gramática (POLATO; MENEGASSI, 2021). Nesse sentido, Geraldi consagra as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas discutidas por Franchi (1987) como aquelas que promoveriam a Prática de Análise Linguística. Essa prática é caracterizada pelo professor como

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 (GERALDI, 1991, p. 189-190).

Para Geraldi (1991), esse conjunto de atividades ocorre a partir de operações linguísticas que os sujeitos realizam *com* a linguagem (atividades linguísticas), *sobre* a linguagem (atividades epilinguísticas) e *da* linguagem, (atividades metalinguísticas), com diferentes níveis de reflexão. Conforme Polato e Menegassi (2021), essa perspectiva não considera apenas os conhecimentos prévios dos falantes em relação aos recursos da língua, mas considera também as construções de sentido efetuadas no momento de interlocução. Assim, o interlocutor assume um papel de destaque no projeto interacional, em que dele se exige a consciência de operar sobre a linguagem (POLATO; MENEGASSI, 2021).

Nessa obra, as atividades linguísticas são denominadas como aquelas que “são praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1991, p. 20). Conforme o autor, essas atividades compreendem tanto os recursos mobilizados pelo locutor quanto a compreensão por parte do interlocutor. Nesse sentido, os discentes se tornam “interlocutores reais do professor e de si, e do professor como real interlocutor deles nas práticas de compreensão e produção textual” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1064). Acrescido a isso, Mendonça (2006) menciona que essas atividades se dão em sala de aula a partir das práticas de Leitura/Escrita e Produção Oral/Escrita que mobilizam o contato do aluno com a língua em uso.

As atividades epilinguísticas são caracterizadas pelo autor como atividades que “suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os usos expressivos que estão usando” (GERALDI, 1991, p. 24). O foco dessas atividades são as próprias estratégias de dizer bem como aspectos estruturais da língua dentre as quais há espaço para correções, reelaborações, pausas e repetições nas atividades verbais. Nessa abordagem, Geraldi (1991) avança em relação às atividades epilinguísticas de Franchi (1987) porque, além de considerar os efeitos de sentido, também considera a tríade locutor-tema-interlocutor (POLATO; MENEGASSI, 2021).

As atividades metalinguísticas contemplam a linguagem como “objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1991, p. 25). Para o professor, com o passar dos anos, na escola, os discentes vão se apropriando de conceitos gramaticais e, ao fazer o uso correto de determinadas palavras ou expressões, realizam atividades com a metalinguagem. Em relação à descrição, as atividades metalinguísticas podem tornar o aluno “um analista da língua, já que se desenvolvem competências que o auxiliam no processo de leitura e produção de textos” (BARRETO, 2022, p. 48). Por fim, ainda na visão de Geraldi, para que as atividades metalinguísticas sejam significativas, é necessário que elas tenham sido antecedidas por atividades epilinguísticas.

Em relação às diferenças entre os conceitos de atividades elencadas por Franchi (1987) e Geraldi (1991), o Quadro 1, de Steinhorst (2023), faz um comparativo entre os dois autores:

Quadro 1 - Natureza das atividades para Franchi (1987) e Geraldi (1991)

Natureza	Conceitos em Franchi (1987)	Conceitos em Geraldi (1991)
Atividades linguísticas	“exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 35).	“praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1991, p. 20).
Atividades epilinguísticas	“prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção” (FRANCHI, 1987, p. 36).	“são aquelas também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seus objetos” (GERALDI, 1991, p. 23).
Atividades metalinguísticas	levantamento de hipóteses “sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas”, a fim de falar sobre a linguagem e “descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1987, p. 37).	“são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1991, p. 25).

Fonte: Steinhorst (2023, p. 51).

Com base nessas definições podemos perceber que, embora muito próximas, as compreensões dos autores em relação à natureza das atividades, Geraldi (1991) é quem consolida as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como o tripé da PAL. Além disso, o autor avança em relação a Franchi (1987) ao fornecer orientações teórico-metodológicas que consideram o processo interativo do interlocutor e compreende o texto como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua (GERALDI, 1991).

Cinco anos após *Portos de Passagem*, Geraldi publica uma coletânea de textos intitulada como *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Essa obra possui dez capítulos de autoria de Geraldi, divididos em três partes: *Sobre o ensino da língua materna*, *Sobre a leitura* e *Sobre o trabalho com textos produzidos pelos alunos*. Na primeira parte, em *Sobre o ensino de língua materna*, o autor evidencia que o estudo e o ensino de uma língua não devem “deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 1996, p. 28). Dessa forma, o professor assume uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e reconhece que a criança já chega à escola com uma variedade linguística resultante das situações de interlocução que participou.

Nessa obra, o autor enfatiza a língua como um produto histórico e constitutivo do sujeito e, por isso,

a língua nunca deve ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua 'apreensão' demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza); de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p. 28).

Nesse sentido, para Geraldi, caberia à escola promover uma grande diversidade de interações porque delas os discentes extraem suas próprias regras de uso da linguagem (GERALDI, 1996). Conforme Barreto (2022), o professor deve investir na formação não só de sujeitos alfabetizados, mas também de sujeitos letrados, a partir da mobilização dos efeitos de sentido dos textos que circulam na sociedade. Por isso, em relação às práticas de linguagem, estas “não podem ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante” (GERALDI, 1996, p. 66).

Além disso, para o linguista, esse trabalho articulado entre a Leitura, a Produção Textual e a reflexão linguística deveria centrar o ensino no texto. Tendo o texto como unidade de ensino, possibilitar-se-ia uma ampliação das habilidades do uso da língua. Dessa forma, o autor menciona que

não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é a certa, a outra a errada etc...), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nesses processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo (GERALDI, 1996, p. 69).

Essa proposta de ensino da língua, por não considerar uma variedade superior a outra, determina que seja contemplada a heterogeneidade dos falantes, ou seja, de que não existe um falar “correto” ou “incorreto”. Ainda, na obra de 1996, apesar de Geraldi não fazer menção a gêneros textuais/discursivos, o autor destaca que os textos foram ganhando diferentes configurações, tanto os orais quanto os escritos. Com essa infinidade de textos surge a necessidade de alunos cada vez mais letrados e, por isso, a leitura e a escrita passam a ser vistas como

possibilidades de interlocução com pessoas que talvez jamais encontrássemos no dia a dia.

Na parte dois, *Sobre a leitura*, podemos encontrar críticas sobre a prática de Leitura na escola. Conforme Geraldi (1996), nas aulas de LP essa prática de linguagem teria objetivos muito particulares: i) o texto como objeto de oralização, em que a Leitura é realizada como forma de comprovação das habilidades; ii) o texto como objeto de imitação, em que a Leitura seria a motivação para a produção de outros textos e iii) o texto como objeto de fixação de sentidos, em que as experiências leitoras dos pares mais experientes (professores ou alunos) definem os sentidos do texto. Isso posto, segundo o autor, outras práticas leitoras deveriam ser incentivadas: procurar respostas para perguntas prévias, extrair o máximo de informações e, ainda, utilizar o texto como fonte de inspiração para realizar outras tarefas. Afinal, somente assim, o leitor “no convívio com textos, apreende tanto suas formas quanto seus conteúdos, já que uns e outros são inseparáveis” (GERALDI, 1996, p. 122).

Ainda a obra *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, a parte três, *Sobre o trabalho com textos produzidos pelos alunos*, retoma o contexto de ensino da língua materna em uma perspectiva tradicional em que importa mais “o que ensinar” do que “para que ensinar”. Assim sendo, Geraldi traz como exemplo aspectos como a ortografia, as classes gramaticais e os elementos pragmáticos os quais podem ser trabalhados a partir das produções dos alunos. Logo, conforme o pesquisador, para promover a reflexão sobre a língua, o primeiro passo seria torná-la objeto de estudo, já que “os erros e acertos ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda” (GERALDI, 1996, p. 136).

Para além de Geraldi (1984; 1991; 1996) e Franchi (1987), Polato e Menegassi (2021) mencionam que, especialmente nos anos 90, diferentes autores da academia (NEVES, 1990, 1993; ANGELO, 1990; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996; HILA, 1998) estavam preocupados em evidenciar como o ensino de LP não poderia mais ser. Atrrelados a filiações teóricas do Funcionalismo, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística ou do Dialogismo e em estudos de abordagem quantitativa e qualitativa e qualitativa interpretativista, esses estudiosos discutiram a importância teórica das atividades epilinguísticas. Entretanto, metodologias concretas para mediar essas atividades não foram apresentadas, o que na visão

Polato e Menegassi (2021) representa um risco, considerando que “se a ciência não aponta, o professor faz de modo intuitivo” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 62).

Além dessas obras, Polato e Menegassi (2021) também mencionam *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical* (BRITTO, 1997). Para os autores, esse é considerado um trabalho inovador na medida em que o autor não apenas tece críticas à gramática normativa ou propõe a reconfiguração do ensino tradicional que vigorava na época, mas apresenta uma proposta didático-pedagógica alinhada à PAL. Britto (1997) defende que o processo de ensino e de aprendizagem deve ocorrer a partir da integração da Leitura, Produção de Textos e AL para que, assim, possa ser garantida ao sujeito a “capacidade de ação consciente por meio da linguagem nas mais diversas situações de uso social” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 60).

Britto (1997) propõe a articulação entre as práticas de linguagem como uma proposta de reconfiguração gramatical porque considera a visão de ensino da gramática tradicional uma abordagem ancorada em propostas estruturais. Nesse sentido, o autor aponta como críticas ao ensino de língua prescritivo:

- i) a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
- ii) 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;
- iii) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção textual;
- iv) a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
- v) 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;
- vi) a desconsideração das descobertas e elaboração da linguística contemporânea. (BRITTO, 1997, p. 102-103).

Com base nessas críticas, de acordo com o autor, as atividades trabalhadas nas aulas de LP se limitavam à metalinguagem, no nível da identificação e da classificação. A norma culta era vista como o “ideal”, ao passo que as formas de oralidade eram desconsideradas. Além disso, as atividades que envolviam a leitura e a escrita não faziam sentido porque o texto não era explorado em uma dimensão social e discursiva, de modo que contemplassem os efetivos usos da língua, mas a partir da seleção de frases, orações e períodos analisados isoladamente. Ademais, Bordim (2022) salienta que poucas reflexões eram realizadas a partir da escrita ou reescrita dos alunos.

Nesse contexto, é visível que os ideais defendidos por Britto (1997) estão relacionados com aqueles defendidos pelo seu orientador, João Wanderley Geraldi, em *O Texto na Sala de Aula, Portos de Passagem e Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Ambos acreditam na eficiência de uma abordagem de ensino que, para além da prática de Oralidade, Leitura e Produção Textual também considere os fenômenos da língua em uso.

Por fim, encerrando as publicações de Geraldi nas últimas décadas, temos em 2015, a publicação de *A aula como acontecimento*. Essa obra é composta por 16 capítulos e possui, novamente, como objeto de discussão a Prática de Análise Linguística. Pela própria intitulação do texto, Geraldi (2015) já assume uma nova concepção de aula baseada em acontecimentos discursivos distante daquela que se concentra na transmissão de conhecimentos. Assim como em *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, o autor reitera que as diferentes variedades da língua devem ser consideradas na medida que elas possibilitam o aluno a

participar da construção do novo, ter acesso às instâncias públicas de uso da linguagem – a escola é uma destas instâncias – é construir-se como cidadão participativo. [...] Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da ‘cultura elaborada’, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições (GERALDI, 2015, p. 37).

Nessa visão, a escola é considerada uma instância do uso da linguagem, na qual o aluno enquanto sujeito participativo internaliza uma determinada cultura linguística, mas ao mesmo tempo se prepara para o “novo”. De acordo com Santos e Freitas (2018), para que esse acesso possa ocorrer, é preciso que o professor encontre formas de desenvolver a criticidade dos estudantes, para que estes “construam conhecimentos a respeito dos aspectos do mundo que muitas vezes estão implícitos nos conteúdos curriculares” (SANTOS; FREITAS, 2018, s/n). Ao seguir essa abordagem, se estaria, então, mobilizando práticas mais inclusivas e democráticas (BARRETO, 2022).

Para Geraldi (2015), o trabalho com as práticas de linguagem não deve considerar um ponto de partida ou um ponto de chegada, mas o desenvolvimento do sujeito no processo. Na visão do autor, há diferenças

enquanto aquele que centra o foco no ensino se pergunta, diante de um texto, ‘o que farei com este texto?’ para explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está; aquele que toma a aprendizagem como o ponto de partida

vai se perguntar ‘para que este texto?’, o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão (GERALDI, 2015, p. 78).

De acordo com o professor, essa perspectiva considera os conhecimentos de mundo do indivíduo, os quais podem ser transformados em sala de aula, seja em contato com os colegas ou com o professor. Além disso, Geraldi defende que a partir do trabalho com atividades de natureza epilinguística se poderia promover tanto o desenvolvimento de competências do uso quanto do funcionamento da linguagem e que, por isso, elas deveriam ser basilares no ensino da língua materna (GERALDI, 2015).

Na sequência, apresentamos, no Quadro 2, uma síntese dos autores e obras que marcaram o panorama histórico do ensino de LP desde os discursos de mudança e renovação do ensino até chegarmos à consagração do termo PAL nas obras de Geraldi.

Quadro 2 - Panorama histórico de redefinição do ensino tradicional à consagração da PAL

(continua)

Movimentos	Principais obras/autores	Principais contribuições
Renovação do ensino tradicional	<i>Através do ensino da gramática</i> (ANGELO, 1990);	Propostas de abandono às práticas tradicionais de ensino se tornam sinônimo da eliminação do ensino de gramática na escola. Os professores partem de quadros nocionais intuitivos, reflexo em grande medida das dúvidas sobre o trabalho com a metalinguagem na escola.
	<i>Gramática na escola</i> (NEVES, 1990);	Professores e manuais de ensino assumem práticas prescritivas na década de 90. Como entrave para mudanças significativas no ensino de LP é constatado a falta de “condições pessoais (de formação e disponibilidade) e institucionais (de assistência organizada e da própria adequação do sistema)” (NEVES, 1990, p. 31).
	<i>Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus</i> (NEVES, 1993);	Aulas de LP organizadas de forma fragmentada: redação, leitura e gramática. Apesar de as atividades metalinguísticas serem indispensáveis para os estudos da língua, não representam “um caminho autônomo para o fim último pretendido pela escola no nível médio” (NEVES, 1993, p. 94).
	<i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i> (POSSENTI, 1996);	A obra mantém relação com <i>O texto na sala de aula</i> (GERALDI, 1984) ao mencionar aspectos da Sociolinguística. Ensino de gramática a partir dos conhecimentos internalizados pelo aluno e que deve contemplar as variedades linguísticas da turma.

Quadro 2 - Panorama histórico de redefinição do ensino tradicional à consagração da PAL

(conclusão)

Renovação do ensino tradicional	<i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus</i> (TRAVAGLIA, 1996);	Panorama do ensino de gramática nas turmas de 1º e 2º graus, cujo foco do ensino é a competência discursiva do educando. Concepção de língua(gem) como processo de interação é defendida como a mais apropriada para o processo de ensino e aprendizagem.
	<i>Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática</i> (HILA, 1998)	São replicadas compreensões de língua e ensino com base na Sociolinguística, no Interacionismo e no Dialogismo. Discussões sobre a renovação do ensino e a PAL se entrelaçam.
Elo Tangencial	<i>Criatividade e gramática</i> (FRANCHI, 1987)	Renovação gramatical com base na relação entre criatividade e gramática. Aulas de língua materna como possibilidade de os estudantes conhecerem as variedades linguísticas disponíveis. Explicitadas e caracterizadas as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.
Prática de Análise Linguística	<i>O texto na sala de aula</i> (GERALDI, 1984);	Objeto da PAL é, especialmente, o texto produzido pelo próprio aluno, partindo do erro para a autocorreção. A PAL, portanto, contempla tanto aspectos linguísticos quanto extralinguísticos. Menção às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais mais tarde vão compor o tripé da PAL.
	<i>Portos de passagens</i> (GERALDI, 1991);	PAL como o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 1991, p. 189). Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas constituem o tripé da PAL. As atividades determinam as operações linguísticas que os indivíduos realizam <i>com</i> , <i>sobre</i> e <i>da</i> linguagem.
	<i>Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação</i> (GERALDI, 1996);	Defesa de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, ou seja, a língua dos sujeitos é resultado do seu processo histórico. Texto considerado como objeto de ensino das aulas de LP, com o objetivo de possibilitar novas interações entre os alunos.
	<i>A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical</i> (BRITTO, 1997);	A língua(gem) constitui os sujeitos e estes a reconstruem na interação com o outro. A AL é vista como prática que ocorre no interior da Leitura e da Produção de Textos e deve ter por objetivo a construção do conhecimento a partir da percepção de recursos expressivos e argumentativos que compõem as atividades linguísticas.
	<i>A aula como acontecimento</i> (GERALDI, 2015)	Concepção de aula baseada em acontecimentos discursivos, empoderamento do estudante mediante o acesso à diferentes variedades da língua. Foco no processo de ensino das práticas de linguagem.

Fonte: elaborado pela autora com base em Polato e Menegassi (2021); Franchi (1987); Geraldi (1984, 1991, 1996 e 2015) e Neves (1993).

Na subseção a seguir, focalizamos como a PAL foi abordada pelos PCN, em 1997 e 1998, e como essa prática de linguagem é apresentada duas décadas depois na BNCC.

2.1.2 A Prática de Análise Linguística nos documentos norteadores de ensino

Em um cenário de preocupação com a qualidade e a estruturação do ensino, são lançados, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação (MEC). Essa ação surgiu a partir de determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96¹³, artigo 10, inciso IV, que estabelece à União, Estados e Municípios a criação de um currículo, com os conteúdos básicos para os diferentes níveis de ensino (CURY, 1998).

Sobre o processo de elaboração, Galian (2014) afirma que uma primeira versão foi formulada, em 1995, por professores e especialistas do MEC. Após reuniões e a análise do documento, uma segunda versão foi apresentada, em agosto de 1996, e a terceira versão foi encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) ainda no mesmo ano. De acordo com a autora, “em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o Ensino Fundamental I” (GALIAN, 2014, p. 652). Assim, em 1997, foram publicados os PCN referentes ao primeiro e ao segundo ciclo (1º a 4º série) e logo no ano seguinte, em 1998, os do terceiro e quarto ciclo (5º a 8º série).

Na introdução do documento do terceiro e quarto ciclo, foco deste trabalho, os PCN apresentam como a sua finalidade: “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). Visto como um trabalho colaborativo, o processo de ensino e aprendizagem não é mais centrado apenas na relação entre professor-aluno, mas entre discente-discente, discente-família e discente-comunidade escolar. Nesse sentido, considerando a escola como um espaço heterogêneo, um dos principais avanços dos PCN para Figueiredo (2005) é a discussão dos temas transversais como cidadania, ética, inclusão social e pluralidade cultural.

Para além dos temas transversais, os PCN são divididos em volumes, de acordo com as disciplinas do Ensino Fundamental, em que são encontrados os “Parâmetros Curriculares, propriamente ditos, desmembrados em objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação” (ARAÚJO, 2001, p. 78). Em

¹³ A Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

relação à disciplina de língua portuguesa, o documento prevê uma “nova” abordagem que considere não apenas a norma padrão da língua, mas as variedades linguísticas próprias e próximas das situações de uso da linguagem dos educandos, já que não é mais 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 aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

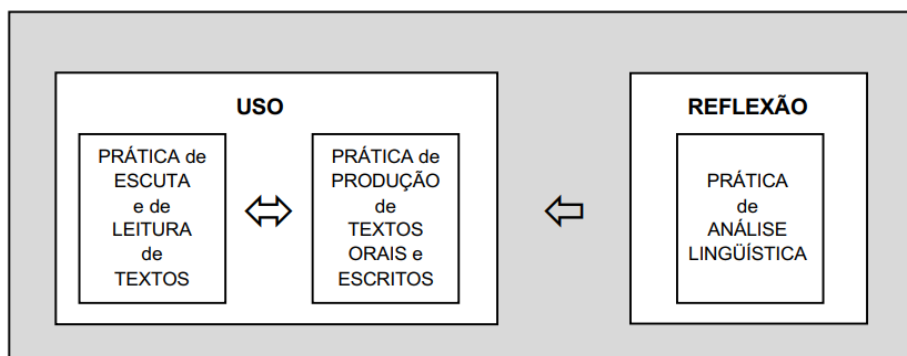
Para que a ideia defendida pelos PCN possa ser efetivada, é necessário que a unidade básica do ensino seja o texto e os diferentes gêneros textuais que compõem as produções orais e escritas sejam os objetos de ensino. Além disso, por considerar os gêneros textuais/discursivos como instrumento de comunicação e de interação social, é assumida pelo documento uma concepção enunciativa de língua e linguagem, em que a produção de linguagem corresponderia também à produção de discursos. Dessa forma, quando se diz algo, para alguém e em um determinado período histórico, são realizadas escolhas “ao dizer, ao produzir um discurso, que não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 22).

Posto isso, na medida em que os gêneros textuais se mostram como ilimitados e que se torna impossível que todos sejam trabalhados em sala de aula, o documento prevê agrupamentos de textos, de acordo com as diferentes esferas sociais. Assim, os gêneros de linguagem oral e escrita são agrupados em: literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade (BRASIL, 1998). Contudo, como evidencia o documento essa seleção não deve ser vista como uma estrutura fixa, mas que, de acordo com o projeto da escola e a necessidade dos alunos, outros gêneros podem/devem ser incorporados. Ainda sobre o agrupamento dos gêneros, na visão de Pereira (2005), a inserção dos gêneros orais no ensino de LP, representa um avanço em uma época em que “não é comum a ênfase da oralidade em sala de aula pelos professores e nem pelos livros didáticos” (PEREIRA, 2005, p. 59).

Em uma tentativa de promover um ensino de língua materna mais explícito e significativo, além da Escuta e Produção de Textos escritos e orais os PCN defendem que sobre a linguagem dos textos deve ser promovida a reflexão. Dessa maneira, a exploração dos gêneros textuais/discursivos deveria contemplar tanto os aspectos linguísticos, quanto aqueles que se referem à pragmática e à semântica. Afinal, é a partir dessa prática de linguagem que “pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Assim sendo, o documento define dois eixos básicos para o ensino de LP, o eixo do uso que envolve as práticas de Escuta, Leitura e Produção de Textos orais e escritos e o eixo da reflexão que envolve a Prática de Análise Linguística, conforme evidencia a Figura 1.

Figura 1 - Eixos básicos do ensino de LP



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

Com base nas setas representadas na Figura, é possível perceber o caráter bidirecional que essas práticas assumem, as quais orientam os docentes a trabalhar as práticas do eixo do uso articuladas com as práticas do eixo da reflexão. Ademais, os PCN estabelecem conteúdos específicos para serem trabalhados em cada um dos eixos. Os conteúdos do eixo do uso, que envolvem as práticas de Escuta, Leitura e Produção de Textos consideram os aspectos relacionados à interlocução, são eles:

- i) historicidade da linguagem e da língua; ii) constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciador; interlocutor; finalidade da interação, lugar e momento de

produção; iii) implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes e iv) implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; relações intertextuais (BRASIL, 1998, p. 35).

Por outro lado, os conteúdos referentes ao eixo da reflexão, que envolve a PAL seriam desenvolvidos sobre os supracitados. De modo mais aprofundado, os conteúdos da PAL “variação linguística: modalidades, variedades, registros; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação e modos de organização dos discursos” (BRASIL, 1998, p. 36) deveriam servir como ferramenta de análise da língua para aumentar a competência linguística do falante.

Nessa direção, Figueiredo (2005) sinaliza que os Parâmetros não representam apenas mudanças no que se refere aos conteúdos, mas também evidenciam uma nova postura didática e metodológica a ser adotada em sala de aula. Em relação às práticas de linguagem, o documento reforça o princípio do USO – REFLEXÃO – USO, ou seja, que a aprendizagem tenha como ponto de partida e ponto de chegada os próprios eventos de linguagem do aluno. Além disso, em um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO, o sujeito pode se compreender como usuário e agente transformador da língua.

Na segunda parte dos Parâmetros do 3º e 4º ciclo, são mencionados os objetivos de cada uma das práticas de linguagem. Em relação à PAL, os PCN afirmam que não se trata de uma nova nomenclatura para o ensino de gramática, mas de uma prática em que se espera que o discente

- 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).

A partir dos objetivos da PAL mais uma vez fica evidente a importância da formação de um repertório linguístico para as demais práticas de linguagem. Essa

proposta de articulação parte de João Wanderley Geraldi, um dos autores referenciados em nota de rodapé no documento¹⁴. Com base nos postulados do linguista, os Parâmetros mencionam como um dos aspectos principais da PAL, o processo de refação dos textos. Para isso, o professor pode utilizar como objeto de análise os textos produzidos pelos alunos de modo a explorar tanto as “características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua” (BRASIL, 1998, p. 80).

Nesse viés, ao trazer a PAL como prática do eixo da reflexão, Polato e Menegassi (2021) afirmam que os PCN quebraram o “silenciamento” do termo na década de 90. Considerando o momento histórico, investimentos foram feitos em programas de capacitação de professores da Educação Básica para que esse documento normativo adentrasse os espaços escolares. Assim, um ensino de língua materna que antes era normativo, passou a contemplar outras perspectivas de língua e linguagem, com vistas a um ensino baseado em práticas de linguagem e gêneros textuais/discursivos.

Em 2017 e 2018, é aprovada e homologada a BNCC da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo Ministério da Educação¹⁵. Logo no capítulo de introdução, é apresentada a definição da Base como um documento normativo que estabelece o conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com Schmitt (2021), apesar de a versão final ser publicada em 2018, o seu processo de discussão teria iniciado em 2010 com a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE). Conforme a autora, em 2015, foi constituída oficialmente uma comissão de especialistas para a elaboração da

¹⁴ De acordo com os PCN, os eixos do uso e da reflexão apresentam propostas de Geraldi que são “apresentadas em *Unidades básicas do ensino de Português* (In: *O texto na sala de aula*) e em *Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa* (In: *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*)” (BRASIL, 1998, p. 35, grifos nossos).

¹⁵ A BNCC com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho. Um ano depois, em 2018, foi homologada a Base para o Ensino Médio pelo ministro da Educação Rosseli Soares (SILVA; XAVIER, 2021). O documento com todas as etapas da Educação Básica pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

proposta da Base. Como resultado, no mesmo ano ainda, a primeira versão do documento, com todas as etapas da Educação Básica já era disponibilizada para a consulta pública *on-line*. Em 2016, a partir das contribuições da primeira consulta pública “cuja contribuição atingiu a somatória de 12 milhões” (SILVA; XAVIER, 2021, p. 23) é redigida a segunda versão da BNCC.

Essa segunda versão, entre junho/agosto de 2016, é objeto de discussão nos 27 seminários estaduais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com a participação de mais de 9.200 colaboradores de todas as regiões do país (CLERISI, 2020). Um mês depois, em julho de 2016, ocorreu a alteração da equipe de redação do documento a partir de “um cenário de crise política – marcado pelo processo de *impeachment* contra a então presidenta Dilma Rousseff e pela ascensão de Michel Temer à Presidência da República” (SCHMITT, 2021, p. 81). Assim, em agosto do mesmo ano, começa a ser redigida a terceira versão da Base.

A terceira versão é redigida a partir de pareceres¹⁶ de especialistas que compõem a BNCC. Em abril de 2017, a versão com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental é entregue pelo MEC ao CNE. Entre os meses de julho e setembro, foram promovidas consultas públicas para que a sociedade pudesse contribuir com a versão apresentada. No entanto, “em agosto, em meio ao processo de consulta pública e sem ao menos ter sido aprovada, um guia de implementação da BNCC foi lançado” (SCHMITT, 2021, p. 81).

Quatro meses após o lançamento da guia de implementação, a terceira versão da Base, em dezembro de 2017, é homologada pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho a BNCC para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com a imposição da Reforma do Ensino Médio, a partir de alterações na LDB por conta da lei 13.415/2017¹⁷, o MEC entrega em abril de 2018, a quarta versão do documento ao CNE. Assim, em 14 de dezembro de 2018, é aprovada a Base do Ensino Médio pelo Ministro da Educação Rossieli Soares.

Nessa esteira, a BNCC apresenta uma estrutura específica para cada uma das etapas da Educação Básica. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental,

¹⁶ Os pareceres sobre a introdução e estrutura, Educação Infantil, Ensino Fundamental, área de linguagens, componentes curriculares: língua portuguesa, língua inglesa, artes e educação física podem ser consultados em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

¹⁷ A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 está disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

o documento está organizado em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), competências específicas de cada área, componentes curriculares, competências específicas de cada componente, anos iniciais (1º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano), unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Na Base, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa (componente apenas dos anos finais do Ensino Fundamental). Em relação à LP, a BNCC destaca que o componente

[...] 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, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018, p. 67).

De forma semelhante aos PCN, a Base assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, de acordo com os pressupostos de Mikhail Bakhtin (1999), na qual a linguagem é concebida como uma forma de ação social, realizada em um período histórico e com diferentes propósitos e interlocutores. Sendo assim, o texto ao ser a unidade de ensino deve ser trabalhado com base em seu contexto de produção, circulação e consumo. Ao mesmo tempo, caberia ao componente de LP promover a ampliação dos letramentos “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Para além do exposto, a BNCC avança ao considerar, além dos textos orais e escritos, os multimodais e multissemióticos que surgiram com os avanços da cultura digital. De modo a contemplar os letramentos, novos letramentos e multiletramentos, o componente curricular de LP é organizado em campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos escolares, habilidades e competências. A Figura 2 sistematiza a articulação dessas categorias.

Figura 2 – Organização do componente curricular língua portuguesa



Fonte: Schmitt (2021, p. 87)

Com base no esquema da Figura 2, percebemos a centralidade dada aos campos de atuação, os quais “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” (BRASIL, 2018, p. 85). Divididos em: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, os campos de atuação dos anos finais do Ensino Fundamental representam os contextos sociais em que as práticas de linguagem ocorrem. Para além desses, o documento também apresenta o campo “todos os campos de atuação”, o qual, conforme Schmitt (2021), não pode ser compreendido como campo porque mobiliza apenas aspectos linguísticos de todos os campos de atuação, se distanciando de um trabalho em uma perspectiva textual/discursiva.

Os campos artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública partem de práticas mais familiares, do campo da vida cotidiana (campo específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental) até chegar a práticas mais complexas e institucionalizadas (BRASIL, 2018). Essa proposta de progressão permite a ampliação do repertório por parte do aluno. Na sequência, no Quadro 3, apresentamos os objetivos dos campos de atuação para o EF (do 6º ao 9º ano) conforme a Base.

Quadro 3 - Objetivos dos campos de atuação

(continua)

Campos de atuação	Objetivos
Artístico-literário	Possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica;

Quadro 3 - Objetivos dos campos de atuação

(continua)

Artístico-literário	<p>Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2018, p. 156).
Práticas de estudo e pesquisa	<p>Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e- - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2018, p. 150).
Jornalístico-midiático	<p>Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática;</p> <p>Construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo;</p> <p>Propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas;</p> <p>Incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos;</p> <p>Produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140).</p>
Atuação na vida pública	<p>Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;

Quadro 3 - Objetivos dos campos de atuação

(conclusão)

Atuação na vida pública	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. (BRASIL, 2018, p. 146).
-------------------------	--

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

Com base no Quadro 3, percebemos que os objetivos dos campos de atuação estão vinculados ao trabalho com diferentes gêneros textuais, seja no âmbito da Leitura, Escuta, Produção Textual ou reflexão. Esses gêneros são organizados a partir de campos de atividades humanas, os quais compreendem as práticas que o indivíduo experiencia, desde as mais informais – um comentário em uma rede social até as mais formais – a escrita de um artigo de opinião. Assim, na BNCC, fica evidente que essa organização possui uma finalidade didática, a 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” (BRASIL, 2018, p. 85).

Para contemplar os objetivos supracitados, os campos de atuação são organizados em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. As práticas de linguagem são divididas em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018). De acordo com a Base, o primeiro eixo, a Leitura, compreende a interação do espectador com textos das mais variadas semioses: oral, escrito ou multimodal, como por exemplo, fotos, gráficos, filmes e músicas. O segundo eixo, a Produção Textual, considera o aluno como autor de gêneros textuais com propósitos sociocomunicativos, como por exemplo, narrar fatos cotidianos ou expressar opinião em uma carta de leitor. Já o terceiro eixo, a Oralidade, se refere às situações orais de uso da língua, como por exemplo, seminários, debates, entrevistas e programas de rádio. Por fim, o quarto eixo, a 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 partir da nomeação do eixo como Prática de Análise Linguística/Semiótica, percebemos avanços em relação ao eixo da reflexão proposto pelos PCN (1998), na medida em que é incluída a Semiótica. Conforme Araújo e Silva (2022), o foco do documento são as diferentes modalidades da linguagem, e por isso, “os aspectos de textualidade [formas composicionais e materialidade do texto] são proeminentes ao lado de uma proposta pedagógica que possa explorar também os aspectos multissemióticos do texto” (ARAÚJO; SILVA, 2022, p. 1377). Ainda, na visão das autoras, ao considerar o contexto de produção, circulação, formas, estilos dos gêneros e o trabalho com os elementos linguísticos em um nível textual, a linguagem é compreendida como um processo.

O eixo da AL/Semiótica é dividido em objetos de conhecimento que envolvem a fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Esses conteúdos são abordados nos quadros de habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos” (BRASIL, 2018, p. 29). Divididas em anos específicos (6º, 7º, 8º e 9º ano) ou blocos de anos (6º e 7º ano, 8º e 9º ano e 6º ao 9º ano), as habilidades da prática de AL/Semiótica são apresentadas “de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos” (BRASIL, 2018, p. 82).

No Quadro 4, a seguir, apresentamos exemplos de habilidades do eixo da AL/Semiótica que promovem a articulação com outras práticas de linguagem.

Quadro 4 - Exemplos de habilidades do eixo da AL/Semiótica que promovem articulação com outras práticas de linguagem

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade
Campo de atuação na vida pública (6º ao 9º ano)		
Prática de Análise Linguística/ Semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27) 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 (BRASIL, 2018, p.149).
Campo das práticas de estudo e pesquisa (6º ao 9º ano)		
Prática de Análise Linguística/ Semiótica	Construção composicional, elementos paralinguísticos e cinésicos e apresentações orais	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 155).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com as habilidades (EF69LP27)¹⁸ e (EF69LP40), percebemos que apesar de elas contemplarem o eixo da AL/Semiótica, a primeira promove uma articulação com a prática de Produção de Textos, enquanto a segunda está vinculada à prática da Oralidade. Esse encaminhamento está em consonância com o que propõe a BNCC, quando afirma que, ao partir do movimento metodológico USO-REFLEXÃO-USO, como os PCN, as atividades linguísticas, epilinguísticas e

¹⁸ Em cada uma das habilidades o primeiro par de letras (EF) indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números (69) indica os anos do Ensino Fundamental a que se refere a habilidade (6º ao 9º ano). O segundo par de letras (LP) indica o componente curricular língua portuguesa. Por fim, os últimos pares de números (27) e (40) indicam a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2018).

metalinguísticas não devem ser trabalhadas “como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidas em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018, p. 71).

Por fim, a proposta do eixo da AL/Semiótica na BNCC se mostra distante da eliminação da gramática em sala de aula, porque sem ela seria impossível a reflexão sobre a língua (MENDONÇA, 2006). De modo geral, o que se propõe é o ensino dos objetos de conhecimento com outros objetivos e metodologias. A seguir, tendo revisitado as definições, os objetivos e as perspectivas de língua e linguagem da PAL nos PCN e, mais recentemente, na BNCC, passamos a apresentar outros lugares de fala que, assim como o NEPELIN, têm se debruçado sobre essa prática de linguagem. Ademais, ao analisar a PAL em livros didáticos, diversos professores-pesquisadores vêm contribuindo com esclarecimentos sobre possíveis caminhos a serem traçados para a sua sistematização na prática.

2.1.3 A Prática de Análise Linguística em materiais didáticos: outros olhares

A fim de encontrar pesquisas que discutem a PAL nos materiais didáticos e verificar avanços ou lacunas, realizamos um mapeamento no *Google Acadêmico*, utilizando como palavras-chaves para a busca “Análise Linguística” e “Livro Didático de Língua Portuguesa” e tendo como referência os anos de 2010 a 2022. Esse recorte temporal foi realizado de modo a contemplar as investigações realizadas desde o início do processo de discussão da BNCC, em 2010, com a CONAE. Ao considerar os trabalhos a partir de 2010, abarcamos tanto os olhares para a prática de AL de pesquisadores, que em um primeiro momento tinham os PCN como documento orientador de ensino quanto aqueles que atualmente buscam contemplar essa prática de linguagem a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC.

Dentre os resultados da busca, selecionamos nas cinco primeiras páginas da plataforma os trabalhos que continham, no título, os termos “Análise Linguística” e “Livro Didático”. Dessa forma, conforme sistematizado no Quadro 5, localizamos vinte e dois trabalhos, dentre eles dez dissertações, oito artigos, dois TCC, uma tese e um capítulo de livro, os quais serão sumarizados na sequência em termos de objetivo geral, *corpus* e principais resultados.

Quadro 5 - Mapeamento de trabalhos que focalizam a PAL nos livros didáticos de LP

(continua)

Autor(es)	Natureza da investigação	Ano	Título do trabalho
Cavalcanti	Dissertação	2013	A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa
Souza	Dissertação	2013	A Análise Linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano: uma investigação funcionalista
Heineck e Pinton	Artigo	2014	A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção
Costa	Dissertação	2015	Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA).
Santos	Dissertação	2015	Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português
Siqueira	Tese	2015	Análise linguístico-argumentativa de lides em livro didático do 9º ano: implicações ideológicas
Gomes e Candido	Artigo	2016	A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo
Correa	Dissertação	2016	Práticas de Análise Linguística ou teoria gramatical? uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR
Cardoso	Dissertação	2017	Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano) – os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais
Huff	Dissertação	2017	O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística
Rocha	Artigo	2017	Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático
Piano	Dissertação	2018	A Prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental
Rodrigues	Dissertação	2019	Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: um estudo dialógico
Souza	Dissertação	2020	Análise Linguística na sala de aula: interação entre livro didático e prática docente
Santos e Gomes	Artigo	2021	O ensino de Análise Linguística com o gênero tira em um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental
Sigiliano	Artigo	2021	Análise Linguística em livros didáticos: uma prática em transformação
Padoin, Barreto e Pinton	Capítulo de livro	2021	Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”.
Cruz	TCC	2021	O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa: prescrição gramatical ou análise linguística?
Araújo, Saraiva e Filho	Artigo	2021	Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática <i>versus</i> gêneros discursivos e análise linguística
Sousa e Albuquerque	Artigo	2022	O gênero textual tirinha em atividades de Análise Linguística no livro de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental
Freire	TCC	2022	A abordagem da Análise Linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa

Quadro 5 - Mapeamento de trabalhos que focalizam a PAL nos livros didáticos de LP

(conclusão)

Rodrigues e Acosta-Pereira	Artigo	2022	O discurso da PAL em livros didáticos de LP: entre a tradição e a mudança
----------------------------	--------	------	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Inicialmente, localizamos duas dissertações publicadas em 2013 que focalizam os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental. Na primeira, Cavalcanti (2013) investiga como as atividades de análise linguística dos livros didáticos *Para Viver Juntos – Língua Portuguesa* e *Diálogo – Língua Portuguesa* contribuem para a apropriação dos gêneros textuais escritos¹⁹. A partir da análise, a autora constata que a leitura e a produção constituíram as seções privilegiadas para o ensino dos gêneros textuais. As atividades dessas seções se mostram interligadas ao oportunizarem ao discente a análise e a observação do gênero (na seção de Leitura) para que após a apropriação seja possível a produção de um exemplar. Em contrapartida, nas seções de AL, em que deveriam ser incluídos tanto os aspectos textuais quanto discursivos do gênero, o trabalho se dá, quase de forma exclusiva, a partir da gramática.

Na segunda dissertação, Souza (2013) tem como objeto de análise as atividades de AL o livro didático de LP, da coleção *Radix*. A partir da análise de seis atividades, a pesquisadora constata a “predominância de exercícios feitos a partir de modelos prontos, seguidos de exemplos a serem copiados, exigindo do aluno pouca capacidade para pensar, questionar e refletir sobre o sistema linguístico” (SOUZA, 2013, p. 102). Conforme a autora, os textos abordados nas atividades são explorados de forma estrutural, ou seja, eles são usados apenas como pretexto para o estudo das regras gramaticais. Desse modo, por não ter sido explorada a funcionalidade do texto, no contexto social, não ocorre um trabalho articulado entre o gênero e os conhecimentos gramaticais.

No ano subsequente, a pesquisa de Heineck e Pinton (2014) visa a análise da “proposta de ensino de gramática presente no livro do 6º ano da coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), abordando contrastes entre ensino de gramática normativa e prática de análise linguística” (HEINECK; PINTON, 2014, p.

¹⁹ Essa pesquisa dialoga com esta dissertação na medida em que quase uma década depois do estudo de Cavalcanti (2013), concordamos com a autora que ainda há no meio acadêmico poucos trabalhos que abordam a AL em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos.

440). Para isso, as macro-categorias de análise compreenderam: a concepção de língua, a organização em eixos de ensino e a metodologia. Em relação à concepção de língua, as autoras constataram a predominância da língua como sistema invariável visto que há um espaço limitado para as variedades linguísticas. Além disso, os eixos de ensino, Leitura, Produção de Textos e Gramática, aparecem de forma fragmentada e a metodologia é caracterizada como transmissiva, o que reforça um distanciamento da PAL.

Em 2015, um estudo que comprova que o texto nas atividades de AL tem a função de fornecer exemplos de frases para o trabalho com definições e classificações é a dissertação de Costa (2015). Nesse trabalho, o autor analisa atividades de AL, no contexto de textos literários, da coleção *Caminhar e Transformar* destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar se elas estão de acordo com o que é proposto pelos PCN para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A coleção, embora contemple uma diversidade de gêneros, para estar de acordo com os PCN, deveria promover a análise da língua em situações reais de uso, assumir o gênero como unidade de ensino e estabelecer uma articulação entre as atividades de Leitura, Produção de Textos e AL. Dessa forma, Costa (2015) diverge da avaliação postulada pelo do guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de que o material aborda, de forma pertinente, os conteúdos do componente curricular de LP para a EJA.

No mesmo ano, tem-se a publicação da dissertação de Santos (2015). Nesse trabalho, a pesquisadora objetiva “investigar de que modo o ensino da análise linguística tem se modificado ao longo dos últimos dez anos e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de língua/linguagem” (SANTOS, 2015, p. 19). O *corpus* da investigação é composto pelas quatro últimas edições do Guia do LD, do PNLD, dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014 e pela coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, dos respectivos anos. A partir dessa análise, a autora conclui que predomina a metodologia de transmissão de conteúdos, os objetos de ensino atrelados ao nível frasal e os conhecimentos linguísticos explorados através de atividades metalinguísticas. No entanto, são percebidos esforços para a promoção de atividades epilinguísticas considerando que o nível textual, o semântico e o discursivo, ao longo dos anos, vem ganhando mais destaque nos livros didáticos.

Por fim, considerando o mesmo ano e a mesma coleção investigada por Santos (2015), a tese de Siqueira (2015) tem por finalidade o estudo das estratégias argumentativas (modalizadores, índices polifônicos, pressupostos e subentendidos) presentes nos textos de abertura ou lide dos capítulos do livro didático. Nessa pesquisa, a autora verificou que os temas valores, amor, juventude e nosso tempo e os subtemas conflito amoroso, violência, prematuridade, indefinição do ser e existência, insegurança e trabalho infantil constituíram as unidades. Além disso, a AL voltada à argumentação permitiu a observação de temas polêmicos como o uso da tatuagem o que revela que os (sub)temas levaram em conta a recomendação dos PCN de que a sala de aula deve se constituir como um espaço que propicie reflexões sobre assuntos ligados à vivência social, de forma a contribuir para a formação do aluno.

Gomes e Candido (2016) além de *Português: linguagens* analisam a coleção *Universos*, ambos os volumes destinados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de verificar em que medida ocorre o trabalho com a AL em dois capítulos que abordam a variedade linguística. Em relação ao primeiro critério de análise, a articulação entre os eixos de ensino, ela ocorre de forma fragmentada nos materiais. No LD *Português: linguagens*, é apresentada uma proposta de Produção de Textos, sem a sugestão de nenhuma leitura ou então a mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero enquanto no LD *Universos*, as seções dividem-se em texto, gramática e ortografia. No que tange ao segundo critério, a realização de atividades epilinguísticas por meio de uma metodologia indutiva, a obra *Português: linguagens* apresenta poucas atividades que estimulam a reflexão. Diferentemente, em *Universos*, predominam atividades epilinguísticas até mesmo na seção ortografia em que são disponibilizadas palavras com sonoridade idêntica e grafias diferentes para que os alunos, a partir da observação, formulem hipóteses. Por fim, sobre o terceiro critério, qual seja verificar como ou se ocorre a sistematização dos conhecimentos, as autoras constaram que, *Português: linguagens* prioriza o método dedutivo e *Universos* o método indutivo, o que revela uma apropriação da PAL por esta última coleção.

Português: linguagens e *Português: contexto, interlocução e sentido*, por serem as coleções mais adotadas, no Ensino Médio, pelas escolas municipais em Maringá – PR, constituem o *corpus* da dissertação de Correa (2016). Essa pesquisa busca identificar se as atividades propostas nas duas obras podem ser classificadas

como de AL ou se elas se aproximam mais de um ensino de gramática. No que concerne à coleção *Português: linguagens*, há uma oscilação entre a proposta de uso e reflexão da língua articulada com a leitura, escrita e oralidade que é indicada no LD do manual do professor, com o que é exercido pelas atividades. As atividades dessa coleção contemplam o ensino tradicional na medida em que a linguagem é tomada como o objeto de ensino e, por isso, os textos são utilizados apenas como um instrumento para a seleção de frases e períodos a serem analisados de forma isolada. Por outro lado, a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* apresenta maior coerência com a efetivação da AL na prática, visto que a “língua trabalhada parte muito mais da reflexão do aluno, produzida pela interação em diversas situações sociais” (CORREA, 2016, p. 136). Dessa forma, são trabalhados textos autênticos em que, de forma intuitiva, o aluno pode operar sobre a linguagem.

Considerando o ano de 2017, mapeamos duas dissertações (CARDOSO, 2017; HUFF, 2017) e um artigo científico (ROCHA, 2017). O trabalho de Cardoso (2017), intitulado *Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano) – os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais*, tem como objetivo verificar a proposta para os conhecimentos linguísticos apresentada pelos PCN na coleção *Português: Linguagens* (2015) do 6º ao 9º ano. O autor analisou 147 atividades e constatou que apenas 4 atividades de variação linguística, 8 atividades envolvendo o léxico e 12 atividades de ortografia ensejam a reflexão por parte do aluno. Portanto, apesar de os PCN sinalizarem como eixos básicos do ensino de LP, o eixo do uso e da reflexão, a coleção ainda não atende essa proposta, de forma satisfatória, já que a ênfase recai sobre a metalinguagem.

Com foco no Ensino Médio, podemos mencionar a pesquisa de Huff (2017) na qual a autora busca compreender como se constitui o discurso do manual do professor intercalado ao livro didático quanto à questão da PAL nas aulas de LP no EM. Os dados foram gerados a partir das três coleções mais distribuídas, no triênio 2015-2017, no estado de Santa Catarina, as quais foram: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, *Novas Palavras* e *Português: Linguagens*. De acordo com a pesquisadora, os manuais se preocupam em diferenciar o estudo da gramática de um ponto de vista tradicional para a AL, apresentando critérios de avaliação para a Produção de Textos que vão muito além da adequação à norma padrão da língua. Além disso, esses materiais indicam avanços como a inserção de reflexões linguísticas e a quantidade excessiva de informações sobre concepções

pedagógicas e conhecimentos didáticos surge como uma tentativa de preencher as lacunas da ausência de ações de formação continuada.

Em *Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático*, Rocha (2017) analisa como a AL é desenvolvida nas seções *Prática de linguagem*, no LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação* do 1º ano do Ensino Médio. Na primeira atividade, a AL é contemplada como um dos critérios para a prática de Produção de Textos, em que embora sejam mencionados o tema e a tipologia textual, não são indicados o gênero textual, o interlocutor pretendido e o meio de circulação do texto. O mesmo ocorre com a segunda proposta de produção, em que em uma tentativa “de relacionar a língua oral à escrita, não apresenta direcionamentos que possibilitem aos alunos a percepção das características próprias de cada modalidade” (ROCHA, 2017, p. 222). Na seção nominalização, a retomada de conteúdos gramaticais é realizada no nível frasal e o conceito do tema é trazido de forma tradicional, sem que seja feita a menção da nominalização como um recurso de coesão. Por fim, as atividades sobre advérbios e modalizadores, apesar de partirem de um texto autêntico, são dadas de forma pronta para os alunos.

No ano seguinte, Piano (2018) analisa o LD do 7º ano, da coleção *Araribá Plus* (2014), da editora moderna. Nessa investigação, a autora busca “compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua” (PIANO, 2018, p. 18). Ao analisar a unidade 1, do referido material, a pesquisadora percebeu que a maioria atividades não parte de uma atividade linguística (o texto), para atividades epilinguísticas, e conseqüentemente, atividades metalinguísticas. Além disso, os conteúdos do componente curricular de LP são abordados de forma tradicional e é adotada uma concepção de ensino que não prioriza a funcionalidade dos fenômenos linguísticos. Portanto, as atividades se distanciam da proposta de prática de AL, conforme proposto por Geraldi e os PCN.

Em 2019, considerando a PAL no EM, tem-se a dissertação de Rodrigues (2019). Nela a pesquisadora analisa os três livros didáticos da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* da editora Saraiva, com o intuito de “compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua” (RODRIGUES, 2019, p. 20). Nessa coleção, foram encontradas enunciações que remetem ao discurso da mudança e que respeitam as variedades da língua. No entanto, apenas algumas atividades aproximam-se de um trabalho efetivo da PAL, uma vez que, a maioria das atividades

são descontextualizadas ou apresentam explicações teóricas e conceitos de forma genérica. Dessa forma, a autora destaca o papel do professor que, enquanto mediador, precisa mobilizar atividades que considerem o aluno como co-criador de sentidos.

No ano de 2020, tem-se o trabalho desenvolvido por Souza (2020) em que a autora, além de analisar a coleção *Português: Linguagens*, também realiza uma pesquisa de campo para investigar as práticas pedagógicas de uma docente de LP, do 7º ano, de uma escola estadual de Pernambuco. Em relação às ações da professora, Souza (2020) percebeu oscilações entre o trabalho com a PAL realizada pela docente e a abordagem desse eixo no LD. Com base na pesquisa-ação, em parceria com a professora da Educação Básica que destacou conteúdos que do seu ponto de vista eram complexos para se trabalhar de forma reflexiva, a pesquisadora elaborou um material didático abordando os conteúdos: código, língua e linguagem, discurso, situação de comunicação, interlocutores, coesão e coerência e preposições. Assim, os estudos confirmaram que as diferentes concepções ou crenças de cada docente, assim como as noções de língua/linguagem, ensino e gramática são fatores determinantes para a ressignificação das práticas de ensino acerca da AL.

Santos e Gomes (2021) analisam as atividades didáticas de AL, na coleção *Português: Linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as propostas didáticas coadunam com os pressupostos teóricos da PAL. Ao analisar quatro exemplares do gênero tira, os autores constatam que, a invés de promover reflexões, a maioria é utilizada como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais. Em uma delas, há uma tentativa de introduzir a discussão sobre variação linguística considerando a palavra “igual”, mas sem estabelecer relação com o contexto linguístico do texto disponibilizado, o que faz com que seja abordada apenas a estrutura linguística do gênero. Por fim, é ressaltado o fato de que, mesmo passadas quase três décadas após o início das discussões sobre a PAL, a sua abordagem ainda é baseada no ensino da gramática de forma descontextualizada e fragmentada.

Sigiliano (2021) analisa seis livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, do PNLD de 2020. Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar modificações na abordagem de tópicos gramaticais “nos materiais didáticos e de apresentar quais conteúdos gramaticais vêm sendo associados a quais

gêneros de forma a favorecer uma perspectiva de ensino contextualizado e reflexivo da gramática” (SIGILIANO, 2021, p. 4). De acordo com a autora, dentre as seis obras analisadas, a metade se destaca por visar um ensino contextualizado de aspectos gramaticais vinculados a gêneros textuais. Sob outro enfoque, há seções de gramática em que são selecionados trechos de forma aleatória para o trabalho gramatical. Além disso, os materiais são compostos prioritariamente por seções de leitura, em que são frequentes atividades metalinguísticas, as quais demandam do aluno a identificação dos aspectos gramaticais nos textos. Por fim, de modo a contribuir com o trabalho da Leitura, Gramática e Produção Textual nas aulas de língua materna, Sigiliano (2021) apresenta uma lista de gêneros textuais e de conteúdos típicos atrelados a cada um desses textos, conforme as coleções analisadas.

Além de Sigiliano (2021), Padoin, Barreto e Pinton (2021)²⁰ também tiveram como universo de análise as coleções de livros didáticos do PNLD destinados ao professor, mais especificamente a obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Esse trabalho foi realizado com o intuito de “analisar em que medida as atividades didáticas contemplam a prática de AL como articuladora da prática de leitura” (PADOIN; BARRETO; PINTON, 2021, p. 128). Em uma pesquisa qualitativa e documental, as autoras definem como *corpus* de análise, o estudo do gênero conto, a seção *Leitura 1*, dos livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Das 104 tarefas correspondentes aos volumes das obras selecionadas, as autoras verificaram um equilíbrio entre o número de tarefas de AL (53 tarefas) e Leitura (51 tarefas). Em relação às tarefas de AL, 42 das 53 são de natureza epilinguística o que revela um desequilíbrio já que predomina a observação dos aspectos linguísticos, em termos de uso e de efeitos de sentido. Ademais, constataram que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas precisariam ser trabalhadas em conjunto, considerando que somente assim serão construídos “andaimes que possibilitem ao aluno estabelecer relações significativas entre o fenômeno linguístico e a sua sistematização por meio de nomeação e de teoria” (PADOIN; BARRETO; PINTON, 2021, p. 140).

²⁰ O capítulo *Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”* (PADOIN; BARRETO; PINTON, 2021) compõe o e-book *Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas*. Esse material pode ser acessado no acervo do NEPELIN (www.nepelin.com).

As coleções *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* e *Tecendo linguagens: língua portuguesa* foram objeto de estudo de Cruz (2021). Considerando o ensino da vírgula, a pesquisadora objetivou “investigar a maneira como esse recurso linguageiro é abordado em duas coleções didáticas do Ensino Fundamental II, aprovadas no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)” (CRUZ, 2021, s/n). O *corpus* de análise é constituído por dez atividades, cinco de cada coleção, dos livros didáticos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. No que tange à coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, as atividades foram organizadas a partir de gêneros textuais e não de frases isoladas, mas não é promovida a reflexão sobre a importância da categoria gramatical frente aos exemplares abordados. Em contrapartida, a obra *Tecendo linguagens: língua portuguesa* opta por “atividades prescritivas, sem qualquer relação com os gêneros textuais trabalhados, apresentando muito mais teorias e exercícios normativos sobre o tema vírgula” (CRUZ, 2021, p. 59).

Tendo em consideração a análise dos livros didáticos de LP do Ensino Fundamental, ainda em 2021, Araújo, Saraiva e Filho focalizam as atividades da coleção *Projeto Teláris*. Nesse estudo, os autores buscam

criticar os reducionismos das atividades voltadas para o trabalho com gêneros discursivos e nomenclaturas gramaticais e buscamos demonstrar como tais atividades podem ser redimensionadas para que a análise linguística e o uso dos gêneros discursivos como (mega)instrumentos de ensino possam alcançar o chão da escola. (ARAÚJO; SARAIVA; FILHO, 2021, p. 269).

O *corpus* da pesquisa compreende 7 atividades do LD do 6º ano do Ensino Fundamental que abordam gêneros textuais distintos. Dessas 7 atividades, 3 possuem foco estritamente gramatical uma vez que os gêneros são utilizados como pretexto para a identificação e classificação de categorias gramaticais. Além disso, 2 atividades possuem foco gramatical, mas sugerem novas perspectivas de ensino ao abordar, por exemplo, as variedades linguísticas em uma canção e instigar os alunos a relacioná-las com as pronúncias da região em que vivem. Por fim, as outras 2 atividades, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, são identificadas como aquelas que não apresentam foco puramente gramatical porque o aluno pode fazer o uso da linguagem para debater com os colegas sobre como fatores como a cultura e a faixa etária determinam o uso da língua.

Mais recentemente, a coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* é novamente contemplada como objeto de estudo. Sousa e Albuquerque (2022) analisam as atividades de AL do gênero tirinha no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise corresponde às atividades de AL, da seção *Mais da Língua*, dos oito capítulos do LD. Os resultados evidenciam que as atividades de AL abordam as classes de palavras e a ortografia em um viés mais tradicional de ensino. Por outro lado, quando as atividades apresentam outros gêneros como base, a exemplo do poema, o estudante é convidado a refletir sobre o uso da metáfora e sobre os sentidos mais amplos que as palavras podem ter. Por vezes, as tirinhas exploram a criticidade do aluno, em que ele se constitui como um analista das situações que são vivenciadas pelos personagens. Dessa forma, para os autores, tanto a leitura quanto a análise das tirinhas contribuem “significativamente para que os estudantes construam e ampliem suas competências e habilidades de uso e interação da linguagem em diferentes contextos das relações sociais” (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2022, p. 39).

Por fim, em relação à coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, Freire (2022) analisou em seu TCC “a presença ou ausência de análise linguística na abordagem gramatical de um livro didático de língua portuguesa, como também a forma como se dá essa abordagem” (FREIRE, 2022, p. 12). O *corpus* da pesquisa foi composto pelo LD do 7º ano do Ensino Fundamental, seção *Mais da língua*, intitulada *Entrevista: um bate-papo organizado*, escolhida por abordar os pronomes pessoais. Ao realizar a análise, a autora verificou que na maioria das atividades os pronomes são abordados para fins de identificação e classificação ou então é solicitada a reescrita de frases, mas sem ocorrer uma especificação do contexto comunicativo. À vista disso, as atividades só contemplam parcialmente a prática de AL e, por isso, tornam o aluno um sujeito passivo já que o seu objetivo é apenas a decoração do conteúdo gramatical. Logo, a AL poderia ter sido trabalhada de forma mais produtiva no material investigado.

Rodrigues e Acosta-Pereira (2022) analisam a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* com o propósito de averiguar como a PAL “é discursivizada nas propostas de atividades sobre conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros” (RODRIGUES; ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 150). Para isso, o *corpus* corresponde aos três volumes da coleção do Ensino Médio, às atividades da seção *Língua e Linguagem*. Os

resultados revelam que as atividades que estabelecem relações de assimilação/aproximação em relação à PAL os gêneros são utilizados como ferramenta para a discussão dos aspectos discursivos do texto e do autor até se chegar ao estudo da crase e da colocação pronominal. Sob outro enfoque, as atividades que promovem o apagamento/distanciamento em relação à PAL o texto é utilizado como pretexto e a reflexão sobre as formas verbais, dígrafos e encontros consonantais acontece de forma superficial. Por fim, as atividades que promovem a reenunção dos já ditos permitem que o estudante “formule conceitos a partir de tentativas linguísticas de reescrita, de comparação, de inferências e de interpretação textual” (RODRIGUES; ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 167).

Com base no mapeamento realizado, verificamos que as vinte e duas pesquisas realizaram a análise de catorze coleções de livros didáticos de LP sendo as mais recorrentes: *Português: linguagens* (8 trabalhos), *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (4 trabalhos), *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (2 trabalhos) e *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2 trabalhos). Esses livros didáticos contemplam majoritariamente a etapa do Ensino Fundamental II, enquanto apenas quatro investigações focalizam o Ensino Médio: Correa, (2016), Huff (2017), Rodrigues (2019) e Rodrigues e Acosta-Pereira (2022). Ademais, apenas Costa (2015) se dedica ao estudo dos materiais destinados à EJA.

Em relação às lacunas apontadas pelos autores, percebemos que há incongruências entre o que é proposto pelos PCN e pela BNCC ao considerarem a PAL como um dos eixos básicos do ensino de língua materna. Ao analisar as atividades dessa prática de linguagem, para os pesquisadores, o texto, quando abordado como unidade de ensino, em grande medida, se limita às atividades metalinguísticas, de metodologia dedutiva e objetos de ensino que mobilizam os conhecimentos linguísticos. Além disso, em muitos volumes, Leitura, Produção de Textos e Oralidade não são explorados de forma articulada com a prática de AL.

Em compensação, são sinalizados avanços no que diz respeito às atividades epilinguísticas que surgem em maior quantidade nos livros didáticos (SANTOS, 2015; ARAUJO et al., 2021), as quais permitem que de forma indutiva os estudantes formulem hipóteses sobre a língua e sobre os efeitos de sentido em gêneros específicos (GOMES; CANDIDO, 2016; SOUSA; ALBUQUERQUE, 2022). Ademais, há temas e subtemas que estimulam reflexões sobre valores e a cultura (SIQUEIRA, 2015) e critérios de Produção de Textos que consideram o contexto de produção,

circulação e consumo (HUFF, 2017). Dessa forma, ainda que essas pesquisas apresentem o mesmo objeto de estudo que a presente dissertação, a PAL, possuímos como *corpus* de análise uma coleção que ainda não fora estudada: a *Português: conexão e uso*²¹.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, qual seja de analisar as atividades de AL propostas no LD do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de Produção de Textos em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos, esta pesquisa busca ampliar o escopo das discussões já realizadas a partir da análise das habilidades da BNCC que são retomadas no LD. Para isso, no que concerne ao aporte teórico-metodológico utilizamos como ferramenta de análise as categorias da LSF. De forma específica, empregamos as categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade da GSF para verificar quais processos, participantes e circunstâncias são contemplados nas habilidades e quais estratos da linguagem são mobilizados nas atividades.

2. 2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Em uma abordagem funcionalista linguagem, os elementos linguísticos são determinados pela função que um enunciado desempenha em uma situação de interação com outros indivíduos. É a partir dessa abordagem que, em 1985, Michael Alexander Kirkwood Halliday, a partir dos estudos de Malinowski e Firth, desenvolve a teoria da GSF, com a publicação em língua inglesa de *An introduction to functional grammar*. Anos mais tarde, essa obra foi ampliada com a colaboração de Christian Matthiessen e atualmente encontra-se disponível em sua quarta edição intitulada como *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Além de ser amplamente difundida na Austrália, China e Portugal, no Brasil, a GSF vem sendo enriquecida com as contribuições de Meurer e Balloco (2009), Barbara e Macêdo (2009), Vian Jr. (2012), Barbara e Gomes (2013), Fuzer e Cabral (2014) e Heberle (2018).

A GSF é reconhecida por ser compreendida como uma abordagem da linguagem que contempla o social e o semiótico. Conforme Halliday (1985), o aspecto social revela uma preocupação em estabelecer relações entre a linguagem

²¹ Os critérios de seleção da coleção são apresentados no percurso metodológico desta pesquisa, na seção 3.2, intitulada *Universo de Análise*.

e as estruturas sociais. Conforme o autor, a seleção de palavras ou expressões em contextos de interação entre pais e filhos, docentes e discentes, colegas e colegas revelam diferentes atividades e objetivos sociais. Dessa forma, na visão de Barbara e Macêdo (2009), as situações de uso da língua nos diferentes âmbitos da sociedade servem de estudo para o fenômeno da linguagem.

Por outro lado, o semiótico define “a perspectiva na qual queremos olhar para a linguagem: a linguagem como um entre vários sistemas de significado que, tomados em conjunto, constituem a cultura humana” (HALLIDAY, 1985, p. 4)²². De acordo com o autor, as diferentes culturas são, então, constituídas por conjuntos de sistemas semióticos que se relacionam uns com os outros. Ainda, por considerar a linguagem em suas inúmeras manifestações, através da semiótica é possível compreender o “como”, “onde”, “porquê” e “para que” usamos a linguagem (BARBARA; MACÊDO, 2009).

Nesse viés, ao propor uma gramática sistêmica e funcional, Halliday e Matthiessen (2014) buscam contemplar o significado e a estrutura da língua, já que o primeiro sempre determina o segundo (BARBARA; MACÊDO, 2009). Conforme Butt et al. (2003), a extensão ou o modo do texto (escrito ou falado) não são elementos tão importantes quanto a organização harmoniosa dos significados. Para os autores, os significados devem se encaixar “coerentemente uns com os outros - em grande parte da mesma maneira que os fios de um pedaço de tecido ou carpete são tecidos juntos para fazer um todo” (BUTT et al., 2003, p. 3)²³.

Acrescido a isso, Fuzer e Cabral (2014) destacam que, a partir da língua produzimos e trocamos significados, ou seja, materializamos textos com base em nossos papéis sociais. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), texto “refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para quem conhece a linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)²⁴. Ainda, por compreender que os textos podem sofrer variações de acordo com os contextos em que são produzidos, os autores assumem que a GSF organiza a língua em um eixo sintagmático – relacionado à estruturação do enunciado – e em um eixo

²² No original: [...] the perspective in which we want to look at language: language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture.

²³ No original: “[...] coherently with each other - in much the same way as the threads of a piece of fabric or carpet are woven together to make a whole”.

²⁴ No original: “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language”.

paradigmático – relacionado às escolhas linguísticas para atingir um propósito comunicativo específico.

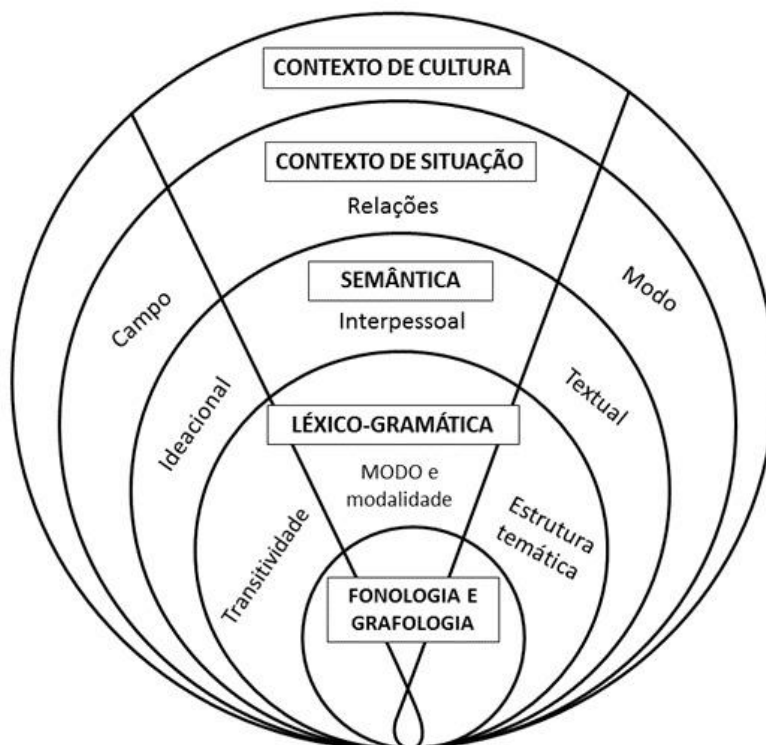
Desse modo, a integração entre os elementos do eixo sintagmático e paradigmático servem de base para a constituição dos textos, ou seja, todo texto requer um sistema e uma estrutura. Segundo Halliday (1985), o texto enquanto unidade semântica deve ser considerado como processo e como produto. Em relação ao processo, representa um acontecimento interativo em que cada escolha linguística impacta os significados de uma série seguinte de enunciados. Por outro lado, enquanto produto tem-se o resultado das escolhas semânticas após a constituição do texto, seja ele escrito, falado ou gestual.

Ainda sobre a noção de texto, Halliday (1985) destaca que esse está intrinsecamente relacionado com o contexto, já que toda vez que há texto há outro que o acompanha. Ghio e Fernández (2008) corroboram essa premissa ao afirmarem que os significados que produzimos estão relacionados aos contextos de situação e cultura. Nesse sentido, sobre esses dois tipos de contextos, Halliday (1985) defende que os processos de interação linguística ou as trocas conversacionais, “não são apenas as visões e sons imediatos que cercam o evento, mas também toda a história cultural por trás dos participantes e por trás do tipo de práticas em que estavam engajados” (HALLIDAY, 1985, p. 6-7)²⁵. Por fim, o contexto de cultura e o contexto de situação seriam essenciais para a compreensão dos textos.

Com base nas noções de contexto de cultura e contexto de situação, na GSF a linguagem é organizada a partir de estratos, os quais são divididos em dois níveis: o linguístico e o extralinguístico. Conforme a Figura 3, o nível linguístico, o mais concreto, engloba a semântica, a léxico-gramática e a grafologia e fonologia. Por outro lado, o nível extralinguístico, o mais abstrato, engloba o contexto de situação e o contexto de cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Ao usarmos a linguagem podemos mobilizar todos esses estratos ao mesmo tempo.

²⁵ No original: “[...] were not only the immediate sights and sounds surrounding the event but also the whole cultural history behind the participants, and behind the kind of practices that they were engaging”.

Figura 3 - Linguagem como sistema estratificado



Fonte: Schmitt (2021, p. 43), adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33)

Tendo como base os estratos, os mais concretos – a fonologia e a grafologia – são caracterizados por Halliday e Matthiessen (2014) como pertencentes ao estrato da expressão. Conforme Silva e Fuzer (2015), esses realizam a léxico-gramática no estrato do conteúdo, estrato que também “realiza a semântica (sistema de significados). Todos esses estratos realizam uma camada mais abstrata da escala da linguagem, o estrato contextual” (SILVA; FUZER, 2015, p. 96). Esse estrato contextual, ainda, é dividido em contexto de situação e contexto de cultura.

Sobre o contexto de cultura, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que ele se refere ao macrocontexto e contempla o conjunto de práticas, valores e crenças que são instituídos na sociedade com o passar do tempo. Essas práticas compreendem desde aquelas mais amplas, associadas às etnias e nacionalidades até aquelas mais institucionalizadas, como a escola, a família e a igreja. Ademais, conforme as autoras, o contexto de cultura está vinculado a uma perspectiva de uso da linguagem com um propósito social, em que

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).

Nessa perspectiva, dentro desse macrocontexto podemos encontrar microcontextos, conhecidos como contextos de situação. Para Silva e Fuzer (2015), o contexto de situação pode ser definido como o espaço em que os textos realizam propósitos. Com base nesses propósitos, ao produzir textos, organizamos a nossa fala ou escrita dentro de um universo de possibilidades linguísticas que revelam pistas sobre o nosso ser e estar no mundo. Por fim, para o contexto de situação, Halliday (1985) propõe três variáveis denominadas campo, relações e modo.

A variável campo, conforme o autor, refere-se à ação que está ocorrendo na qual os sujeitos estão envolvidos, ou seja, “o que está acontecendo?”. A variável relações refere-se a quem são os indivíduos que participam da interação, e para isso deve ser considerado o *status*, o papel social e os tipos de relações que ocorrem entre os participantes. Por fim, a variável modo, refere-se ao papel que a linguagem desempenha, ao que os “participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação: a organização simbólica do texto, o status que ele tem e sua função no contexto, incluindo o canal (é falado ou escrito ou alguma combinação dos dois?)” (HALLIDAY, 1985, p. 12)²⁶.

Além dos dois estratos extralinguísticos, o nível linguístico é composto pela fonologia e grafologia, a léxico-gramática e a semântica. Na visão de Halliday e Matthiessen (2014), a semântica é estrato mais alto dentro do nível linguístico e, também a interface entre os contextos - de cultura e de situação - e a léxico-gramática. Conforme os autores, a semântica “transforma a experiência e o relacionamento interpessoal em relações de significado linguístico, e a léxico-gramática transforma esse significado em palavras” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 43)²⁷. Assim sendo, a partir desse estrato, a linguagem desempenha três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Essas metafunções estão intrinsecamente relacionadas com as variáveis do contexto de situação, sendo o campo expresso pela metafunção ideacional, as relações expressas pelo metafunção interpessoal e, por fim, o modo expresso pela metafunção textual.

²⁶ No original: “[...]the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolic organization of the text, the status that is has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?)”.

²⁷ No original: “Semantics transforms experience and interpersonal relationships into linguistic meaning, and lexicogrammar transforms this meaning into words”.

No que tange às metafunções, segundo Halliday e Matthiessen (2014), para a metafunção ideacional, a oração é concebida como representação, na interpessoal, como troca e, na textual, como mensagem. Sobre outro ponto de vista, Thompson (2004) destaca que em cada uma das metafunções, a linguagem é utilizada com um propósito específico, na primeira, usamos a linguagem para falar sobre o mundo, na segunda, para interagir com as pessoas e, na terceira, para organizar a linguagem de acordo com o contexto. Por fim, Halliday e Matthiessen (2014) postulam que essas três metafunções estão unidas dentro da estrutura da oração e, por isso, relacionam-se umas com as outras.

Ainda no nível linguístico, tem-se o estrato da léxico-gramática, e esse estrato define o foco de análise de cada uma das metafunções. Na metafunção ideacional, conforme Fuzer e Cabral (2014), o sistema de transitividade dá conta da análise da oração em termos de processos, participantes e circunstâncias. Na metafunção interpessoal, o sistema de MODO é o recurso gramatical que estabelece a relação entre os participantes, o qual nos permite analisar o Sujeito e Finito (elementos do componente Modo), Complemento, Predicador ou Adjunto (elementos do componente Resíduo), assim como os elementos da modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação) e polaridade (positiva ou negativa). Já na metafunção textual, o sistema léxico-gramatical é a estrutura temática em que a oração pode ser analisada com base no Tema e Rema.

Para exemplificar a articulação entre as metafunções e os seus respectivos sistemas léxico-gramaticais, descrevemos, no Quadro 6, os componentes de uma oração do nosso *corpus* de pesquisa.

Quadro 6 - As metafunções e os sistemas léxico-gramaticais da oração

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos ²⁸ .					
Metafunções	Sistemas léxico-gramaticais	[alunos]	classificar,	em texto ou sequência textual,	os períodos simples compostos.
Ideacional	Transitividade	Participante	Processo	Circunstância	Participante
Interpessoal	MODO	Sujeito	Finito e Predicador	Resíduo	
Textual	Estrutura temática	Tema	Rema		

Fonte: elaborado pela autora com base em Fuzer e Cabral (2014).

²⁸ Habilidade retirada do livro didático de LP do 6º ano do Ensino Fundamental, da coleção *Português: Conexão e Uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XLII).

Por fim, como estratos mais concretos do nível linguístico, temos a fonologia e a grafologia. A fonologia por compreender a linguagem falada se refere “a articulação (sílabas, fonemas), do ritmo (pés) e da melodia (grupos de tons) e na forma como as diferentes variáveis são integradas em um todo funcional”²⁹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 6). Por outro lado, a grafologia compreende a organização da escrita, em que cada frase “é uma oração complexa na gramática, e cada sub-frase é uma oração”³⁰ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 7-8).

Com base no exposto acima, para descrever e analisar as habilidades e as atividades didáticas de AL e Produção de Textos do livro didático de LP do 6º ano da coleção *Português: conexão e uso*, além dos estratos da linguagem, nesta pesquisa focalizamos o sistema de transitividade da metafunção ideacional. Desse modo, na próxima subseção, apresentamos a metafunção ideacional e o seu sistema léxico-gramatical, o sistema de transitividade.

2.2.1 Metafunção ideacional e o sistema de transitividade

A metafunção ideacional representa os significados da experiência humana, tanto em relação ao que experienciamos no mundo que nos cerca quanto aquilo que ocorre dentro de nós mesmos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em um ponto de vista experiencial, “a linguagem compreende um conjunto de recursos para se referir a entidades no mundo e as maneiras pelas quais essas entidades agem ou se relacionam umas com as outras” (THOMPSON, 2004, p. 92)³¹. De modo simples, segundo o autor, a linguagem é o reflexo da nossa visão de mundo, a qual é materializada por ações ou acontecimentos.

Na função experiencial da linguagem, a unidade de análise é a oração, e, para a sua exploração, a GSF propõe como relevante o sistema de transitividade. Esse sistema, conforme Halliday e Matthiessen (2014), fornece recursos léxico-gramaticais para construir uma unidade de mudança no fluxo de eventos como uma figura – como uma configuração de elementos centrada em um processo. Além disso, o sistema de transitividade “permite identificar as ações e atividades humanas

²⁹ No original: “[...] articulation (syllables, phonemes), of rhythm (feet), and of melody (tone groups), and in the way the different variables are integrated into a functioning whole”.

³⁰ No original: “[...] each written sentence in the graphology is one clause complex in the grammar, and each sub-sentence is one clause”.

³¹ No original: “[...] language comprises a set of resources for referring to entities in the world and the ways in which those entities act on or relate to each other”.

que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 53-54).

A identificação das ações humanas se dá através de três papéis principais: processos, participantes e circunstâncias. Essas categorias fornecem evidências sobre a natureza da atividade realizada (processos), os envolvidos (participantes) e, opcionalmente, o modo em que é realizada (circunstâncias). No Quadro 7, apresentamos as diferentes funções dessas categorias semânticas.

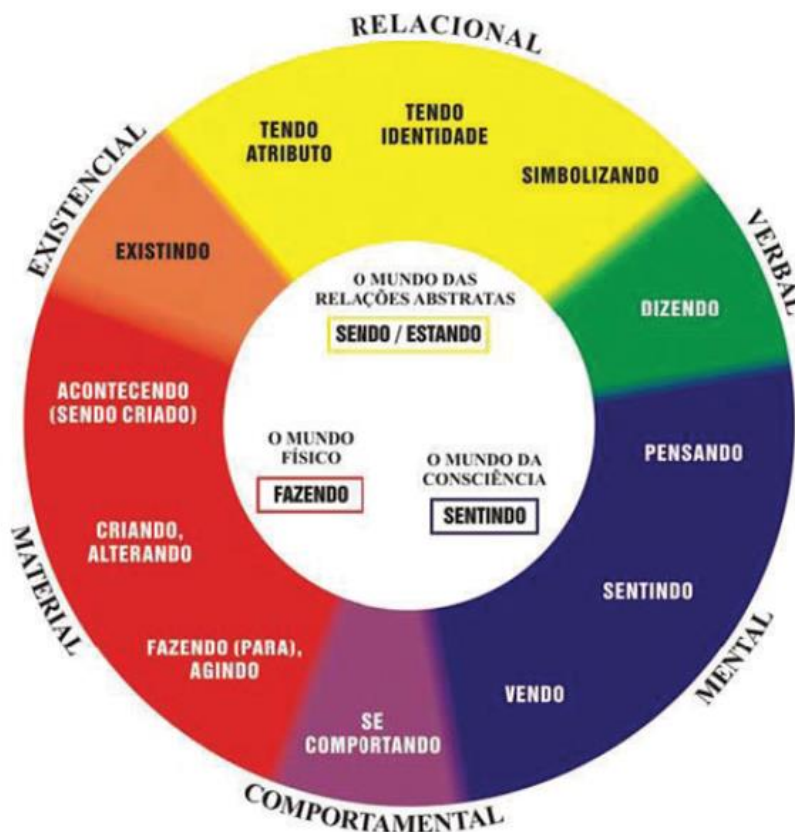
Quadro 7 - Componentes da oração

Componentes	Perguntas sobre a experiência	Definição
Processo	O quê?	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.
Participantes	Quem?	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados-, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.
Circunstâncias	Onde? Quando? Como? Por quê?	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.

Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 41).

Os processos são aspectos primários da oração experiencial e são tipicamente realizados por grupos verbais. Eles são os encarregados pelas figuras do fazer, do sentir, de ser/ter, do comportar-se, do dizer e do existir. Cada uma dessas ações, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), corresponde a um tipo de processo. Dentre elas, os autores destacam como principais: as figuras do fazer (processo material), do sentir (processo mental) e do ser/ter (processo relacional). Enquanto isso, as figuras do comportar-se (processo comportamental), do dizer (processo verbal) e do existir (processo existencial) são classificadas como processos intermediários. Em um sistema de cores primárias e secundárias, a divisão de processos é apresentada na Figura 4.

Figura 4 - Tipos de processos do sistema de transitividade



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

Os **processos materiais** representam orações do “fazer e acontecer”: “estabelecem um *quantum* de mudança no fluxo de eventos ocorrendo através de alguma entrada de energia” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 224)³². Construir, fatiar, escovar, abrir, caminhar e tombar são alguns dos verbos que podem realizar processos materiais. Ao contrário das orações materiais que representam experiências do mundo exterior, as **orações mentais** representam experiências da consciência do indivíduo. Os processos mentais são realizados por figuras de sentir (como alegrar e preocupar), de perceber (como escutar ou reparar), de pensar (como estudar e imaginar) e do querer (como almejar e sonhar). Já os **processos relacionais** são usados para caracterizar ou identificar e representam “seres no mundo em termos de suas características e identidades” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 65). Tipicamente esses processos se referem a figuras do ter, ser e estar.

Para além desses três tipos de processos, conforme Halliday e Matthiessen (2014), há aqueles que estão situados nas fronteiras. Entre os processos materiais e

³² No original: “[...] a ‘material’ clause construes a quantum of change in the flow of events as taking place through some input of energy”.

mentais, estão situados os **processos comportamentais**. Esses processos são definidos como “processos de comportamento fisiológico e psicológico (tipicamente humanos), como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 300)³³. Apesar de não serem tão determinados, os autores reconhecem que os processos comportamentais são realizados por verbos próximos aos processos materiais (como cantar e levantar), por verbos próximos aos processos mentais (como olhar e escutar) e por verbos próximos aos processos verbais (como falar e discutir). Além disso, entre os processos mentais e relacionais estão situados os **processos verbais**. Dentre as suas atribuições, esse tipo de oração contribui para o estabelecimento de relações dialógicas seja no âmbito jornalístico em que o jornalista elabora uma matéria quanto no âmbito acadêmico, em que são mobilizadas vozes de outros autores. Os processos verbais são realizados tipicamente por verbos como conversar, denunciar, perguntar e ordenar.

Por fim, entre os processos relacionais e materiais estão situados os **processos existenciais**. Os processos existenciais, para Halliday e Matthiessen (2014), representam figuras do existir ou do acontecer no mundo de um participante. Os autores reconhecem que, embora esses processos não sejam frequentes no discurso, em uma narrativa eles podem ser encontrados na etapa de orientação, quando os participantes do texto são apresentados. Alguns verbos típicos desse processo são: existir, sobreviver, acontecer, resultar e localizar.

Com base na sistematização dos processos na Figura 4, Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam que os processos devem ser vistos de forma ordenada, de modo que formem um círculo e não uma linha contínua. Segundo os autores, para cada contexto, há padrões de transitividade: em receitas e outros textos processuais, as orações são predominantemente materiais; em relatórios de notícias, as orações são frequentemente verbais; e em conversas casuais, as orações são recorrentemente mentais. Ademais, cada um desses tipos de processos possui subtipos de processos e participantes específicos, os quais são apresentados no Quadro 8.

³³ No original: “These are processes of (typically human) physiological and psychological behaviour, like, breathing, coughing, smiling, dreaming and staring”.

Quadro 8 - Tipos de processos e participantes das orações

(continua)

Tipos de Processos	Conceito	Participantes
MATERIAIS: representam as experiências externas do mundo material.	Criativos	O participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo. Ex.: emergir, produzir, escrever, furar.
	Transformativos	O resultado é a mudança de alguns aspectos de um participante já existente. Ex.: amolecer, esmagar, arrancar, aumentar.
MENTAIS: representam as experiências internas do mundo da consciência.	Perceptivos	Estão relacionados aos sentidos (audição, olfato, visão, etc.).
	Cognitivos	Estão relacionados à cognição humana.
	Desiderativos	Estão ligados aos desejos, às vontades e aos interesses.
	Emotivos	Servem para expressar as emoções.
RELACIONAIS: representam a relação entre duas entidades diferentes e representam seres em termos de suas características e identidades.	Atributivos	Atribuem a uma entidade características comuns aos membros da classe.
	Identificativos	Um dos participantes tem a identidade determinada. Ex.: X é a identidade de A.
	Outros verbos característicos	Irromper, sobreviver, surgir, florescer.
VERBAIS: representam os processos do dizer usados para marcar vozes e falas dos participantes.	Atividade	Realização de uma representação mais próxima de um processo material. Ex.: insultar, xingar, conversar, falar
	Semiose	Realização de uma representação simbólica. Ex.: anunciar, contar, perguntar, ameaçar, convencer.
	Outros verbos característicos	Irromper, sobreviver, surgir, florescer.

Quadro 8 - Tipos de processos e participantes das orações

(conclusão)

COMPORTAMENTAIS: representam comportamentos psicológicos e fisiológicos; eventos que ocorrem dentro, mas que se exteriorizam.	Próximo aos materiais	Posturas corporais e entretenimento. Ex.: cantar, dançar, levantar.	Comportante: aquele que realiza os processos comportamentais (assemelha-se ao Experienciador dos processos mentais).
	Próximo aos mentais	Processos da consciência representados em forma de comportamento. Ex.: olhar, escutar, preocupar-se.	
	Próximo aos verbais	Processos verbais como formas de comportamento. Ex.: tagarelar, murmurar, argumentar.	
EXISTENCIAIS: representam algo que existe ou acontece.	Verbos típicos	Haver (com sentido de existir), existir e ser.	Existente: entidade ou evento que se diz que existe, podendo ser de qualquer natureza.

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

Os participantes da oração são realizados tipicamente por grupos nominais. Conforme pode ser observado no Quadro acima, eles “são inerentes ao processo: cada tipo de oração experiencial tem pelo menos um participante e certos tipos têm até três participantes” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221)³⁴. A única exceção, para os autores, seriam os processos atrelados às condições meteorológicas (chover, nevar, relampejar), já que nesses casos não há nenhum participante.

Ainda sobre as categorias semânticas, as circunstâncias, consideradas elementos opcionais da oração são representadas por grupos adverbiais. Através das circunstâncias são atribuídos significados à oração a partir da descrição do contexto em que o processo se realiza. Na visão de Halliday e Matthiessen (2014), elas especificam o processo em relação ao modo (como?), à causa (por quê?) ou à extensão e/ou localização no tempo (quando?) ou no espaço (onde?). No Quadro 9, apresentamos os tipos de circunstâncias e alguns exemplos elencados por Fuzer e Cabral (2014).

³⁴ No original: “[...] are inherent in the process: every experiential type of clause has at least one participant and certain types have up to three participants”.

Quadro 9 - Tipos de circunstâncias

Circunstâncias		Exemplos
1. Extensão	Distância (A que distância?)	Caminhar por 2km. Parar a cada cem metros.
	Duração (Há quanto tempo?)	Ficar (por) duas horas. Sentar a cada dez minutos.
	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. Meio	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 (Quanto?)	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.
6. Acompanhamento	Companhia (Com que? 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 ingrediente. 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: Adaptado de (FUZER; CABRAL, 2014, p. 53-54).

Por fim, considerando a GSF como uma teoria que permite a análise do funcionamento da língua em uso, nesta dissertação com foco no ensino de LP, utilizaremos o sistema de transitividade e os estratos da linguagem como ferramenta para a descrição textual. Essas ferramentas, de acordo com Cunha e Souza (2007), são capazes de “demonstrar o potencial criativo e diversificado da linguagem

quando dela se apropriam os usuários em contextos sociais distintos” (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 25). Nesse sentido, conforme os objetivos específicos da presente pesquisa, descrevemos as habilidades da BNCC, retomadas no LD do 6º ano do Ensino Fundamental, em termos de processos, participantes e circunstâncias. Além disso, analisamos as atividades a fim de perceber se elas contemplam o nível linguístico e/ou o nível extralinguístico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo expomos o percurso metodológico escolhido para a realização desta pesquisa. Atentando para os objetivos gerais e específicos desta dissertação, apresentamos, na primeira seção, a natureza da pesquisa que servirá de base para a nossa análise. Na sequência, na segunda e terceira seções, mencionamos o universo de análise e delimitamos o *corpus* de análise. Por fim, na quarta seção, elencamos os procedimentos analíticos.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa pertence à área da Linguística Aplicada (LA) por focalizar a construção do conhecimento atrelado à vida social. A LA é caracterizada por Moita Lopes (2006) como uma área interdisciplinar e mestiça em que teoria e prática precisam ser conjuntamente abordadas para contemplar os múltiplos contextos contemporâneos. Segundo o autor, o “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em LA, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Além disso, como objetivos principais da área podemos mencionar a problematização da sociedade e o comprometimento com a linguagem nas mais variadas práticas sociais e, por isso, nos compreendemos como linguistas aplicadas porque nos debruçamos sobre o aprimoramento do fazer docente, especificamente a PAL nas aulas de LP.

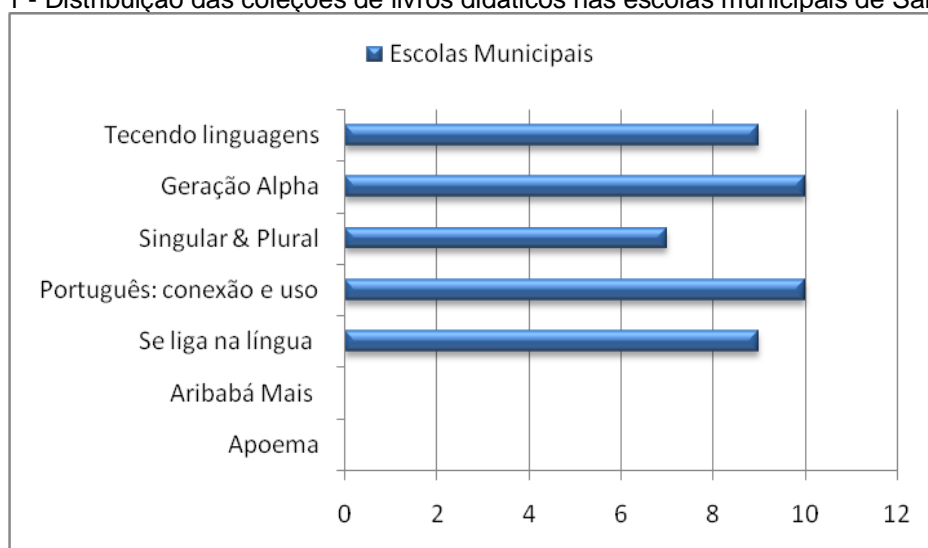
Considerando os pressupostos de Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), de que o método mais eficaz de pesquisa é aquele que dá conta dos objetivos do pesquisador, para contemplar o objetivo geral desta investigação adotamos a perspectiva qualitativa de análise. Entretanto, para contemplar os objetivos específicos: i) descrever as habilidades de AL/Semiótica e de Produção de Textos com base nas categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade da GSF; ii) analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de natureza, níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem e iii) verificar se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades de AL e Produção de Textos faremos o uso de dados quantitativos. Nesse

sentido, coadunamos com Minayo (2007) quando a autora afirma que entre os dados quantitativos e qualitativos “há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2007, p. 22).

3.2 UNIVERSO DE ANÁLISE

Mediante a possibilidade de o pesquisador focalizar apenas uma ponta do *iceberg*, para a delimitação do universo de análise desta pesquisa adotamos alguns critérios. O primeiro critério de seleção é a coleção de livros didáticos do PNLD mais distribuída entre as escolas municipais de Santa Maria/RS em 2022. Para isso, realizamos buscas no Sistema do Material Didático (SIMAD)³⁵ e atribuímos, como parâmetros de consulta, as seguintes informações: ano do programa - 2022; programa - PNLD; esfera - Municipal; localização - todas (incluindo urbana e rural); UF - RS; município - Santa Maria. Como resultado das buscas, considerando um total de 45 escolas municipais cadastradas no PNLD de 2022, chegamos às coleções *Geração Alpha Língua Portuguesa* e *Português: conexão e uso* distribuídas³⁶, cada uma, em 10 escolas de Santa Maria, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das coleções de livros didáticos nas escolas municipais de Santa Maria



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

³⁵ <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/>.

³⁶ Conforme mencionado pelo Guia Digital do PNLD 2022, as escolas devem indicar 2 opções de coleção para adoção, já que a coleção distribuída nas escolas pode não ser, necessariamente, a coleção escolhida como primeira opção e, neste caso, serão distribuídos os livros indicados da segunda opção (BRASIL, 2022).

Atentando para o empate entre as coleções *Geração Alpha* e *Português: conexão e uso* como as mais distribuídas pelo PNLD de 2022, foi preciso adotar um segundo critério de seleção. Para isso, consideramos os livros didáticos que estivessem organizados a partir do objeto de ensino da PAL, os gêneros textuais/discursivos. Com base nesse critério, o nosso universo de análise corresponde à coleção *Português: conexão e uso* das autoras Dileta Delmanto e Laiz Carvalho, professoras da rede estadual e particular de São Paulo. Ademais, como terceiro e último critério, selecionamos o exemplar do ano escolar que representa a transição entre o Ensino Fundamental I e II, o 6º ano. De acordo com a BNCC, nessa etapa “os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (BRASIL, 2018, p. 60). Isso posto, o universo de análise corresponde à obra do manual do professor³⁷, do 6º ano do Ensino Fundamental, representada na Figura 5.

Figura 5 - Capa do LD do 6º ano da coleção *Português: conexão e uso*



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

³⁷ O manual do professor foi escolhido porque esta investigação pertence ao projeto guarda-chuva *Formação de professores de língua portuguesa e a prática de análise linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica* e, por isso, nada mais pertinente do que nos debruçarmos sobre aquele material que é destinado ao público-alvo do projeto.

O livro didático da coleção *Português: conexão e uso* é publicado pela editora Saraiva e tem como objetivo “propiciar o aluno a refletir sobre a realidade que o cerca, de se expressar, de decidir como agir em relação aos desafios que a vida impõe, de perceber a importância de atribuir sentidos aos textos que preenchem o cotidiano” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 3). Para que esse trabalho seja efetivado, na primeira parte do LD do manual do professor, são fornecidas inúmeras orientações aos docentes para que seja promovido um trabalho em consonância à BNCC, considerando as competências, habilidades, campos de atuação e práticas de linguagem. Em relação às práticas de AL/Semiótica e Produção de Textos, foco desta pesquisa, são apresentados os objetivos do LD do 6º ano do Ensino Fundamental no Quadro 10.

Quadro 10 - Objetivos do trabalho com a AL/Semiótica e da Produção de Textos do LD *Português: conexão e uso* do 6º ano

Objetivos da prática de AL/Semiótica	Objetivos da prática de Produção de Textos orais e escritos
<ul style="list-style-type: none"> - explicitar relações entre as partes de um texto por meio de elementos coesivos; - reconhecer os efeitos de sentido dos usos dos tempos e modos verbais na construção de diferentes textos; - interpretar o sentido do uso de modificadores de substantivos e verbos e de articuladores textuais; - reconhecer sequências textuais; - identificar estratégias de modalização e argumentatividade por meio do uso de determinadas categorias gramaticais; - ser capaz de analisar progressivamente os efeitos de sentido no uso das figuras de linguagem; - avaliar escolhas semânticas próprias do gênero em estudo; - identificar os efeitos de sentido no uso de escolhas lexicais, semânticas e sintáticas (tais como o uso de orações coordenadas, a indeterminação do sujeito) na recepção de textos; - reconhecer e compreender a variação linguística como inerente a todas as línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre as condições de Produção dos Textos em relação à situação de comunicação; - refletir sobre as características próprias de cada gênero, oral, escrito ou multissemiótico, incluindo os que circulam em formato de hipertexto; - planejar e produzir o texto tendo em vista sua finalidade, organização composicional e recursos próprios do gênero; - narrar, descrever, expor, argumentar, explicitar, sustentar posicionamentos em função da finalidade e do gênero pretendido; - expor oralmente com clareza, fluência e expressividade no caso de textos orais; - desenvolver o texto, oral e escrito, levando em conta a adequada progressão temática, a coesão e o campo semântico relativo ao campo de atuação em que se insere o gênero pretendido; - utilizar recursos gramaticais, linguísticos e semióticos adequados ao contexto de produção e circulação e ao gênero; - empregar, em diferentes contextos de uso, a variedade e o registro linguístico adequados à situação de comunicação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Delmanto e Carvalho, 2018, p. XX-XXI.

Considerando o Quadro 10, para Delmanto e Carvalho (2018) apesar de terem objetivos específicos, a AL/Semiótica e a Produção de Textos precisam estar interligadas entre si e entre as práticas de Leitura e Oralidade para que o estudante, além adquirir conhecimentos discursivos e gramaticais, seja um produtor de sentidos nos contextos em que vai se inserir. Em relação à segunda parte, no manual do professor, constam os conteúdos do livro do estudante, os quais estão organizados em oito unidades, e cada unidade está dividida em diferentes seções.

A unidade 1, *Da vida real à ficção*, apresenta a seção *Leitura 1 - Narrativa de ficção* e as subseções: i) Exploração do texto, ii) Recursos expressivos, iii) Aprender a aprender – Como fazer uma pesquisa escolar, iv) Cultura digital - Pense nessa prática! – Pesquisa escolar na internet: cheque as informações! v) Do texto para o cotidiano – Convivência dentro e fora da escola: tolerância e respeito, vi) A língua não é sempre a mesma – Registro informal, vii) Fique atento... à organização do diálogo, viii) Produção escrita – Narrativa de ficção e ix) Reflexão sobre a língua – Língua e linguagem. Além disso, há a presença de dois gêneros textuais, a narrativa de ficção e a crônica, que ocupam papel central nas seções de *Leitura 1* e *Leitura 2*. Esses textos são escolhidos de acordo com a diversidade de gêneros dos campos de atuação e com o decorrer das atividades podem ser relacionados com outros gêneros.

3.3 CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa compreende as unidades 1 e 2 do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, intituladas *Da vida real à ficção* e *Com a palavra, o leitor e cidadão*. Dentre elas, a unidade 1 dá prioridade ao campo artístico-literário. Em contrapartida, a unidade 2 focaliza o campo de atuação na vida pública e o campo jornalístico-midiático. Considerando que cada unidade possui as seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, adotamos como critério de seleção: i) seção que contém a subseção *Reflexão sobre a língua* e ii) seção que contém a subseção *Produção Escrita*. Essas subseções foram escolhidas por possuírem habilidades e atividades referentes às práticas de linguagem foco desta pesquisa: a AL/Semiótica e a Produção de Textos. Desse modo, as habilidades do nosso *corpus* contemplam as unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, do LD do 6º ano, conforme destacado na Figura 6.

Ademais, considerando o objetivo geral desta dissertação de investigar as atividades de AL propostas no LD *Português: conexão e uso* do 6º ano, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de Produção de Textos em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos, o *corpus* de análise também corresponde às atividades de AL e Produção de Textos. No que concerne às atividades, de acordo com a Figura 6, selecionamos aquelas que constavam nas subseções em ambas as unidades e focalizavam os gêneros narrativa de ficção e carta de reclamação: *Exploração do Texto, Recursos Expressivos, Cultura Digital, A língua não é sempre a mesma e Produção escrita*³⁸.

Figura 6 - *Corpus* do LD da coleção *Português: conexão e uso*

UNIDADE 1	Da vida real à ficção	habilidades	atividades
Leitura 1 ■ Narrativa de ficção (<i>Diário de Pilar na Amazônia</i> , Flávia Lins e Silva), 12			
Exploração do texto, 16			
Recursos expressivos, 17			
Aprender a aprender – Como fazer uma pesquisa escolar, 20			
Cultura digital ■ Pense nessa prática! – Pesquisa escolar na internet: cheque as informações!, 22			
Do texto para o cotidiano – Convivência dentro e fora da escola: tolerância e respeito, 23			
A língua não é sempre a mesma – Registro informal, 25			
Fique atento... à organização do diálogo, 27			
Produção escrita – Narrativa de ficção, 28			
Reflexão sobre a língua – Língua e linguagem, 30			
Leitura 2 ■ Crônica (<i>Botando pra quebrar</i> , Fernando Sabino), 32			
Exploração do texto, 35			
Recursos expressivos, 36			
Fique atento... às regras ortográficas, 38			
Reflexão sobre a língua – Fala e escrita, 39			
Cultura digital ■ Experimente fazer! – Vídeo de indicação cultural, 41			
Encerrando a Unidade, 41			
Produção do ano ■ Almanaque, 42			
UNIDADE 2	Com a palavra, o leitor e cidadão		
Leitura 1 ■ Carta de reclamação (Wanel Ville, jornal <i>Cruzeiro do Sul</i>), 46			
Exploração do texto, 48			
Recursos expressivos, 50			
A língua não é sempre a mesma – Registro informal, 52			
Produção escrita – Carta de reclamação, 53			
Cultura digital ■ Experimente fazer! – Reclame nas redes!, 55			
Reflexão sobre a língua – A significação das palavras, 56 ■ Campo de sentidos, 56			
■ Polissemia e homonímia, 57 ■ Sinonímia, 59 ■ Antonímia, 60			

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 6).

³⁸As subseções *Reflexão sobre a língua* apesar de constarem em ambas as unidades não foram selecionadas porque as atividades abordam majoritariamente o gênero tirinha.

Em seguida, no Quadro 11, é revelada a amostragem de habilidades da BNCC e atividades que constam no manual do professor do volume selecionado.

Quadro 11 - Número de habilidades e atividades, conforme as práticas de linguagem

Unidade e seção	LD	Práticas de linguagem	Habilidades	Atividades
Unidade 1, <i>Leitura 1</i>	6º ano	Leitura	13	13
	6º ano	Produção de Textos	5	26
	6º ano	Análise Linguística/Semiótica	7	21
	6º ano	Oralidade	3	2
	Total da unidade		28	62
	Total do corpus da unidade		12	47
Unidade 2, <i>Leitura 1</i>	6º ano	Leitura	9	16
	6º ano	Produção de Textos	3	19
	6º ano	Produção de Textos e Oralidade	0	2
	6º ano	Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica	0	1
	6º ano	Análise Linguística/Semiótica	6	15
	6º ano	Oralidade	0	4
	Total da unidade		18	57
Total do corpus da unidade		9	37	
Total das duas unidades			46	119
Total do corpus das duas unidades			21	84

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nas unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, do LD do 6º ano do Ensino Fundamental do total de 46 habilidades, 47,8% (22 habilidades) são de Leitura, 28,2% (13 habilidades) são de AL/Semiótica, 17,4% (8 habilidades) de Produção de Textos e 6,5% (3 habilidades) de Oralidade. Esse índice revela que, apesar de serem apresentadas habilidades referentes às quatro práticas de linguagem, elas não aparecem na mesma proporção. A predominância é de habilidades de Leitura, em quase 50%, à medida que a Oralidade, indicada por Delmanto e Carvalho (2018) como uma prática que recebe destaque só foi constatada em 6,5% das habilidades.

No que tange às 119 atividades das duas unidades, seções *Leitura 1*, e subseções *Exploração do texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é a mesma* e *Produção escrita* a Oralidade também foi a prática de linguagem menos abordada, a qual se fez presente em apenas 5% (6 atividades). De acordo com o Quadro 11, a predominância é de enunciados que prestigiam em 37,8% (45 atividades) a prática de Produção de Textos e em 30,2% (36 atividades) a prática de AL. Ademais, 24,3% (29 atividades) são da prática de Leitura, 1,7% (2 atividades)

fazem menção respectivamente à Produção de Textos e à Oralidade e 0,8% (1 atividade) à Produção de Textos e à AL.

3.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS³⁹

Os procedimentos analíticos foram organizados em quatro momentos, de acordo com os objetivos específicos desta dissertação. A partir do sistema de transitividade, no primeiro momento, buscamos através dos papéis de processos, participantes e circunstâncias compreender as ações que são requeridas pelas habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos, quem são os envolvidos no processo e em quais contextos. Os procedimentos adotados nesta etapa foram os seguintes e nesta ordem:

1. Elaboração de dois quadros com as habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos;
2. Segmentação das habilidades em orações. Para esta etapa e para contemplar os procedimentos 3, 4 e 5 organizamos as habilidades conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Base para a análise das habilidades

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos [...], os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação [...].		
Oração 1	Analisar	os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos [...], os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação [...].
	Processo mental cognitivo⁴⁰	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

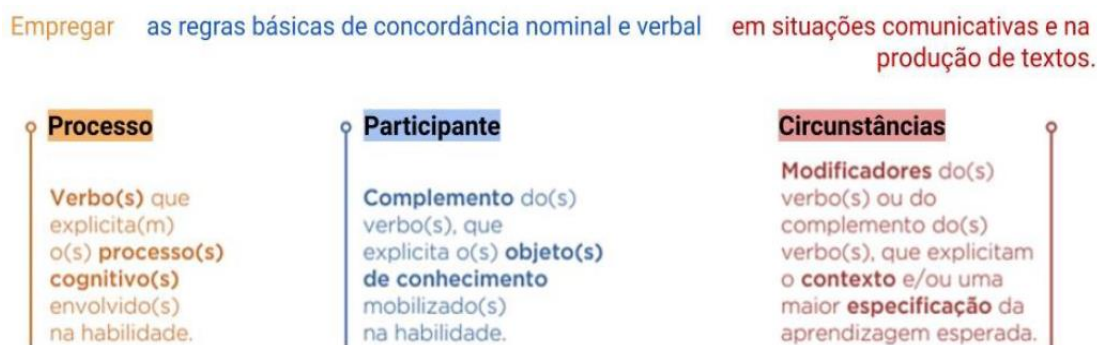
Fonte: elaborado pela autora (2023).

3. Análise da natureza dos processos cognitivos (processos) nas habilidades. Para esta etapa e os procedimentos 4 e 5 consideramos a estrutura típica das habilidades da BNCC e da figura do sistema de transitividade (Figura 7), de Schmitt e Pinton (2021).

³⁹ Os procedimentos analíticos empregados são oriundos de discussões e de pesquisas realizadas no âmbito do NEPELIN, como Schmitt (2021), Volk (2021), Bordim (2022), Barreto (2022), Steinhorst (2023) e Padoin (2023). Por se tratar de uma metodologia de uso livre do grupo, o seu uso não configura plágio.

⁴⁰ Empregamos o sistema de cores em cada um dos processos em conformidade com o disco de cores (Figura 4), apresentada na seção de Fundamentação Teórica e Metodológica.

Figura 7 - Estrutura típica das habilidades da BNCC e da figura do sistema de transitividade



Fonte: Schmitt; Pinton (2021, p. 207).

4. Verificação da natureza dos objetos de conhecimento (participantes);
5. Identificação de modificadores do contexto de aprendizagem (circunstâncias).

Posteriormente, no segundo momento, nos dedicamos à análise das atividades de AL e Produção de Textos, a fim de verificar os objetos de conhecimento, processos cognitivos dos níveis de complexidade, natureza e estratos da linguagem contemplados. Nesta etapa, os procedimentos de análise foram os seguintes:

6. Leitura exploratória das atividades das unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, LD do 6º ano;
7. Organização das atividades que contemplam as práticas de AL e Produção de Textos. Nessa etapa empregamos o código alfanumérico ELD#1, em que o (E) corresponde ao enunciado, o (LD) ao livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental e após a cerquilha (#), o número se refere à tarefa em questão;
8. Verificação dos objetos de conhecimento com base na BNCC. Para esta etapa e os procedimentos 9, 10 e 11 organizamos as tarefas, conforme o Quadro 13:

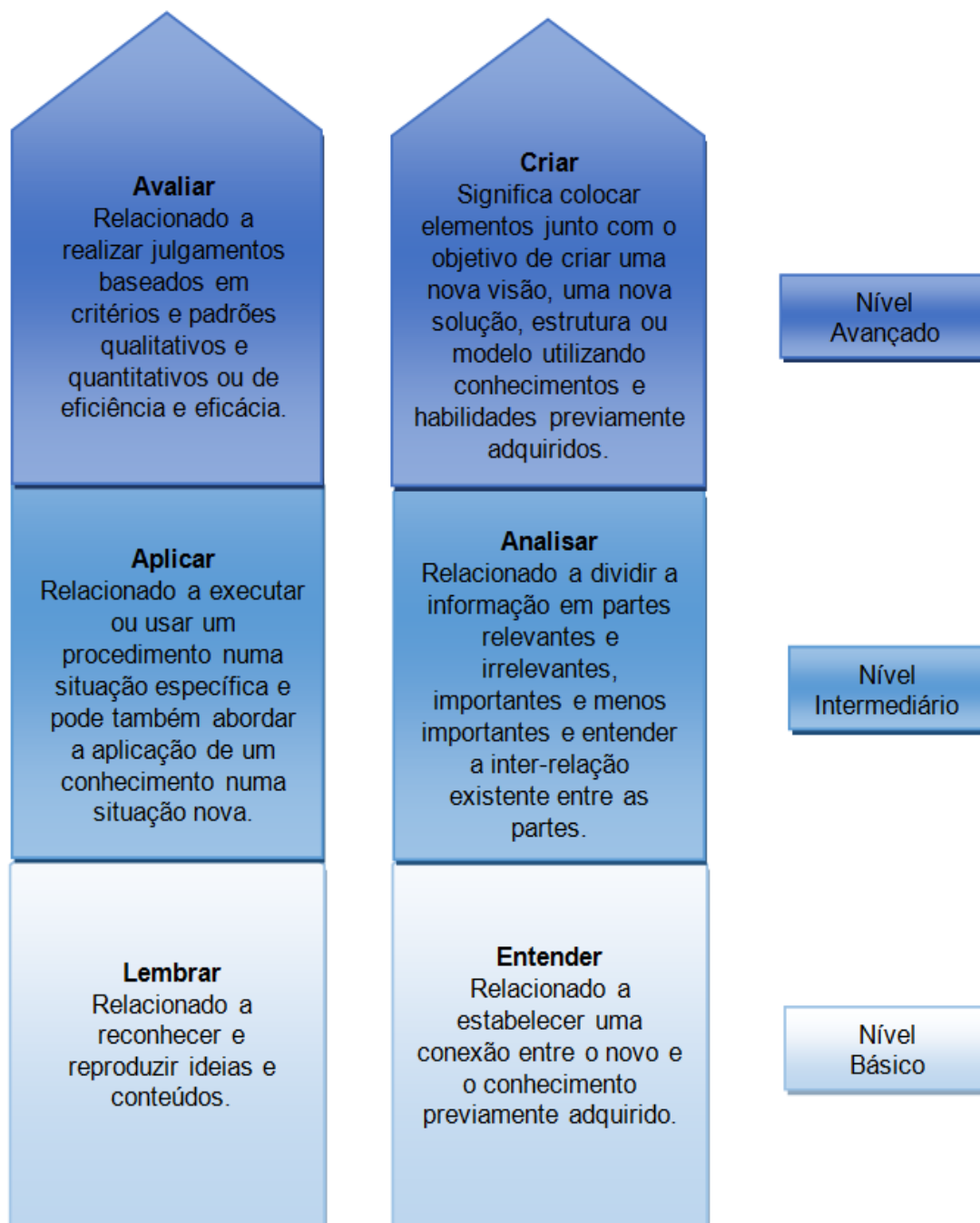
Quadro 13 - Base para a análise das atividades

ELD#1 Nos comentários que você leu, os internautas se expressam de modo formal ou de modo informal, descontraído? Explique sua resposta no caderno.	
Prática de Linguagem	Análise Linguística
Objeto do conhecimento	Variação linguística
Processo cognitivo	Analisar
Nível de complexidade	Intermediário
Natureza da atividade	Epilinguística e Metalinguística
Estrato da Linguagem	Contexto de situação

Fonte: adaptado pela autora com base em Barreto (2022).

9. Identificação dos processos cognitivos dos níveis de complexidade propostos pela Taxonomia de Bloom revisada (Figura 8).

Figura 8 - Processos cognitivos dos níveis de complexidade



Fonte: Elaborada pela autora com base em Ferraz e Belhot (2010).

10. Classificação da natureza dos enunciados de AL em epilinguísticas e metalinguísticas conforme Geraldí (1991);

11. Verificação dos estratos da linguagem contemplados nas tarefas com base na GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014);

12. Categorização dos achados;

Na sequência, no terceiro momento, verificamos se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades de AL e Produção de Textos. Para isso, realizamos os seguintes procedimentos:

13. Tabulação e comparação dos resultados obtidos nos pelos procedimentos analíticos anteriores;

14. Escolha de habilidades e atividades relevantes para fins de embasamento analítico.

Por fim, no quarto momento, discutimos em que medida as atividades propostas no livro didático promovem uma articulação efetiva entre a prática de AL e a prática de Produção de Textos. Nessa etapa, consideramos as seguintes perguntas norteadoras: i) as atividades de AL auxiliam o estudante a refletir linguisticamente sobre os gêneros narrativa de ficção e carta de reclamação trabalhados nas unidades 1 e 2? e ii) as atividades de AL em termos de objetos de conhecimento trabalhados fornecem subsídios para a produção de exemplares desses gêneros?

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão dos resultados da presente pesquisa. Para isso, conforme os objetivos específicos, no primeiro momento descrevemos as 21 habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos, do LD *Português: conexão e uso*, do 6º ano do Ensino Fundamental a partir das categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade da GSF. A análise e discussão das habilidades está organizada em sete categorias: i) agrupamentos em blocos/anos; ii) organização em campos de atuação, iii) habilidades na íntegra conforme a BNCC e habilidades alteradas; iv) processos cognitivos envolvidos (processos), v) objetos do conhecimento mobilizados (participantes), vi) expressões explicativas e vii) explicitação do contexto e/ou maior especificação da aprendizagem esperada (circunstâncias).

Na sequência, no segundo momento, apresentamos a análise das atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de objetos de conhecimento, níveis de complexidade, natureza e estratos da linguagem. Além disso, no terceiro momento, contrastamos os resultados para verificar se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades de AL e Produção de Textos. Por fim, no quarto momento, discutimos em que medida as atividades de AL propostas no LD promovem uma articulação efetiva entre a AL e a Produção Textual.

4.1 HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Alinhados à BNCC, os livros didáticos da coleção *Português: conexão e uso* apresentam habilidades no que se refere às práticas de Leitura, AL/Semiótica, Oralidade e Produção de Textos. No manual do professor, essas habilidades aparecem tanto na seção dedicada às orientações aos docentes quanto naquela em que é apresentado o LD destinado aos estudantes. Conforme Delmanto e Carvalho (2018), no primeiro momento, são apresentados os quadros com habilidades da BNCC dos blocos de anos, do 6º ao 9º ano, do 6º e 7º ano e 8º e 9º ano até se chegar aos anos específicos que os livros didáticos buscam contemplar. Além disso, de acordo com a Figura 9, são indicadas as práticas de linguagem, campos de atuação e unidades em que ocorre o trabalho com cada uma das habilidades.

Figura 9 - Apresentação das habilidades para o professor

6º ano											
Campo jornalístico- -midiático	Leitura	Descrição das habilidades	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	
		(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.									
		(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.									

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. XLII).

Segundo Delmanto e Carvalho, “os códigos das habilidades e os trechos correspondentes ao trabalho realizado nas atividades e seções estão explicitados na parte específica do corpo do livro em formato U” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XXXI). O *corpus* da presente pesquisa, conforme já apresentado no Quadro 11, é constituído pelas habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos do livro didático do manual do professor, mais especificamente, 21 habilidades do LD do 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a organização das habilidades, verificamos que 48% das habilidades do LD do 6º ano são do bloco do 6º ao 9º ano (10 habilidades), conforme representado na Tabela 1. Em segundo lugar, com 28,5%, a predominância é de habilidades do bloco do 6º e 7º ano (6 habilidades) e, por fim, em terceiro e quarto lugar, 14% (3 habilidades) focalizam o ano específico do LD e 9,5% (2 habilidades) contemplam o 7º ano.

Tabela 1 - Organização das habilidades do LD do 6º ano em anos/blocos

Unidade e seção	Organização das habilidades	Análise Linguística/Semiótica	Produção de Textos	Total
Unidade 1, Leitura 1	6º ano	2	-	2
	7º ano	1	-	1
	Bloco 6º e 7º ano	1	3	4
	Bloco 6º ao 9º ano	3	2	5
Unidade 2, Leitura 1	6º ano	1	-	1
	7º ano	1	-	1
	Bloco 6º e 7º ano	2	-	2
	Bloco 6º ao 9º ano	2	3	5
Total		13 habilidades	8 habilidades	21 habilidades

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A partir desses dados, fica evidente que nas unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, predominam as habilidades do bloco do 6º ao 9º ano. Considerando que as habilidades fundamentam as atividades presentes no instrumento de ensino e que apenas 3 focalizam exclusivamente o 6º ano, é possível inferir que são abordados conhecimentos com diferentes níveis de complexidade. Como exemplo, podemos mencionar as duas habilidades de AL/Semiótica, com o código (EF69LP27)⁴¹, da unidade 2, que, apesar de exigirem os mesmos processos cognitivos dos estudantes, a análise, se diferenciam devido às alterações realizadas por Delmanto e Carvalho (2018) no texto que compõe a habilidade da BNCC (Excertos 1 e 2).

Excerto 1: (EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos [...] e textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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 [...].

Excerto 2: (EF69LP27) Analisar a forma composicional de [...] textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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.

Ao comparar as alterações realizadas no texto da mesma habilidade, fica evidente que, no Excerto 1, o foco recai não apenas sobre textos reivindicatórios como a carta de reclamação, mas também sobre os gêneros normativos de modo geral. Além disso, por ser do bloco do 6º ao 9º ano, essa habilidade na íntegra, conforme a BNCC⁴², propõe o trabalho com gêneros das esferas jurídica e política, os quais embora não tenham sido contemplados nas unidades analisadas podem ser explorados em outras unidades ou volumes considerando a efetivação da “continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2018, p. 86). Ainda, são apresentadas duas habilidades

⁴¹ Assim como em (EF69LP27), o *corpus* desta pesquisa é composto por habilidades que apresentam o mesmo código, mas que por apresentarem objetos do conhecimento ou alterações em partes distintas foram contabilizadas duas vezes.

⁴² (EF69LP27) 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 (BRASIL, 2018, p. 149).

de AL/Semiótica específicas do 7º ano, (EF07LP12)⁴³ e (EF07LP12)⁴⁴ que antecipam a construção de saberes em relação ao próximo ano escolar. Por fim, é importante mencionar que todas as habilidades propostas para os anos individuais se referem à AL/Semiótica.

Em consonância com a BNCC, para além dos anos e blocos de anos, as habilidades retomadas no LD do 6º ano contemplam os campos de atuação dos anos finais do Ensino Fundamental: o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o grupo todos os campos⁴⁵. Na unidade 1, *Da vida real à ficção*, Delmanto e Carvalho (2018) apontam que o foco é o campo artístico-literário e na seção *Aprender a Ler*, o campo das práticas de estudo e pesquisa. Essa escolha está vinculada ao objetivo da unidade que é permitir que os alunos tenham contato com manifestações literárias, especialmente com “o texto ficcional narrativo, para que possam compreendê-las e apreciá-las de forma a contribuir para a formação do leitor literário e sua adesão a práticas de leitura” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 10).

A unidade 2, *Com a palavra, o leitor e cidadão*, objetiva a atuação social dos alunos “em sua comunidade, levando-os a se engajarem na discussão de questões que afetam seu cotidiano e a agir de forma pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade e princípios éticos” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 44). Considerando esse objetivo, o foco da unidade recai sobre o campo de atuação na vida pública e o campo jornalístico-midiático. Nesse sentido, ao comparar as duas unidades é perceptível a preocupação das autoras em contemplar os diferentes campos de atuação. Contudo, no que concerne às unidades e seções do LD do 6º ano, verificamos que não há um equilíbrio de habilidades entre os campos e o grupo todos os campos já que 47,6% (10 habilidades) pertencem ao grupo todos os campos, conforme representado na Tabela 2.

⁴³ (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) [...].

⁴⁴ (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais [...] ou pronominais [...].

⁴⁵ Embora a BNCC considere todos os campos como um campo de atuação, concordamos com Schmitt de que este não pode ser compreendido como tal porque não apresenta uma “proposta de desenvolvimento das aprendizagens de modo situado e contextualizado” (SCHMITT, 2021, p. 88). Por isso, faremos a partir deste momento menção a esse campo como “grupo todos os campos”.

Tabela 2 - Organização das habilidades do LD do 6º ano em campos/grupos de atuação

Unidade e seção	Prática de Linguagem	Campo artístico/literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo jornalístico/midiático	Campo de atuação na vida pública	Grupo todos os campos
Unidade 1, <i>Leitura 1</i>	AL/Semiótica	(EF69LP54)	-	-	-	(EF69LP55) (EF69LP56) (EF67LP33) (EF06LP12) (EF06LP12) (EF07LP12)
	Produção de Textos	(EF69LP51) (EF67LP30)	(EF67LP21) (EF67LP22)	-	(EF69LP23)	-
Unidade 2, <i>Leitura 1</i>	AL/Semiótica	-	-	-	(EF69LP27) (EF69LP27)	(EF67LP32) (EF67LP37) (EF07LP12) (EF06LP03)
	Produção de Textos	-	-	(EF69LP07)	(EF69LP22) (EF67LP19)	-
Total		3 (14,2%)	2 (9,5%)	1 (4,7%)	5 (23,8%)	10 (47,6%)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

No que tange à unidade 1, das 12 habilidades, 50% (6 habilidades) pertencem ao grupo todos os campos e apenas 25% (3 habilidades) ao campo artístico-literário e 16,6% (2 habilidades) ao campo das práticas de estudo e pesquisa, campos preconizados na unidade⁴⁶. Ademais, 8,3% (1 habilidade) é do campo de atuação na vida pública. Com base nessa predominância, julgamos necessário retomar a análise de Schmitt (2021), do grupo todos os campos, em que a autora constata que todas as habilidades desse grupo são da prática de AL/Semiótica. Mais precisamente, das 74 habilidades da BNCC dessa prática de linguagem, 54 focalizam o referido grupo, o que explica o fato do grupo todos os campos ser o mais recorrente já que 13 das 21 habilidades se referem à AL/Semiótica.

Na fundamentação pedagógica da BNCC, não é explicada a proposta do grupo todos os campos. No entanto, ao vislumbrarmos no *corpus* habilidades que versam sobre a pontuação adequada dos textos (EF67LP33) e o uso de regras e normas em situação de escrita (EF69LP56), compactuamos com Schmitt (2021) de que é reforçada uma abordagem de ensino tradicional baseada “no emprego da

⁴⁶ O campo artístico-literário e o campo das práticas de estudo são o foco da unidade 1, do LD do 6º ano, porém como a unidade possui as seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, nos debruçarmos apenas sobre a primeira, não conseguimos vislumbrar a totalidade de habilidades que focalizam esses campos. O mesmo processo ocorre com os campos elencados pela unidade 2 do mesmo volume.

norma-padrão da língua portuguesa, com a finalidade de identificar regras gramaticais em quaisquer textos e utilizá-las em quaisquer produções realizadas” (SCHMITT, 2021, p. 160). Desse modo, os aspectos gramaticais são postos como objetos de conhecimento que devem ser estudados, sem que seja apresentado o seu contexto de aprendizagem.

Em relação à unidade 2 do mesmo volume, há um equilíbrio entre as habilidades do grupo todos os campos e o campo de atuação na vida pública, sendo 44,5% (4 habilidades) de cada um dos campos. Além dessas, 11% (1 habilidade) é do campo jornalístico-midiático. No referido LD, ao contrário do grupo todos os campos, o campo de atuação na vida pública que visa à participação dos jovens em situações de debate e atuação política e social (BRASIL, 2018) aparece de forma igualitária entre as habilidades de AL/Semiótica (EF69LP27) (EF69LP27) e Produção de Textos (EF69LP22) (EF67LP19). Para além dessas, a habilidade (EF69LP07), do campo jornalístico-midiático, por meio da Produção Textual, estimula a participação do aluno nas “práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (BRASIL, 2018, p. 140).

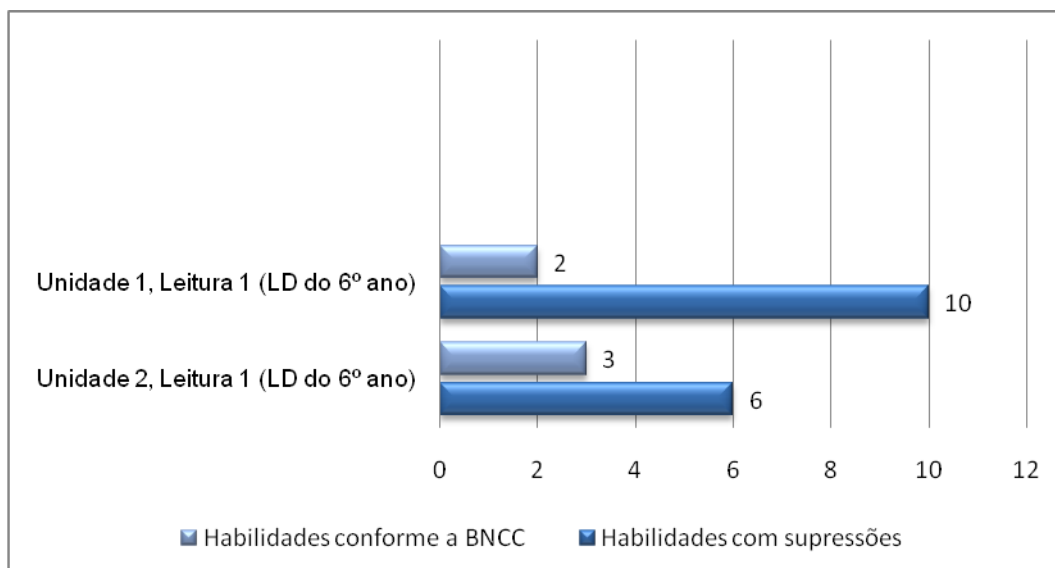
Em oposição aos campos de atuação, as habilidades do grupo todos os campos exploram os “conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos)” (BRASIL, 2018, p. 82). Nesta unidade, a ortografia é contemplada na habilidade (EF67LP32) que aborda a escrita de palavras, de acordo com as convenções da língua escrita. Em relação à semântica, embora algumas habilidades do grupo mencionem a análise de efeitos ou diferenças de sentido, elas se limitam ao nível linguístico. Nesse viés, por não estabelecer relações dos conteúdos do componente curricular com o nível extralinguístico não se efetiva o uso da língua em contextos situados, o que pode ser visto no Excerto 3.

Excerto 3: (EF67LP37) Analisar [...] os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos [...] e ordenação de eventos.

Além da organização das habilidades em anos/blocos de anos e campos e grupo de atuação, elas apresentam em sua estrutura alterações indicadas por colchetes. No que concerne às alterações, a partir da análise do *corpus* percebemos que do total das 21 habilidades do LD do 6º ano do Ensino Fundamental, 76,1% (16

habilidades) apresentam em sua estrutura esse recurso, o que pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Organização das habilidades no LD



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando o Gráfico 2, destacamos que, dentre as habilidades apresentadas com supressões, a maioria, 47,6% (10 habilidades), consta na unidade 1, *Da vida real à ficção*. Por outro lado, a unidade 2, *Com a palavra o leitor e cidadão*, é a que possui a maior quantidade de habilidades na íntegra conforme a BNCC, 14,2% (3 habilidades). Além disso, é necessário mencionar que as habilidades (EF06LP12) e (EF69LP27) aparecem repetidas respectivamente dentro das unidades 1 e 2 enquanto a habilidade (EF07LP12) consta em cada uma das unidades. No entanto, todas elas apresentam alterações em partes distintas do texto que compõe a habilidade, conforme pode ser visto nos exemplos dos Excertos 4 a 7 (Quadro 14).

Quadro 14 - Alterações nas habilidades (EF06LP12) e (EF07LP12)

<p>Excerto 4: (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, [...] representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p>	<p>Excerto 5: (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial [...] e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p>
<p>Excerto 6: (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) [...].</p>	<p>Excerto 7: (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais [...] ou pronominais [...].</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os Excertos 4 e 5 se referem a uma habilidade da unidade 1, em que são elencados como objetos de conhecimento as vozes – discurso direto e indireto (Excerto 4) e as vozes – discurso direto e indireto e a coesão referencial (Excerto 5). No que tange ao Excerto 6, a habilidade da unidade 2 do referido LD, contempla os recursos de coesão referencial, quais sejam, as substituições de substantivos por sinônimos. Ademais, na mesma unidade, o Excerto 7 também faz referência aos recursos de coesão referencial, mas mais especificamente às substituições lexicais por pronominais.

Com base na escolha realizada pelas autoras da coleção em ora apresentar as habilidades na íntegra, conforme a BNCC, ora alteradas; não encontramos nenhum respaldo no material. Na busca por sinônimos, identificamos o termo supressão, o qual é mencionado uma única vez e se refere “ao procedimento utilizado em determinadas situações, por questões didáticas ou de direitos autorais, sem que houvesse prejuízo da compreensão global dos textos” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XXIII). Pressupomos, nesse sentido, que as alterações nas habilidades podem ter sido realizadas de forma a promover recortes dos objetos de conhecimentos nas unidades, já que habilidades da BNCC, como a (EF69LP54), Excerto 8, possuem estruturas mais longas e complexas. O Excerto 9 apresenta a forma em que a mesma habilidade aparece alterada na unidade 1.

Excerto 8: (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p. 161).

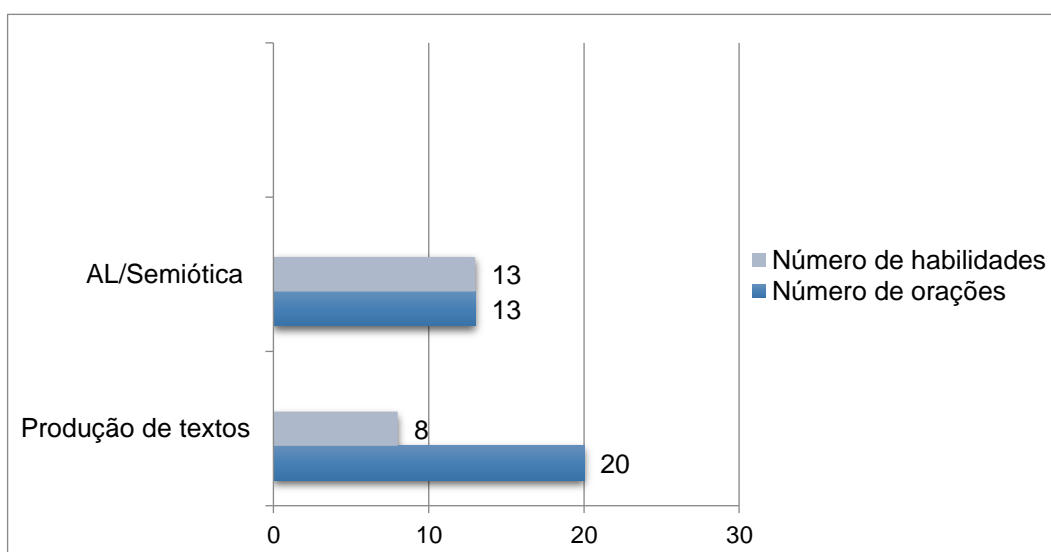
Excerto 9: (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos [...], os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação [...].

Ao comparar os dois Excertos que se referem à mesma habilidade, percebe-se que o segundo, o Excerto 9, tem por intuito levar o aluno do 6º ano a analisar os

efeitos da interação entre os elementos linguísticos e os recursos linguísticos além da figura de linguagem comparação. O Excerto 8, para além dos supracitados, elenca a análise dos efeitos de sentido de elementos cinésicos, figuras de linguagem (metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese) e palavras e expressões conotativas e denotativas. A respeito das alterações, elas ainda podem estar vinculadas às atividades propostas ao longo das unidades e seções, o que será discutido de forma mais aprofundada na seção 4.3 deste capítulo, quando verificamos se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades.

Na sequência, considerando a descrição das habilidades de acordo com o sistema de transitividade, as 21 habilidades das unidades 1 e 2 do LD do 6º ano, seções *Leitura 1*, desdobram-se em 33 orações e, portanto, não há um equilíbrio entre o número total de habilidades e o número de orações. Essa discrepância ocorre nas 8 habilidades da prática de Produção de Textos que se desdobram em 20 orações. Haja vista o número elevado de orações, percebe-se que essas habilidades possuem uma estrutura complexa, com vários objetos de conhecimento, o que pode dificultar tanto a compreensão quanto a escolha por parte do professor do que ensinar. Ademais, as 13 habilidades de AL/Semiótica desdobram-se em 13 orações, conforme fica evidente no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de habilidades e de orações da prática de AL/Semiótica e Produção de Textos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a segmentação das habilidades em orações, analisamos as habilidades em termos de processos cognitivos (processos), objetos de conhecimento mobilizados (participantes) e modificadores do contexto de aprendizagem (circunstâncias). No que se refere aos processos cognitivos, das 33 orações do referido material percebemos que 48,4% (16 orações) são processos mentais cognitivos, seguidos de processos materiais criativos, 45,5% (15 orações). A Tabela 3 apresenta o número de orações e os processos empregados nas habilidades que constituem o *corpus*.

Tabela 3 - Processos cognitivos das orações das habilidades do LD

(continua)

Unidade e seção	Habilidades ⁴⁷	Orações	Verbos	Tipo de processo	
Unidade 1, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP54)	1	Analisar	Processo mental cognitivo
		(EF69LP55)	2	Reconhecer	Processo mental cognitivo
		(EF69LP56)	3	Fazer uso [usar]	Processo material criativo
		(EF67LP33)	4	Pontuar	Processo material criativo
		(EF07LP12)	5	Reconhecer	Processo mental cognitivo
		(EF06LP12)	6	Utilizar	Processo material criativo
		(EF06LP12)	7	Utilizar	Processo material criativo
	Produção de Textos	(EF69LP23)	8	Contribuir	Processo material criativo
		(EF69LP51)	9	Engajar	Processo mental desiderativo
			10	Tendo em vista [considerando]	Processo mental cognitivo
			11	Considerando	Processo mental cognitivo
		(EF67LP21)	12	Divulgar	Processo material criativo
		(EF67LP22)	13	Produzir	Processo material criativo
		(EF67LP30)	14	Criar	Processo material criativo
			15	Observando	Processo mental cognitivo
			16	Utilizando	Processo material criativo
			17	Empregando	Processo material criativo
Unidade 2, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP27)	18	Analisar	Processo mental cognitivo

⁴⁷As habilidades retomadas no LD e descritas, conforme o sistema de transitividade da GSF, estão disponíveis no apêndice A (p. 181).

Tabela 3 - Processos cognitivos das orações das habilidades do LD

(conclusão)

Unidade 2, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP27)	19	Analisar	Processo mental cognitivo
		(EF67LP32)	20	Escrever	Processo material criativo
		(EF67LP37)	21	Analisar	Processo mental cognitivo
		(EF07LP12)	22	Reconhecer	Processo mental cognitivo
		(EF06LP03)	23	Analisar	Processo mental cognitivo
	Produção de Textos	(EF69LP07)	24	Produzir	Processo material criativo
			25	Considerando	Processo mental cognitivo
			26	Utilizando	Processo material criativo
		(EF69LP22)	27	Produzir	Processo material criativo
			28	Revisar	Processo mental cognitivo
			29	Editar	Processo material transformativo
			30	Justificando	Processo mental cognitivo
			31	Detalhando	Processo mental cognitivo
(EF67LP19)	32	Levando em conta [considerando]	Processo mental cognitivo		
Total	21 habilidades	33 orações	16	Processo mental cognitivo	
			15	Processo material criativo	
			1	Processo material transformativo	
			1	Processo mental desiderativo	

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Além de haver um equilíbrio entre os processos mentais cognitivos e materiais criativos, em 3% (1 oração) é contemplado um processo material transformativo e em 3% (1 oração) o processo mental desiderativo. Esses resultados evidenciam que as habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos dão ênfase nas figuras do pensar e do fazer, ou seja, que vão além de mobilização dos

conhecimentos no nível da consciência e requerem a produção, revisão, edição e divulgação dos gêneros textuais por parte do discente. O Excerto 10 apresenta a descrição da habilidade (EF69LP22) em que, das 6 orações, 4 são processos mentais cognitivos.

Excerto 10:

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.					
Orações 28. 29 e 30	Produzir,	revisar e	editar	textos reivindicatórios ou propositivos	sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade,
	Processo material criativo	Processo mental cognitivo	Processo material transformativo	Complemento Participantes Meta e Fenômeno Objeto de conhecimento (texto)	Modificadores Circunstância de assunto
Oração 31	justificando	pontos de vista, reivindicações e			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)			
Oração 32	detalhando	propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.),			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)			
Oração 33	levando em conta [considerando]	seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e gênero)			

A habilidade descrita no Excerto 10 é de Produção de Textos, prática de linguagem que compreende 8 dos 16 processos mentais cognitivos. A habilidade inicia com um processo material criativo, o “produzir”, mas não se limita apenas a isso, oportunizando ao aluno a revisão e a edição de textos de modo a considerar o contexto de produção e a promover a adequação ao gênero. Além disso, é exigida a capacidade de justificar pontos de vista, reivindicações e detalhar propostas, o que o discente pode conseguir realizar se organizar previamente um projeto de texto. Em

relação à prática de AL/Semiótica, as 8 orações mentais cognitivas se referem apenas a dois processos: o “analisar” (5 orações) e o “reconhecer” (3 orações).

No que se refere ao processo “analisar”, ele é classificado, de acordo com a taxonomia de Bloom, revisada por Ferraz e Belhot (2010), como um processo cognitivo de nível intermediário de complexidade. Esse processo focaliza o aluno como um analista dos efeitos de sentido da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e figuras de linguagem - como a comparação (EF69LP54), do uso de recursos linguístico-discursivos e ordenação de eventos (EF67LP37) e de palavras de uma série sinonímica (EF06LP03). Para além dos efeitos de sentido, também é requerida a análise da forma composicional de textos reivindicatórios (EF69LP27)⁴⁸ e (EF69LP27)⁴⁹.

Por outro lado, o processo “reconhecer” pertence a um nível básico de complexidade, a partir do qual são retomados os conhecimentos prévios, a saber: as variedades da língua falada (EF69LP55), os recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) (EF07LP12) e os recursos de coesão referencial: substituições lexicais ou pronominais (EF07LP12). Outrossim, os processos mentais cognitivos são requeridos na mesma proporção nas habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos, o que revela que - o aluno enquanto Experienciador - deve recorrer ao nível da consciência não só para reconhecer ou analisar os recursos língua, mas também para produzir novos textos.

Com o intuito de analisar a figura completa da oração, além de verificar os processos que constituem as habilidades das duas unidades, seções *Leitura 1, Narrativa de ficção e Carta de reclamação*, na sequência, lançamos o nosso olhar para os objetos de conhecimento (participantes). Para tanto, apresentamos os participantes empregados nas 21 habilidades do referido material didático e qual o seu foco como objeto de conhecimento: conteúdos da disciplina, textos e/ou gêneros/tipologias textuais.

As habilidades das unidades 1 e 2, *Da vida real à ficção e Com a palavra, o leitor e cidadão*, contemplam, conforme a estrutura típica das habilidades da BNCC (Figura 7), prioritariamente conteúdos como objetos de conhecimento na posição de participante. De acordo com o preenchimento em azul na Tabela 4, dos objetos de conhecimento das 33 orações, 45,4% (15 orações) se referem aos conteúdos,

⁴⁸ Habilidade apresentada no Excerto 1.

⁴⁹ Habilidade apresentada no Excerto 2.

24,2% (8 orações) a texto(s) e 12,1% (4 orações) a gênero(s)/tipologia(s). Além disso, há 12,1% (4 orações) que exploram conteúdos e gênero(s)/tipologia(s) e 6,1% (2 orações) que focalizam conteúdo e texto.

Tabela 4 - Participantes das habilidades do LD do 6º ano

Unidade e seção	Habilidades	Tipo de participante	Focaliza conteúdo	Focaliza texto	Focaliza gênero/ tipologia
Unidade 1, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP54)	Fenômeno		
		(EF69LP55)	Fenômeno		
		(EF69LP56)	Meta		
		(EF67LP33)	Meta		
		(EF07LP12)	Fenômeno		
		(EF06LP12)	Meta		
		(EF06LP12)	Meta		
	Produção de Textos	(EF69LP23) ⁵⁰	-		
		(EF69LP51)	Fenômeno		
			Fenômeno		
			Fenômeno		
		(EF67LP21)	Meta		
		(EF67LP22)	Meta		
		(EF67LP30)	Meta		
Fenômeno					
Meta					
Unidade 2, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP27)	Fenômeno		
		(EF69LP27)	Fenômeno		
		(EF67LP32)	Meta		
		(EF67LP37)	Fenômeno		
		(EF07LP12)	Fenômeno		
		(EF06LP03)	Fenômeno		
	Produção de Textos	(EF69LP07)	Meta		
			Fenômeno		
			Meta		
		(EF69LP22)	Meta		
			Fenômeno		
			Meta		
Fenômeno					
(EF67LP19)	Meta				

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Das 15 orações que possuem conteúdos como objetos de conhecimento na posição de participante, 10 são da prática de AL/Semiótica, o que pode ser esperado de uma abordagem de ensino que não exclui o trabalho com os aspectos gramaticais. Recorrendo à BNCC, as habilidades dessa prática de linguagem, na

⁵⁰ A habilidade não apresenta, conforme a estrutura típica, os objetos de conhecimento na posição de participante da oração. Esses objetos são citados nas circunstâncias, e por isso, a essa habilidade não atribuímos um tipo de participante.

unidade 1, possuem como objetos de conhecimento⁵¹ os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários (EF69LP54), a variação linguística (EF69LP55) e (EF69LP56) e a semântica e a coesão (EF07LP12), (EF06LP12), (EF06LP12). Por outro lado, as habilidades de AL/Semiótica, da unidade 2, contemplam a fono-ortografia (EF67LP32), as sequências textuais (EF67LP37), a semântica e a coesão (EF07LP12) e a léxico/morfologia (EF06LP03).

Para além destes objetos de conhecimento, conforme elencado na Tabela 4, a habilidade (EF67LP33), de AL/Semiótica, ao contemplar os elementos notacionais da escrita possui o texto como objeto de conhecimento. Ainda, as habilidades (EF69LP27) e (EF69LP27) focalizam tanto o conteúdo quanto o gênero/tipologia textual, a partir do objeto de conhecimento análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios. Sendo assim, percebemos uma incongruência em relação ao manual do professor, o qual apresenta seções intituladas *A centralidade do texto* e *O trabalho com os gêneros textuais* e as habilidades de AL/Semiótica, retomadas por Delmanto e Carvalho (2018), que raramente prestigiam textos e gêneros textuais.

As habilidades de Produção de Textos, por sua vez, contemplam prioritariamente na posição de participante texto(s) ou gênero(s)/tipologia(s) textual(is). Na medida em que essas habilidades se referem a texto de modo genérico, sem fazer referência a gêneros textuais, as autoras do LD poderiam apresentar notas para os professores de LP com sugestões de gêneros a serem abordados, conforme os campos de atuação. Segundo a BNCC, essas habilidades possuem como objetos de conhecimento: textualização, revisão e edição (EF69LP22) e (EF69LP23), consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição (EF69LP51), estratégias de escrita: textualização, revisão e edição (EF67LP21) e (EF67LP22) e textualização (EF69LP07). Além desses, a habilidade (EF67LP30) se refere à construção da textualidade e relação entre textos e a habilidade (EF67LP19) às estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.

Por fim, no que concerne às habilidades de Produção de Textos, no Excerto 11, apresentamos uma habilidade que objetiva a produção do gênero resumo, a

⁵¹ O quadro com os objetos de conhecimento das práticas de AL/Semiótica e Produção de Texto, conforme Padoin (2023), está disponível no Apêndice B (p. 187).

qual, além de contemplar o objeto de ensino da PAL, oportuniza que o estudante vivencie experiências significativas de escrita no campo das práticas de estudo e pesquisa.

Excerto 11:

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas [...].			
Oração 13	Produzir	resumos,	a partir das notas [...].
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (gênero)	Modificador Circunstância de ângulo

No que tange aos processos do conhecimento, para além do nível de análise da figura identificamos habilidades que apresentam expressões explicativas, as quais buscam esclarecer os objetos de conhecimento das práticas de AL/Semiótica e Produção de Textos para o professor. No LD do 6º ano do Ensino Fundamental, das 21 habilidades, 52,5% (11 habilidades) apresentam esse recurso, conforme pode ser visto na Tabela 5.

Tabela 5 - Expressões explicativas no LD do 6º ano

Unidade e seção	Habilidades	Expressões explicativas
Unidade 1, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF69LP54) tais como comparação
		(EF69LP55) -
		(EF69LP56) -
		(EF67LP33) -
		(EF07LP12) substituições lexicais (de substantivos para sinônimos) [...]
		(EF06LP12) (discurso direto e indireto)
	Produção de Textos	(EF06LP12) (discurso direto e indireto)
		(EF69LP23) -
		(EF69LP51) - o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. –
		(EF67LP21) -
Unidade 2, Leitura 1	AL/ Semiótica	(EF67LP22) -
		(EF67LP30) tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador
		(EF69LP27) cartas de reclamação
		(EF69LP27) cartas de reclamação
		(EF67LP32) -
		(EF67LP37) -
	Produção de Textos	(EF07LP12) substituições lexicais ou pronominais
		(EF06LP03) -
		(EF69LP07) – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos [...].
		(EF69LP22) (justificativa, objetivos, ações previstas etc.)
(EF67LP19) -		

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Das 11 habilidades com expressões explicativas das unidades 1 e 2 do LD do 6º ano, a maioria, 63,5% (7 habilidades) correspondem à prática de AL/Semiótica. No que concerne a essa prática de linguagem, as habilidades com expressões explicativas buscam evidenciar quais figuras de linguagem, recursos de coesão referencial, vozes e textos reivindicatórios precisam ser trabalhados. Nesse sentido, as expressões explicativas das habilidades de AL/Semiótica majoritariamente delimitam os conteúdos que devem ser trabalhados e apenas as duas habilidades com o código (EF69LP27) dão foco no gênero carta de reclamação. Em síntese, essas habilidades não priorizam as atividades linguísticas que existem e as que produzimos diariamente.

Diferentemente, em 36,5% (4 habilidades) da prática de Produção de Textos as expressões explicativas mencionam as configurações da situação de produção (EF69LP51), os elementos da estrutura da narrativa (EF67LP30), os fatores de adequação ao contexto de produção e circulação (EF69LP07) e os detalhes de propostas de textos reivindicatórios ou propositivos (EF69LP22). Desse modo, nessas habilidades os conhecimentos vinculados à uma perspectiva textual-discursiva de ensino, que focaliza o uso da língua em contextos situados e o trabalho com as práticas de Leitura, Oralidade, Produção de Textos e de AL/Semiótica, de forma articulada, são explicados para o professor.

Finalizando a análise dos elementos que compõem a figura, nos debruçamos sobre os modificadores do contexto de aprendizagem (circunstâncias). Das 21 habilidades das unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, 13 seguem a estrutura típica completa de processos, participantes e circunstâncias. De acordo com a Tabela 6, essas 13 habilidades apresentam 18 circunstâncias, sendo elas de modo 27,7% (5 ocorrências), de lugar, 22,2% (4 ocorrências), de finalidade 22,2% (4 ocorrências), de tempo 11,1% (2 ocorrências), de meio 5,5% (1 ocorrência), de ângulo 5,5% (1 ocorrência) e de assunto 5,5% (1 ocorrência).

Tabela 6 - Circunstâncias das habilidades do LD do 6º ano

(continua)

Unidade e seção	Habilidades	Tipo de circunstâncias	Excertos
Unidade 1, <i>Leitura 1</i>	(EF69LP54)	-	-
	(EF69LP55)	-	-
	(EF69LP56)	Lugar	em situações de [...] escrita nas quais ela deve ser usada.
	(EF67LP33)	Modo	adequadamente

Tabela 6 - Circunstâncias das habilidades do LD do 6º ano

(conclusão)					
Unidade 1, <i>Leitura 1</i>	AL/ Semiótica	(EF07LP12)	-	-	
		(EF06LP12)	Tempo	ao produzir texto	
		(EF06LP12)	Tempo	ao produzir texto	
	Produção de Textos	(EF69LP23)	Finalidade	com a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos regras de convivência etc. [...]	
			Lugar	nos vários âmbitos da escola	
		(EF69LP51)	Modo	ativamente	
			Meio	nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita	
		(EF67LP21)	Modo	por meio de [...] painéis [...]	
		(EF67LP22)	Ângulo	a partir das notas [...]	
(EF67LP30)	-	-			
Unidade 2, <i>Leitura 1</i>	AL/ Semiótica	(EF69LP27)	Finalidade	de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados [...]	
		(EF69LP27)	Finalidade	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	
		(EF67LP32)	Modo	com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita	
		(EF67LP37)	-	-	
		(EF07LP12)	-	-	
		(EF06LP03)	-	-	
	Produção de Textos	(EF69LP07)	Lugar	em diferentes gêneros	
			Finalidade	para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas,	
			Modo	fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação	
			Lugar	em textos [...]	
		(EF69LP22)	Assunto	sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade	
		(EF67LP19)	-	-	

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A partir da Tabela 6, percebemos que as habilidades (EF69LP23), (EF69LP51) e (EF69LP07) possuem mais de um tipo de indicador do contexto e/ou especificação de aprendizagem. Os modificadores das habilidades de AL/Semiótica especificam o contexto em que deve ser realizado o uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão (EF69LP56). Além disso, as circunstâncias de modo priorizam a visão de ensino da norma culta da língua ao considerar a forma em que os textos devem ser pontuados (EF67LP33) e as palavras escritas (EF67LP32), ou seja, a arte do bem escrever.

Ainda, nas habilidades de AL/Semiótica é elencado o momento em que devem ser utilizadas as diferentes vozes (EF06LP12), recursos de coesão referencial e diferentes vozes (EFO6LP12). Já as duas habilidades (EF69LP27) apresentam a finalidade de analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos e textos reivindicatórios: cartas de reclamação. Essas circunstâncias de modo, tempo e finalidade apresentam a especificação da aprendizagem requerida. Dentre elas, as circunstâncias de finalidade também são recorrentes nas habilidades da prática de Produção de Textos, conforme o Excerto 12.

Excerto 12:

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola [...], regras de convivência etc. [...].				
Oratória	Contribuir	com a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos	nos vários âmbitos da escola [...],	regras de convivência etc. [...].
	Processo material transformativo	Modificador Circunstância de finalidade Objeto de conhecimento (texto)	Modificador Circunstância de lugar	Modificador Circunstância de finalidade Objeto de conhecimento (conteúdo)

A Habilidade (EF69LP23) possui circunstâncias de finalidade, como a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos e de regras de convivência e uma circunstância de lugar, nos vários âmbitos da escola. Além disso, essas circunstâncias de finalidade indicam os objetos de conhecimento da habilidade, em que na descrição da figura não ocupam a posição de participante como as demais habilidades, mas a posição de circunstâncias. Considerando que essa não é a estrutura típica e nem a habilidade na íntegra, conforme a BNCC, a compreensão por parte do professor pode ser comprometida já que, na maioria das vezes, ele não tem domínio nem tempo para fazer a análise das habilidades. Logo, estudos como este, que realizam a análise das habilidades da BNCC, recontextualizadas nos materiais de ensino, deveriam alcançar os autores dos livros didáticos para que eles reflitam sobre a estrutura linguística das habilidades que propõem.

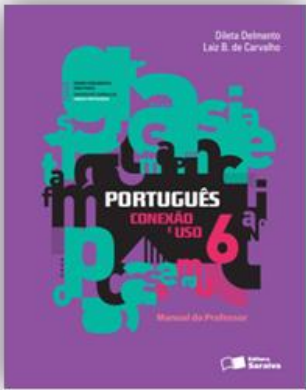
Ainda, no que concerne às habilidades de Produção de Textos, é elencado o meio em que o aluno deve engajar-se, seja nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita (EF69LP51). Na habilidade (EF67LP22), é mencionado o ângulo a partir do qual é requerida a produção de resumos e na habilidade (EF69LP22), é apresentado o assunto dos textos reivindicatórios ou

propositivos: problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade. Por fim, é expresso o modo em que o aluno deve engajar-se no planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita (EF69LP51), o modo de divulgação dos resultados de pesquisas (EF67LP21) e o modo de aprimorar as produções realizadas (EF69LP07). Nessa prática de linguagem, as circunstâncias de modo incitam a participação de um aluno ativo que faça o uso da língua, considerando-a mutável e adaptável aos distintos contextos. De modo geral, as habilidades de Produção de Textos, ao estarem vinculadas aos campos de atuação, enfatizam a escrita como uma prática social em que, conforme os propósitos sociocomunicativos, os gêneros assumem modos, meios e finalidades específicas.

Em suma, após a análise das 21 habilidades do *corpus* em termos de agrupamentos em anos ou blocos de anos, campos/grupos de atuação, alterações ou texto na íntegra conforme a BNCC, processos, participantes, expressões explicativas e circunstâncias, sintetizamos, no Quadro 15, os achados.

Quadro 15 - Síntese dos achados da análise das habilidades

(continua)

	
Agrupamentos em blocos/anos	Bloco 6º ao 9º ano (10 habilidades), bloco do 6º e 7º ano (6 habilidades), 6º ano (3 habilidades) e 7º ano (2 habilidades).
Campos/grupos de atuação	Grupo todos os campos (10 habilidades), campo de atuação na vida pública (5 habilidades), campo artístico-literário (3 habilidades), campo das práticas de estudo e pesquisa (2 habilidades) e campo jornalístico-midiático (1 habilidade).
Habilidades alteradas ou na íntegra	Estrutura do texto alterada (16 habilidades) e habilidades na íntegra conforme a BNCC (5 habilidades).
Processos	Das 33 orações, são processos mentais cognitivos (16 orações), processos materiais criativos (15 orações), processo material transformativo (1 oração) e processo mental desiderativo (1 oração).
Participantes	Das 33 orações, 15 se referem aos conteúdos, 8 a textos, 4 orações a gênero(s)/tipologia(s), 4 orações a conteúdos e gênero(s)/tipologia(s) e 2 orações a conteúdo(s) e texto(s).

Quadro 15 - Síntese dos achados da análise das habilidades

(conclusão)

Participantes	As habilidades de AL/Semiótica possuem como objetos de conhecimento: recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários, variação linguística, elementos notacionais da escrita, semântica e coesão, análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios, fono-ortografia, sequências textuais e léxico/morfologia. As habilidades de Produção de textos possuem como objetos de conhecimento: textualização, revisão e edição, consideração das condições de produção, estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição, estratégias de escrita: textualização, revisão e edição, construção da textualidade e relação entre textos, textualização, textualização, revisão e edição e estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.
Expressões explicativas	Das 21 habilidades, 11 apresentam expressões explicativas e dentre elas, a maioria, (7 habilidades) correspondem à prática de AL/Semiótica.
Circunstâncias	Nas 21 habilidades, aparecem 18 circunstâncias, sendo elas de modo (5 ocorrências), de lugar (4 ocorrências), de finalidade (4 ocorrências), de tempo (2 ocorrências), de meio (1 ocorrência), de ângulo (1 ocorrência) e de assunto (1 ocorrência). As circunstâncias de lugar situam o contexto em que os conteúdos devem ser desenvolvidos ou que os textos devem ser produzidos. As circunstâncias de modo, finalidade, tempo, meio e ângulo majoritariamente apresentam maior especificação da aprendizagem requerida.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.2 ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Os resultados desta subseção compreendem a análise das atividades das unidades 1 e 2, seções *Leitura 1*, do volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental da coleção *Português: conexão e uso*. Dentre as subseções da seção *Leitura 1*, conforme mencionado no *corpus* da pesquisa, selecionamos aquelas que constavam nas duas unidades: *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita*. Com o fito de contemplar o objetivo desta investigação, organizamos a discussão dos resultados em dois momentos. Inicialmente, apresentamos a natureza, os níveis de complexidade, os objetos de conhecimento e os estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL e Produção de Textos de modo a estabelecer uma comparação com os processos cognitivos, objetos de conhecimento e contextos ou especificações das aprendizagens requeridas pelas habilidades. Em seguida, discutimos em que medida as atividades propostas no LD promovem uma articulação efetiva entre AL e a Produção Textual.

4.2.1 Atividades da unidade 1, seção *Leitura 1*

A unidade 1, intitulada *Da vida real à ficção*, aborda na seção *Leitura 1* o gênero narrativa de ficção. De acordo com as autoras do LD, Delmanto e Carvalho (2018), nesta unidade o aluno terá a oportunidade de realizar a leitura de um trecho de um exemplar do gênero e “refletir sobre a organização e as características desse texto” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 11). Além disso, ele poderá conhecer as diferenças entre o uso da língua em situações de fala e escrita e produzir uma narrativa de ficção. No que se refere à produção do gênero, dentre as subseções analisadas, a proposta de Produção Textual é apresentada na parte final da unidade, na subseção *Produção Escrita*, conforme pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 - Proposta de Produção Textual do gênero narrativa de ficção



RIBEIRO, Estevão. Quando a história te pega... *Os passarinhos*, 23 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ospassarinhos.com.br/2017/06/23/quando-a-historia-te-pegar/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Que tal criar um personagem e produzir algumas páginas de uma narrativa de ficção? Seus leitores serão os colegas da turma e outros alunos da escola.

Em sua produção, o personagem (que pode ser feminino ou masculino) vai narrar, assim como Pilar, um episódio que viveu, relatando acontecimentos de seu cotidiano, seu relacionamento com outros personagens, seus sentimentos, desabaços, impressões e reflexões.

Sua produção será divulgada no Almanaque que vamos elaborar no final do ano e estará disponível para a leitura dos colegas de outras turmas, familiares e amigos.

Fonte: Delmanto e Carvalho, 2018, p. 28.

Considerando os pressupostos de Menegassi (2003), amparado pelos PCN (BRASIL, 1998), de que os quatro elementos essenciais para a produção escrita são

a especificação do gênero, a finalidade, o meio de circulação e o(s) interlocutor(es) percebemos que apenas três desses elementos são contemplados na proposta de escrita das autoras do LD. Em um primeiro momento, é apresentada a especificidade do gênero: a narrativa de ficção e, em seguida, Delmanto e Carvalho (2018) fazem referência ao lugar de circulação: o Almanaque que será elaborado no final do ano letivo. Por fim, são mencionados os interlocutores, os quais serão os colegas de outras turmas, familiares e amigos. Nesse sentido, como a finalidade da produção não é determinada pela proposta, uma estratégia para provocar o engajamento dos alunos seria o professor problematizar o acesso, a leitura e a recepção desse gênero dentro e fora da escola. Essa é uma possibilidade de aproximar esse texto à realidade dos educandos para que colaborativamente reflitam sobre a finalidade do gênero na sociedade, o que pode transformar o trabalho árduo da escrita em algo “irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes” (BAZERMAN, 2006, p. 34).

Ademais, apesar de a narrativa de ficção ser o foco da unidade 1, seção *Leitura 1*, também é explorado o blogue na subseção *A língua não é sempre a mesma*. Nessa ocasião, a personagem Pilar, que já é apresentada aos alunos na leitura dos dois primeiros capítulos, do livro *Diário de Pilar na Amazônia*, um exemplar de narrativa de ficção, surge como dona de um blogue. Nesse blogue, são apresentados comentários de internautas, os quais são explorados nas atividades da subseção de modo a contemplar as competências específicas de LP para o Ensino Fundamental que são sinalizadas na margem do LD:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 25).

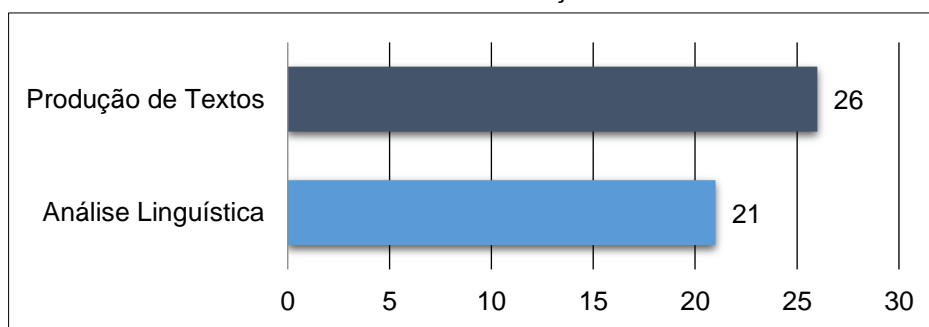
As duas competências do componente curricular de LP versam sobre a mutabilidade da língua e as variedades e os estilos de linguagem. Nesse sentido, as atividades de AL instigam os estudantes a analisarem o modo, formal ou informal, que os internautas se expressam. Por outro lado, no que diz respeito à proposta de produção da narrativa de ficção, os alunos são convidados, em parceria com o

professor, a publicar o texto produzido no blogue da escola, conforme pode ser visto no Exemplo 1.

Exemplo 1: (ELD#24) Se for possível, e com a ajuda do professor, publique no blogue da escola sua produção para compartilhá-la com outros alunos e professores.

Com base no Exemplo 1, o blogue da escola é tido apenas como meio de circulação da narrativa de ficção. Dessa forma, não se percebe uma relação entre os dois como gêneros, mas como gênero e suporte. Além disso, não são elencados aspectos que devem ser observados pelos estudantes para a publicação do texto nem a linguagem que deve ser empregada para atingir os interlocutores da publicação: outros alunos e professores. Assim, considerando as 62 atividades da unidade 1, seção *Leitura 1* e subseções analisadas, as 26 atividades de Produção de Textos e 21 atividades de AL⁵² não apresentam outro gênero que dê subsídio para a produção do exemplar requerido. O número de atividades dessas duas práticas de linguagem, foco desta pesquisa, está representado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Quantidade de atividades de Produção de Textos e AL da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

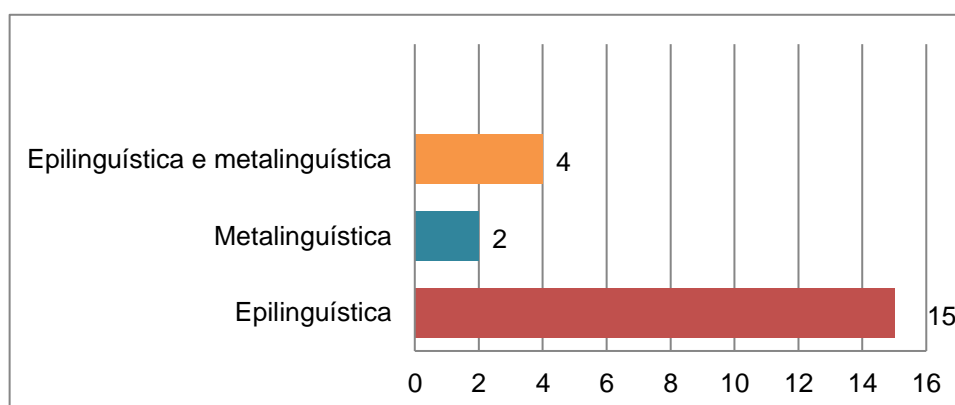
Dentre as atividades das subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita*, de acordo com o Gráfico 4, as 26 atividades de Produção de Textos correspondem a 41,9% das atividades das subseções. No que tange a essa prática de linguagem, no manual do professor, em consonância com essas atividades, são mencionadas as habilidades (EF67LP30) e (EF69LP51). Na sequência, as 21 atividades de AL

⁵² Os quadros com as atividades de AL e Produção de Textos estão disponíveis no Apêndice C, (p. 189).

equivalem a 33,9% dos enunciados e mobilizam as habilidades (EF06LP12), (EF07LP12), (EF67LP33), (EF69LP54), (EF69LP55) e (EF69LP56). Com isso, percebemos que, mais de 75% das atividades se referem à Produção de Textos e AL sem haver, portanto, um equilíbrio entre as práticas de linguagem.

Em relação à natureza das atividades de AL, verificamos a predominância de enunciados que privilegiam a epilinguagem em 71,4% (15 atividades). A epilinguagem e a metalinguagem, por sua vez, são mobilizadas em 19% (4 atividades) e, por fim, em 9,5% (2 atividades) está presente a metalinguagem. O Gráfico 5, a seguir, ilustra esses resultados.

Gráfico 5 - Natureza das atividades de AL da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir dessa organização, notamos que a natureza das atividades de AL vai ao encontro dos postulados de Geraldini (1991) de que, para que as atividades metalinguísticas sejam significativas, quando a língua é tomada como objeto de estudo, elas precisam ser antecedidas por atividades epilinguísticas. Além disso, na unidade 1 e subseções da seção *Leitura 1*, conforme preconizado pela BNCC, muito além da nomeação e classificação de categorias gramaticais são enfatizadas “práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71). Assim, nas atividades epilinguísticas, o aluno é convidado a refletir sobre a importância de palavras e expressões para a construção da narrativa de ficção, o que pode ser visto no Exemplo 2.

Exemplo 2: Releia estes fragmentos do *Diário de Pilar na Amazônia* e observe as palavras e expressões destacadas em cada um deles.

De repente, comecei a me sentir mais insignificante que uma pulga [...].
Nesse instante, voltamos juntos para o nosso prédio [...].
 [...] você **jamais** passaria a tarde do seu aniversário no cabeleireiro.
Ao procurar meu gato, descobri que ele havia sumido.
 ELD#5 Qual é a importância dessas palavras e expressões em um texto narrativo?

Em contrapartida, nas atividades metalinguísticas, o foco é dado para a identificação e a classificação dos pronomes demonstrativos como recurso de coesão referencial e o discurso direto. De acordo com o Exemplo 3, é solicitado ao estudante a observação do pronome demonstrativo “isso” para que ele encontre o referente em um trecho do texto. Portanto, para atingir o objetivo da aprendizagem, a unidade privilegiada é o período.

Exemplo 3: Nos trechos lidos, algumas palavras são usadas pela narradora para retomar o que foi dito anteriormente, estabelecendo relação entre as partes do texto.
 ELD#9 No trecho a seguir, a que refere o pronome **isso**?
 Já com a carteirinha da SEI nas mãos, voltei para casa com vontade de investigar também o sumiço do meu pai. Queria conversar com minha mãe sobre isso, mas ela havia viajado a trabalho.

No que se refere ao Exemplo 3, a atividade fica no nível da metalinguagem porque parte de uma metodologia dedutiva, em que primeiro é apresentada a regra de que palavras podem retomar o que já foi dito e, em seguida, é solicitada a identificação na atividade. Dessa forma, percebemos que, na maioria das atividades de AL, não é estabelecida uma ponte entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas visto que não são apresentados avanços da reflexão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de palavras e expressões para a sistematização delas. Por essa razão, o não cruzamento entre as atividades que são basilares para a prática de AL, epilinguísticas e metalinguísticas, fica comprometida a efetivação dessa prática de linguagem no material investigado. Nesse viés, quando nas atividades de Produção de Textos os objetos de conhecimento da AL/Semiótica são cobrados, o estudante pode até utilizá-los de modo a atender a proposta de escrita, mas dificilmente irá empregá-los, de forma consciente, para atender o propósito sociocomunicativo da narrativa de ficção.

Para além da natureza, analisamos os processos cognitivos e os níveis de complexidade demandados pelas atividades de AL e Produção de Textos, conforme a Taxonomia de Bloom revisada por Ferraz e Belhot (2010). Para isso, inicialmente retomamos a análise das habilidades da seção anterior, especificamente das 6

habilidades de AL/Semiótica da unidade 1, seção *Leitura 1* e subseções analisadas que orientam o trabalho docente. Essas habilidades, conforme ilustra a Tabela 7, contemplam em 66,6% (4 habilidades) o nível intermediário de complexidade e em 33,3% (2 habilidades) o nível básico de complexidade.

Tabela 7 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1

Habilidades	Orações	Processos do sistema de transitividade da GSF	Processos cognitivos e níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom revisada
(EF06LP12)	Utilizar	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)
(EF07LP12)	Reconhecer	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
(EF67LP33)	Pontuar	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)
(EF69LP54)	Analisar	Processo mental cognitivo	Analisar (Intermediário)
(EF69LP55)	Reconhecer	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
(EF69LP56)	Fazer uso [usar]	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Das 4 habilidades que se situam no nível intermediário, 50% (3 habilidades) são do processo cognitivo “aplicar” e 16,6% (1 habilidade) do processo cognitivo “analisar”. Para além desses processos, no nível básico é contemplado em 33,3% (2 habilidades) o “lembrar”. No que diz respeito às 21 atividades de AL, podemos perceber que assim como as habilidades, a maioria, 52,4% (11 atividades), situam-se no nível intermediário, seguidas de 38% (8 atividades) no nível básico. Ademais, as atividades apresentam avanços porque 9,5% (2 atividades) fazem referência ao nível avançado de complexidade, conforme consta no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de AL da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No que se refere aos níveis de complexidade, básico, intermediário e avançado, as atividades de AL abordam um único processo cognitivo em cada nível. Os enunciados do nível básico compreendem o processo “lembrar”, do nível intermediário o processo “analisar” e do nível avançado o processo “avaliar”. Assim, é possível perceber que, diferentemente das habilidades que fazem menção principalmente à aplicação, nas atividades é mobilizada predominantemente a análise por meio de enunciados epilinguísticos, em que o uso da língua, no gênero narrativa de ficção, ganha destaque (Exemplo 4). Além disso, dentre as 8 atividades do processo “lembrar”, 3 envolvem concomitantemente a epilinguagem e a metalinguagem e apenas nessas atividades há uma tentativa de evidenciar o uso das categorias gramaticais na construção do texto, o que pode ser visto no Exemplo 5.

Exemplo 4: O texto que você leu é o trecho de uma narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#1 O trecho está escrito em 1ª pessoa. Por que foi feita essa escolha?

Exemplo 5: Observe as formas verbais empregadas nestes fragmentos do trecho lido.

Tem dias em que tudo o que mais **quero** é embarcar na minha rede mágica e viajar para bem longe!

Fugi da sala correndo e já **estava** no portão da escola quando Breno me **alcançou**. (p.18)

ELD#6 No trecho em que são narrados fatos já decorridos, os verbos ficam no passado ou no presente?

No Exemplo 4, o estudante é convidado a analisar o motivo da narrativa de ficção ter sido escrita em primeira pessoa. Para isso, na margem do LD, conforme representado na Figura 11, há um box explicativo que menciona a diferença entre um texto narrado em primeira e terceira pessoa. No entanto, para conseguir responder a atividade, o aluno precisa recorrer ao texto para verificar que a história é contada por Pilar, a personagem que vivencia os fatos.

Figura 11 - Box explicativo sobre a diferença do texto narrado em 1ª e 3ª pessoa

Uma história pode ser narrada em **1ª pessoa** (o narrador é personagem e conta os fatos que vive ou que observa) ou em **3ª pessoa** (o narrador não participa da história e limita-se a contar os fatos que observa).

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 16).

Em relação ao Exemplo 5, temos uma atividade em que o estudante deve observar os tempos verbais que são utilizados para narrar fatos já decorridos. Esses fatos, vinculados à exploração da narração em primeira pessoa pela personagem Pilar, evidenciam que as atividades focalizam mais os elementos da tipologia narrativa do que os movimentos retóricos do gênero em si. Por fim, considerando que nas atividades de AL predominam os níveis intermediário e básico de complexidade, o processo “aplicar”, requerido pelas habilidades de AL/Semiótica, não foi explorado pelas atividades.

No que tange à Produção Textual, as 2 habilidades da referida unidade compreendem os três níveis de complexidade. A maior recorrência, com 42,8% (3 orações), é do processo “lembrar”, do nível básico, seguido dos processos “aplicar”, do nível intermediário, e “criar”, do nível avançado, presentes cada um em 28,6% (2 orações) que compõem as habilidades, o que é possível observar na Tabela 8.

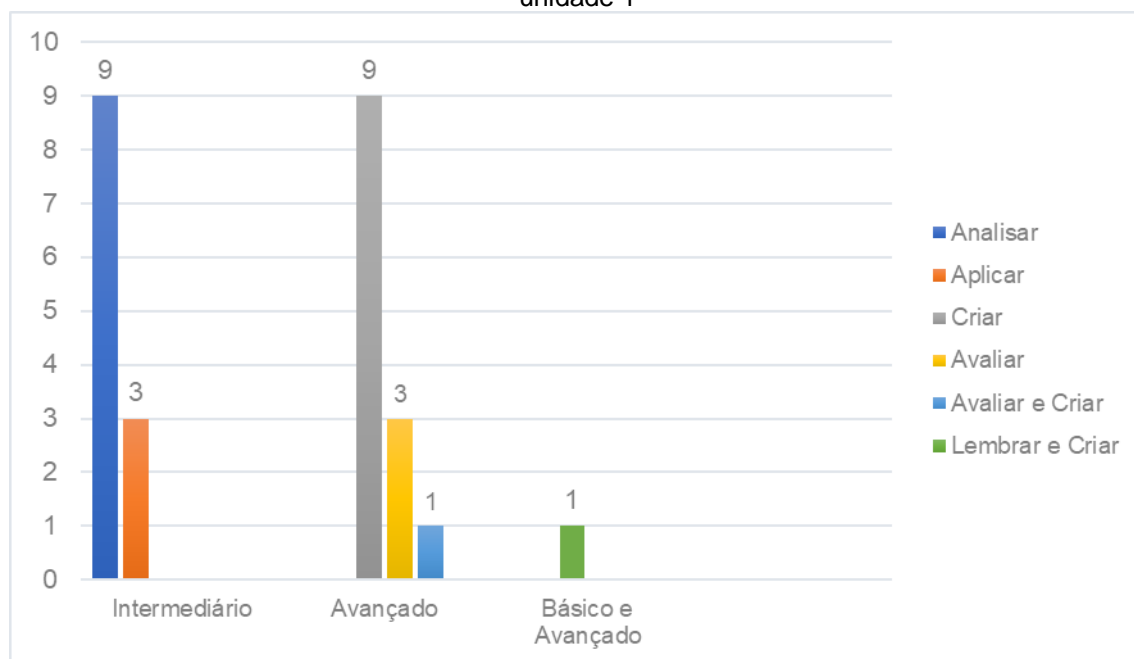
Tabela 8 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de Produção de Textos da unidade 1

Habilidades	Orações	Processos do sistema de transitividade da GSF	Processos cognitivos níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom revisada
(EF67LP30)	Criar	Processo material criativo	Criar (Avançado)
	Observando	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
	Utilizando	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)
	Empregando	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)
(EF69LP51)	Engajar	Processo mental desiderativo	Criar (Avançado)
	Tendo em vista [considerando]	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
	Considerando	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao analisarmos as 26 atividades dessa prática de linguagem, constatamos que, ao contrário das habilidades que focalizam principalmente o nível básico, 50% (13 atividades) situam-se no nível avançado, de acordo com o Gráfico 7. Seguindo a ordem, podemos mencionar o atendimento de 46,1% (12 atividades) ao nível intermediário e, por fim, em 3,8% (1 atividade) aos níveis básico e avançado.

Gráfico 7 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de Produção de Textos da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Das 13 atividades do nível avançado, 34,6% (9 atividades) são do processo cognitivo “criar”, 11,5% (3 atividades) do “avaliar” e 3,8 (1 atividade) do “avaliar” e “criar”. Já as 12 atividades do nível intermediário compreendem em 34,6% (9 atividades) e 11,5% (3 atividades) respectivamente os processos “analisar” e “aplicar”. Ademais, em 3,8% (1 atividade) são contemplados os níveis básico e avançado pelos processos “lembrar” e “criar”. Com base nesses resultados, verificamos que, para além dos processos mencionados nas habilidades, as atividades envolvem a análise e a avaliação.

Sobre os processos cognitivos mais recorrentes, a criação estimula o estudante a organizar a sequência da narrativa de ficção a partir da definição dos personagens, fatos, conflito (Exemplo 6) e o desfecho da história. Além disso, a análise é mobilizada após a produção do exemplar do gênero em que o discente deve trocar o seu texto com o colega para verificar se as orientações foram

seguidas, dentre elas: se foi criado um personagem (Exemplo 7), se o texto está escrito em primeira pessoa, se o personagem conta um fato ocorrido com ele e se há diálogos, tempos verbais e palavras escritas e acentuadas corretamente.

Exemplo 6: Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.

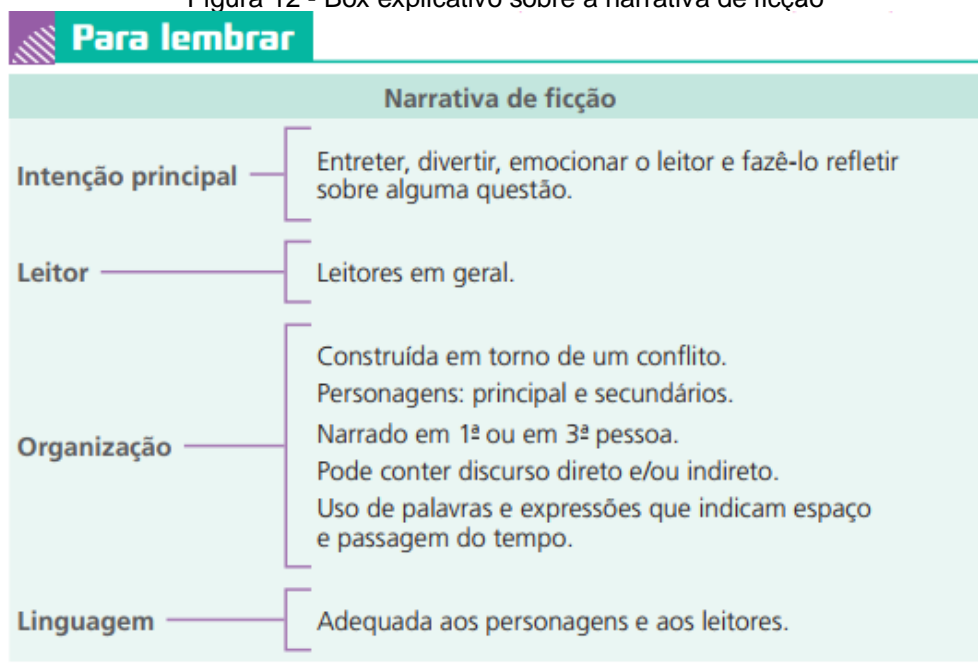
ELD#6 Qual é o conflito?

Exemplo 7: Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:

ELD#15 Foi criado um personagem? O leitor consegue compreender quem é esse personagem?

O Exemplo 6 é uma atividade de Produção de Textos que busca evidenciar um dos elementos da narrativa, o conflito, o qual não é apresentado de forma articulada com os fatos e o desfecho. Ao longo da unidade, o aluno tem acesso a um box explicativo, Figura 12, em que um dos tópicos diz respeito à organização da narrativa de ficção e são elencados aspectos como: conflito, personagens principais e secundários, narração em primeira e terceira pessoa, discurso direto e/ou indireto e palavras que indicam o tempo e o espaço, mas em nenhum momento é apresentada a estrutura retórica do gênero.

Figura 12 - Box explicativo sobre a narrativa de ficção



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 19).

Tal fato pode dificultar o processo de escrita, visto que as atividades de AL não permitem que o texto seja explorado de forma indutiva, isto é, que os estudantes observem e discutam os movimentos retóricos. No Exemplo 7, por sua vez, percebemos uma abordagem de ensino colaborativa, em que os discentes são postos como analistas dos textos. Além disso, os aspectos a serem verificados dão conta principalmente do processo de produção e compreensão por parte dos leitores, o que pode ser interpretado de forma bastante positiva.

Por fim, ao comparar os processos cognitivos e os níveis de complexidade demandados pelas atividades de AL e Produção de Textos, podemos perceber uma consistência na construção de andaimes de aprendizagem. Enquanto as atividades de AL situam-se principalmente no nível intermediário e básico, as atividades de Produção de Textos se concentram prioritariamente no nível avançado. Dessa forma, conforme proposto por Ferraz e Belhot (2010), os processos cognitivos seguem uma ordem hierárquica, o que permite que os “discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431).

Quanto aos objetos de conhecimento, as 6 habilidades de AL/Semiótica das subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita* mobilizam em 33,3% (2 habilidades) a semântica e a coesão, em 33,3% (2 habilidades) a variação linguística, em 16,6% (1 habilidade) os elementos notacionais da escrita e em 16,6% (1 habilidade) os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. A Tabela 9 demonstra essa distribuição.

Tabela 9 - Objetos de conhecimento das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1

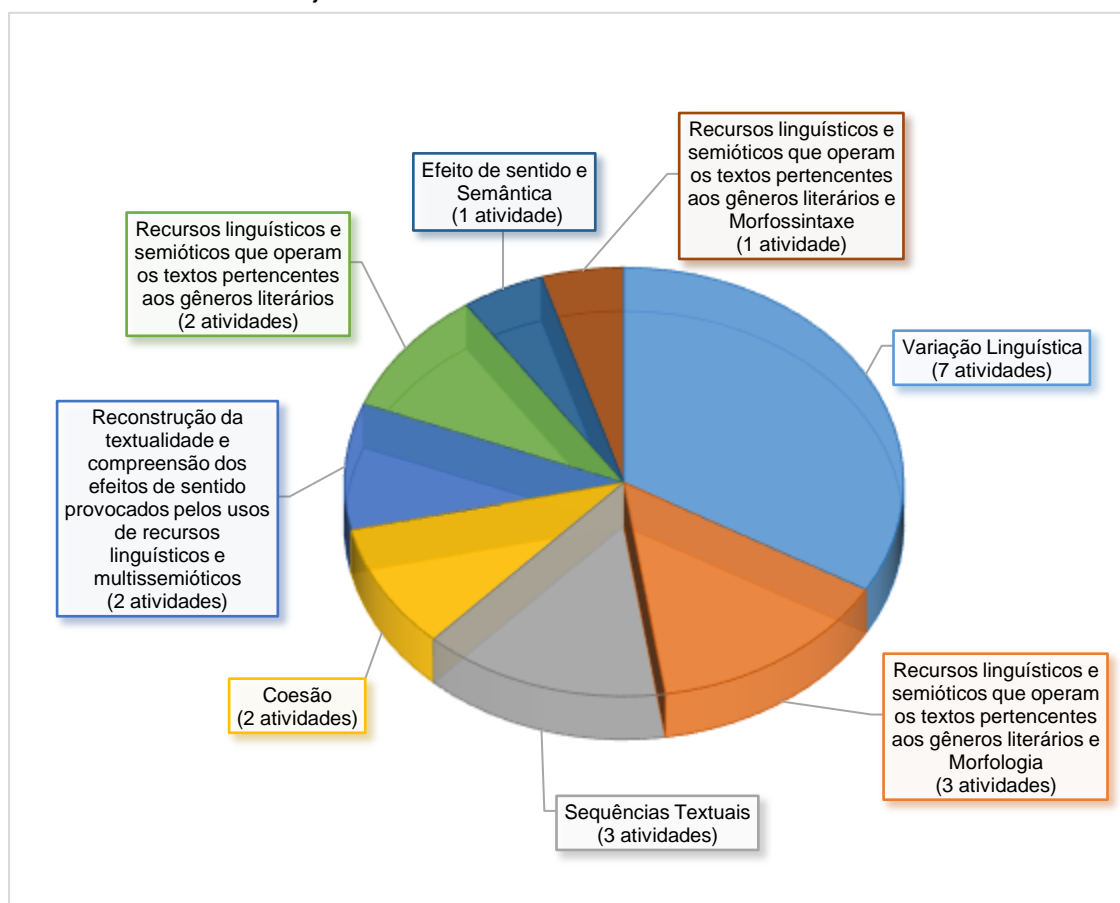
Habilidades	Objetos de conhecimento (participantes)
(EF06LP12)	Semântica e coesão
(EF07LP12)	Semântica e coesão
(EF67LP33)	Elementos notacionais da escrita
(EF69LP54)	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários
(EF69LP55)	Variação linguística
(EF69LP56)	Variação linguística

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Tomando por base as atividades de AL analisadas, constatamos que os objetos de conhecimento propostos pelas habilidades foram em grande medida contemplados. Como demonstra o Gráfico 8, apenas os elementos notacionais da

escrita não foram abordados nos enunciados e as principais ocorrências prestigiam em 33,3% (7 atividades) a variação linguística, em 14,3% (3 atividades) os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários e Morfologia e em 14,3% (3 atividades) as sequências textuais.

Gráfico 8 - Objetos de conhecimento das atividades de AL da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico demonstra ainda, em menor percentual, o atendimento em 9,5% (2 atividades) à coesão, em 9,5% (2 atividades) à reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e em 9,5% (2 atividades) aos recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Ademais, em 4,7% (1 atividade) são mobilizados os efeitos de sentido e a semântica e em 4,7% (1 atividade) os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários e a morfossintaxe.

Sobre as atividades que focalizam a variação linguística, chamamos atenção para a forma superficial em que esse objeto de conhecimento é explorado a partir da

narrativa de ficção. As reflexões sobre o uso da língua não fazem referência ao gênero abordado na unidade, mas ao contexto sociocomunicativo da internet, mais especificamente o blogue de Pilar. Sob esse viés, quando o discente é convidado a avaliar a adequação da linguagem em outros textos, a narrativa de ficção nem sequer é mencionada, como fica evidente no Exemplo 8.

Exemplo 8: Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.
ELD#21 Essa linguagem estaria adequada a um documento oficial ou a um artigo publicado em um jornal de circulação nacional? Explique.

No Exemplo 8, percebemos o destaque dado a documentos oficiais e artigos publicados em jornal, gêneros textuais que não pertencem ao campo de atuação foco da unidade: o artístico-literário. No entanto, para dar suporte para o aluno empregar de forma consciente a língua(gem) no texto a ser produzido como objetos de conhecimento são mobilizados os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Considerando o gênero, essas atividades dão conta exclusivamente dos recursos linguísticos como o emprego de palavras inventadas, pontuação expressiva para indicar sentimentos, interjeições, separação de sílabas para enfatizar o que se diz, comparação, discurso direto e tempos verbais.

Por fim, a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos é um objeto de conhecimento, conforme a BNCC, da prática de Leitura. No entanto, conforme o documento, a separação das habilidades e objetos de conhecimento em práticas de linguagem se dá para fins de organização do componente curricular e não para a categorização em “caixinhas”. Assim sendo, a PAL deve ser “incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos” (BRASIL, 2018, p. 82). No LD, esse objeto de conhecimento da prática de Leitura é materializado em atividades de AL e possibilita a comparação da narração do texto pelos personagens Pilar e Breno.

No que concerne aos objetos de conhecimento das habilidades de Produção de Textos, da unidade 1, eles dão conta, de acordo com a Tabela 10, em 50% (1 habilidade) da construção da textualidade e relação entre textos. Por outro lado,

50% (1 habilidade) faz menção à consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

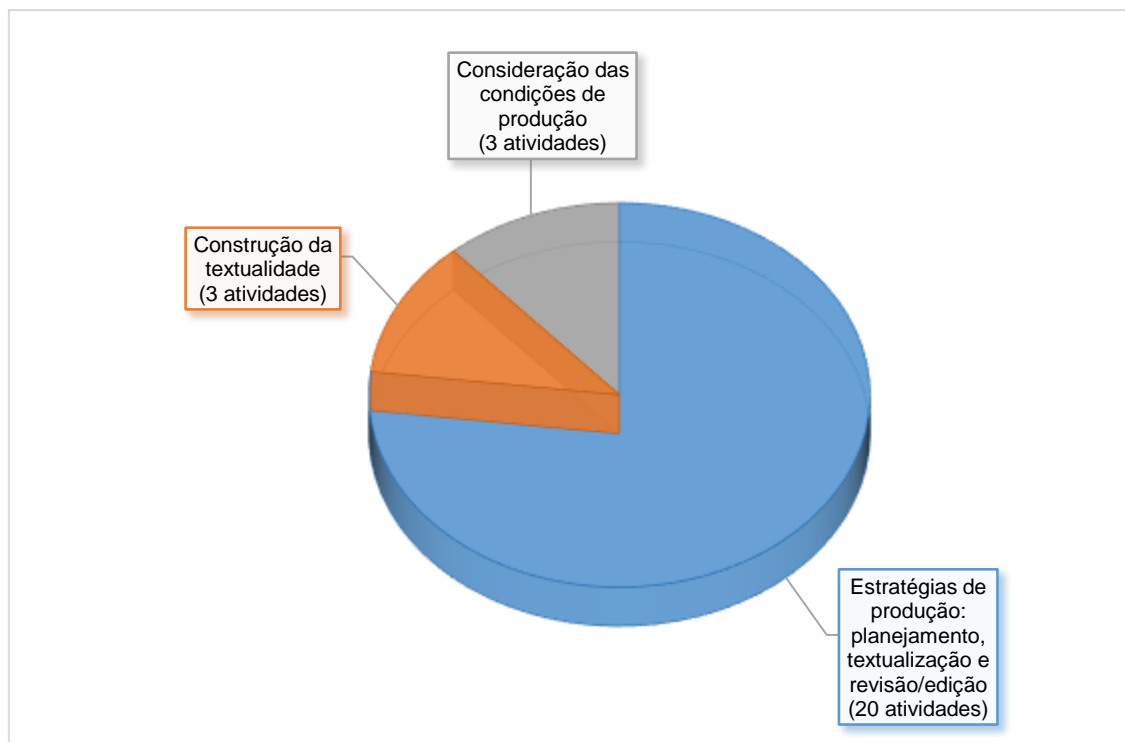
Tabela 10 - Objetos de conhecimento das habilidades de Produção de Textos da unidade 1

Habilidades	Objetos de conhecimento (participantes)
(EF67LP30)	Construção da textualidade e relação entre textos.
(EF69LP51)	Consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Esses objetos de conhecimento propostos pelas habilidades, com exceção da relação entre textos, são todos contemplados pelas 26 atividades de Produção de Textos que compõem o *corpus*. Dos enunciados analisados, segundo o Gráfico 9, 76,9% (20 atividades) exploram as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição, 11,5% (3 atividades) a construção da textualidade e 11,5% (3 atividades) a consideração das condições de produção.

Gráfico 9 - Objetos de conhecimento das atividades de Produção de Textos da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As atividades que focalizam as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição são predominantes porque orientam de forma detalhada o aluno a produzir a narrativa de ficção. O planejamento envolve a

definição dos personagens e seus sentimentos, fatos, conflito e o desfecho da história. Para a textualização, são fornecidas orientações como a escrita em primeira pessoa, tempos verbais a serem empregados para registrar fatos ocorridos e reflexões que se passam no momento da escrita, palavras e expressões para indicar a sequência, grafia correta e verbos de dizer. Após a produção, é sugerida que a revisão ocorra entre os pares, ou seja, os alunos do 6º ano devem trocar os textos entre si para verificar se orientações foram plenamente atendidas. No entanto, considerando que avaliar o texto dos colegas pode ser uma atividade difícil, é necessária a orientação prévia do docente. Por fim, a reescrita deve acontecer após as sugestões fornecidas pelos colegas e pelo professor (Exemplos 9 e 10).

Exemplo 9: ELD#23 Quando receber os comentários do colega, releia seu texto e reescreva-o, fazendo as modificações que julgar necessárias.

Exemplo 10: ELD#24 Entregue essa versão ao professor e, quando ele a devolver, revise o que foi apontado e escreva a versão final.

O Exemplo 9 evidencia a autonomia concedida aos estudantes para que avaliem os comentários dos colegas e realizem as modificações que considerarem necessárias. Já no Exemplo 10, surge a figura do professor, mais como um leitor do que um avaliador da produção realizada. Além disso, ao contemplar em mais de 75% das atividades de Produção de Textos, o referido objeto de conhecimento - estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição - podemos perceber que o texto é concebido como processo porque há uma preocupação constante com as etapas que antecedem a entrega final da narrativa de ficção pelos alunos. Por fim, é necessário mencionar que as atividades que versam sobre as condições de produção dão conta de fatores textuais como a intencionalidade do narrador e a situacionalidade, uma vez que os textos produzidos podem ser publicados no blogue da escola ou podem compor o Almanaque que será criado a partir das produções dos alunos no ano letivo.

Diante dos resultados da análise dos objetos de conhecimento das habilidades, verificamos que os elementos notacionais da escrita e a relação entre textos não foram contemplados pelas atividades de AL e Produção de Textos. Por outro lado, nas atividades de AL, outros objetos de conhecimentos foram abordados como a morfologia, a morfossintaxe, os efeitos de sentido e as sequências textuais. No entanto, as atividades de AL apresentam lacunas no que diz respeito aos movimentos retóricos da narrativa de ficção e à variação linguística que, apesar de

ser o objeto de conhecimento mais recorrente, não promove a reflexão sobre o uso da língua no gênero abordado na unidade. Ademais, os recursos linguísticos, a morfologia, a morfossintaxe, a coesão e as sequências textuais são objetos de conhecimento requeridos para que o estudante planeje, textualize e revise o texto escrito, o que representa uma tentativa de articulação entre as práticas de AL e Produção de Textos.

No que concerne aos estratos de linguagem prestigiados, retomamos inicialmente a análise das 6 habilidades de AL/Semiótica presentes na unidade 1, seção *Leitura 1* e subseções investigadas. Dentre elas, apenas 3 habilidades seguem a estrutura típica – processos, participantes e circunstâncias – e possuem em 66,6% (2 habilidades) modificadores que explicitam o contexto de aprendizagem, a partir de circunstâncias de tempo e lugar e em 33,3% (1 habilidade) é especificada a aprendizagem esperada por meio de uma circunstância de modo. Os excertos que fazem menção a essas circunstâncias podem ser conferidos na Tabela 11.

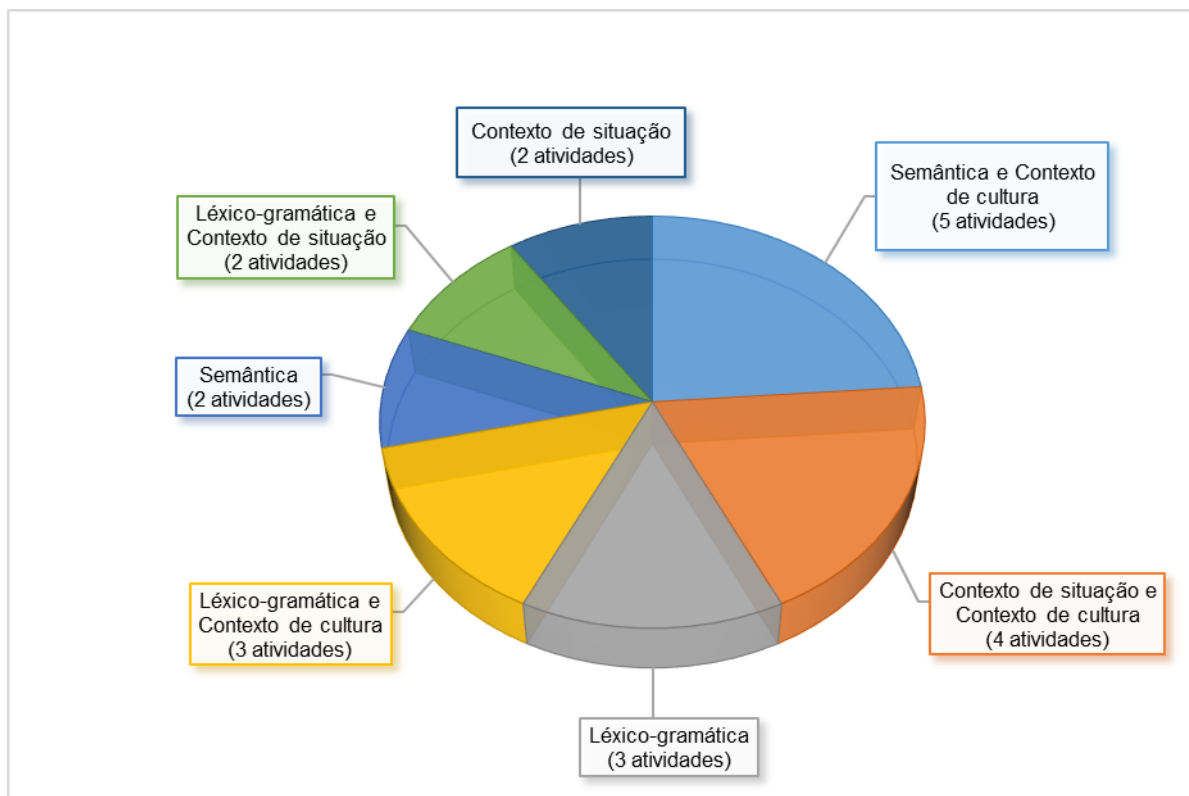
Tabela 11 - Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de AL/Semiótica da unidade 1

Habilidades	Excertos	Tipos de circunstâncias
(EF06LP12)	ao produzir texto	Tempo
(EF07LP12)	-	-
(EF67LP33)	adequadamente	Modo
(EF69LP54)	-	-
(EF69LP55)	-	-
(EF69LP56)	em situações de [...] escrita nas quais ela deve ser usada.	Lugar

Fonte: elaborada pela autora (2023).

As atividades de AL focalizam em 23,8% (5 atividades) a semântica e o contexto de cultura e em 19% (4 atividades) o contexto de situação e o contexto de cultura. Na sequência, em 14,3% (3 atividades) é contemplada a léxico-gramática e em 14,3% (3 atividades) a léxico-gramática e o contexto de cultura ao passo que 9,5% (2 atividades) fazem referência à semântica, 9,5% (2 atividades) à léxico-gramática e o contexto de situação e 9,5% (2 atividades) ao contexto de situação. O Gráfico 10, apresenta a distribuição desses estratos da linguagem.

Gráfico 10 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL da unidade 1



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As 5 atividades de AL que pertencem aos estratos da semântica e do contexto de cultura exploram tanto o nível linguístico quanto o nível extralinguístico da linguagem. Em relação ao nível linguístico, a semântica é contemplada quase exclusivamente por atividades epilinguísticas. No que tange ao nível extralinguístico, o contexto de cultura oportuniza a reflexão sobre aspectos que vão além do nível da frase e focalizam elementos essenciais para a construção textual da narrativa de ficção, como o narrador (Exemplo 11).

Exemplo 11: O texto que você leu é o trecho de uma narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#2 Se a história fosse contada por Breno, ocorreriam modificações na narrativa? Se sim, considerando o que sabemos até agora desta leitura, qual seria a mais significativa?

Ao solicitar a análise das modificações que ocorreriam no texto se a história fosse contada por Breno, outro personagem do exemplar do gênero abordado na unidade, no Exemplo 11, o aluno precisa demonstrar conhecimentos sobre o narrador personagem. Para chegar à compreensão de que Breno contaria a história

do ponto de vista dele, nas atividades anteriores, reconhecemos uma tentativa da construção de andaimes, uma vez que o discente precisa averiguar o porquê de o texto estar escrito em primeira pessoa e se a personagem Pilar participa da história ou conta a história de alguém. Sendo assim, por abordar concomitantemente a semântica e o contexto de cultura, o percurso dessas atividades parte da construção dos significados para a articulação com o gênero. E esse percurso, ao chegar ao contexto de cultura, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), possibilita que “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” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29).

Em relação à Produção de Textos, nenhuma habilidade explicita o contexto de aprendizagem por meio do emprego de circunstâncias de tempo e lugar. Das duas habilidades dessa prática de linguagem, apenas uma especifica a aprendizagem esperada, com o emprego de circunstâncias de modo e meio, o que pode ser visto nos excertos apresentados na Tabela 12.

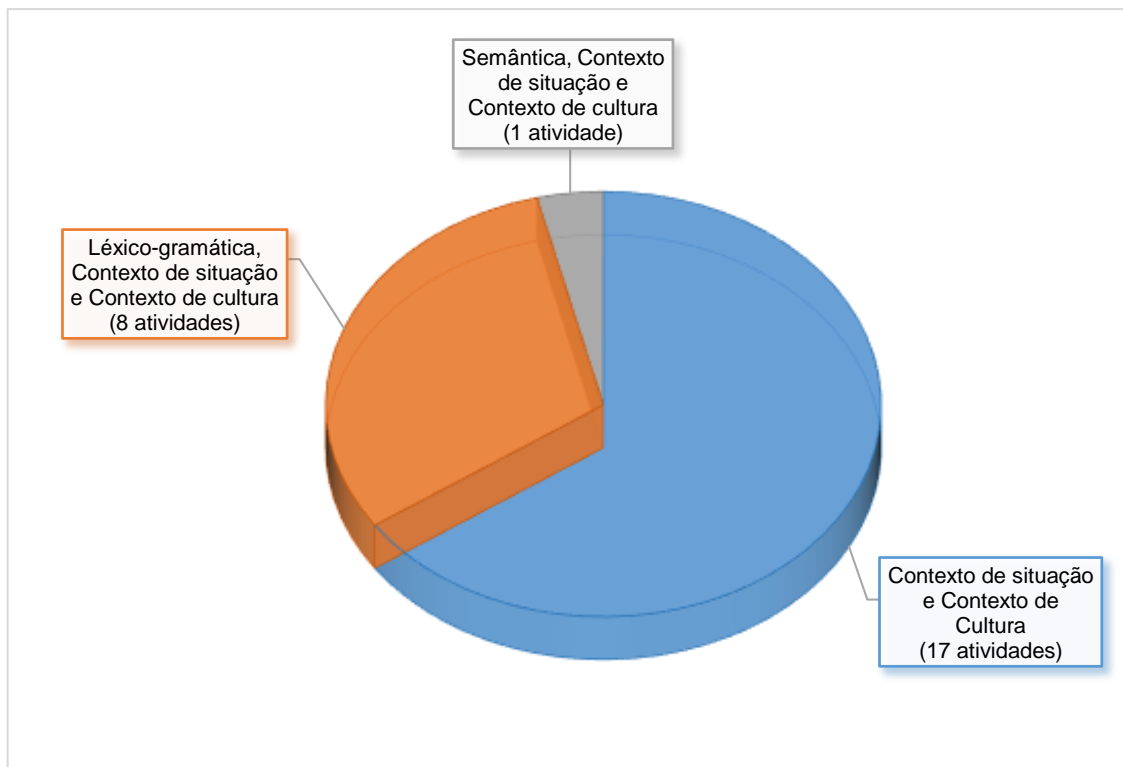
Tabela 12 - Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de Produção de Textos da unidade 1

Habilidades	Excertos	Tipos de circunstâncias
(EF67LP30)	-	-
(EF69LP51)	ativamente	Modo
	nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita	Meio

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Nas atividades de Produção de Textos, os estratos da linguagem compreendem em 65,4% (17 atividades) o contexto de situação e o contexto de cultura, em 30,7% (8 atividades) a léxico-gramática, o contexto de situação e o contexto de cultura e, por fim, em 3,8% (1 atividade) a semântica, o contexto de situação e o contexto de cultura. A proporção desses estratos da linguagem está representada no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de Produção de Textos da unidade



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante do considerável percentual de atividades do nível extralinguístico - estratos do contexto de situação e do contexto de cultura - percebemos que elas compreendem principalmente as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. O contexto de situação, a partir desse objeto de conhecimento, é previamente determinado ao aluno na proposta de Produção Textual, em que é mencionada a especificidade do gênero, os interlocutores e o meio de circulação que deve ser considerado. Portanto, as atividades desse estrato dão enfoque para o planejamento do texto em que o personagem criado pelo aluno deve narrar um episódio que vivenciou assim como as suas impressões, sentimentos e emoções (Exemplo 12).

Exemplo 12: Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#5 Como ela/ele se sente? (impressões, sentimentos, emoções).

Ademais, para definir o contexto imediato, como é caracterizado o contexto de situação por Halliday (1985), o discente, mesmo que de forma inconsciente, trará na escrita as suas experiências culturais. Tendo em vista o propósito sociocomunicativo do gênero, de entreter, emocionar e fazer o leitor refletir sobre determinada questão,

apresentado pelas autoras do LD no box *Para Lembrar*, o estudante do 6º ano “situado histórica e socialmente numa cultura, seleciona, a partir dessa cultura, o modo como vai produzir texto, a forma como interagirá com os participantes da interação” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 93). Logo, as atividades que compreendem respectivamente o contexto de situação e o contexto de cultura criam uma relação dialética, em que o significado das escolhas linguísticas se dá a partir da relação entre texto e contexto.

Assim, no que concerne aos contextos de aprendizagem propostos pelas habilidades, constatamos que apenas duas habilidades de AL/Semiótica apresentam circunstâncias de tempo e lugar. Esses contextos de aprendizagem são contemplados pelas atividades de AL, com a mobilização dos estratos do contexto de situação e o contexto de cultura. Além disso, nas atividades de AL a partir da semântica, os discentes são estimulados a refletir sobre os recursos linguísticos que constituem a narrativa de ficção. Em contrapartida, apesar de as habilidades de Produção de Textos não explicitarem o contexto de aprendizagem, o foco das atividades é o contexto de situação e o contexto de cultura, o que justifica a consideração das condições de produção e circulação. Dessa forma, as atividades de AL apresentam objetos de conhecimento que perpassam, de forma harmônica, os estratos linguísticos e extralinguísticos. Contudo, essas atividades não promovem uma articulação efetiva com as atividades de Produção de Textos tendo em vista que a semântica, um dos estratos mais contemplados pelas atividades de AL, apenas é requerida em uma atividade de Produção de Textos.

Por fim, com base nos resultados apresentados e discutidos, organizamos o Quadro 16, com o intuito de sintetizar em que medida as atividades de AL da unidade 1, seção *Leitura 1*, promovem uma articulação com as atividades da prática de Produção de Textos.

Quadro 16 - Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 1

(continua)

Níveis de complexidade e processos cognitivos	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? (x) Sim () Em parte () Não
<ul style="list-style-type: none"> As atividades de AL situam-se principalmente no nível intermediário e básico de complexidade enquanto as atividades de Produção de Textos avançam e contemplam prioritariamente o nível avançado de complexidade. 	

Quadro 16 - Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 1

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de AL fazem menção principalmente ao processo “analisar”, em que, por meio de enunciados epilinguísticos, o aluno pode refletir sobre os elementos linguísticos que compõem a narrativa de ficção. • Nas atividades de Produção de Textos, predomina o processo “criar” em que o estudante precisa organizar o seu texto de modo a observar os fatos, personagens, conflito e o desfecho da história. Em seguida, a partir do “analisar” é incentivada a troca dos textos entre os colegas com o intuito de verificar se todas as orientações foram atendidas.
Objetos de conhecimento	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? () Sim (x) Em parte () Não
	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de AL fazem menção principalmente à variação linguística, aos recursos linguísticos e semióticos que operam os textos pertencentes aos gêneros literários e à morfologia, às sequências textuais e à coesão. Nas atividades de Produção de Textos, esses objetos de conhecimentos precisam ser mobilizados para o planejamento, textualização e revisão/edição da narrativa de ficção. • Nas atividades de AL, os movimentos retóricos do gênero não são abordados, o que dificulta a produção do texto por parte do aluno. • Nas atividades de AL, a variação linguística, o objeto de conhecimento mais recorrente, não estimula a reflexão sobre a narrativa de ficção, o que impossibilita que o discente empregue a linguagem de forma consciente na Produção Textual.
Estratos da linguagem	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? () Sim (x) Em parte () Não
	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de AL prestigiam principalmente a semântica e o contexto de cultura e o contexto de situação e o contexto de cultura, estratos que permitem um movimento de análise do significado das escolhas linguísticas para a construção do gênero. A mobilização desses estratos é importante durante a Produção Textual para dar conta do planejamento, da textualização e revisão/edição da narrativa de ficção. • As atividades de AL contemplam proporcionalmente os níveis linguístico e extralinguístico da linguagem. Em contrapartida, mais de 65% dos enunciados de Produção Textual demandam a mobilização de conhecimentos do nível extralinguístico. • A semântica, um dos estratos mais mobilizados nas atividades de AL, é requerida em apenas uma atividade de Produção Textual.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tendo em vista o Quadro 16, podemos constatar que as atividades de AL apenas promovem uma articulação com as atividades da prática de Produção de Textos no que diz respeito aos processos cognitivos e níveis de complexidade. No entanto, para contemplar a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos são identificadas lacunas em relação aos objetos de conhecimento e aos estratos da linguagem. No que envolve os objetos de conhecimento, as atividades de AL não abordam os movimentos retóricos e nem permitem que, a partir da variação linguística, ocorra a reflexão sobre a língua em

uso no gênero. Por fim, no que concerne aos estratos da linguagem, os conhecimentos semânticos mobilizados nas atividades de AL são pouco requeridos para a produção do exemplar da narrativa de ficção.

Na subseção a seguir, apresentamos a análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 2, seção *Leitura 1* e subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita*.

4.2.2 Atividades da unidade 2, seção *Leitura 1*

A unidade 2, intitulada *Com a palavra, o leitor e cidadão* contempla, na seção *Leitura 1*, o gênero carta de reclamação. Considerando que o foco dessa unidade é o campo de atuação na vida pública, nesta unidade e seção, conforme Delmanto e Carvalho (2018), o aluno terá a oportunidade de ler e analisar um exemplar do gênero, intitulado *Wanel Ville*, com a finalidade de “conhecer modos de participar e agir em relação a questões públicas que interessam a uma comunidade” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 45). Além disso, são abordadas as características e a estrutura da carta de reclamação para que, na subseção *Produção Escrita*, o estudante possa produzir um exemplar do gênero a partir de um problema identificado na sociedade. Assim, no que concerne à proposta de Produção Textual, as orientações podem ser conferidas na Figura 13.

Figura 13 - Proposta de Produção Textual do gênero carta de reclamação

(continua)



☛ Carta de reclamação

Escrever cartas a jornais, revistas, *sites* e plataformas de reclamação, empresas, canais ligados a órgãos públicos, etc. para expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo é uma ação pessoal, mas também pode envolver questões de interesse coletivo. Muitas vezes a solução de uma questão pessoal pode se ampliar, beneficiando um grupo de pessoas ou uma comunidade inteira.

Com os colegas e seu professor, assista ao vídeo indicado e reflita sobre quais são os problemas apresentados nesse vídeo, como eles prejudicam os moradores do local, principalmente as pessoas com deficiência visual e restrição de locomoção, e de que forma e para quem os moradores poderiam reclamar melhorias.

Figura 13 - Proposta de Produção Textual do gênero carta de reclamação

(conclusão)



Para participar mais ativamente de questões de interesse coletivo como as que você viu no vídeo, é preciso agir sobre o problema. Que tal envolver-se na discussão sobre problemas da comunidade que afetam os moradores, ou mesmo de sua própria escola? A proposta é produzir e enviar uma carta de reclamação a fim de reivindicar aos responsáveis a solução do problema e, assim, procurar assegurar os direitos de um grupo de pessoas ou de toda a comunidade.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 53).

Ao analisar a proposta de Produção Textual, podemos verificar que, assim como na unidade 1 e seção *Leitura 1*, do LD do 6º ano do Ensino Fundamental, os quatro elementos essenciais para a escrita, propostos por Menegassi (2003), são apenas parcialmente apresentados. Desde o início, no que se refere à finalidade, são estimuladas reflexões sobre o fato de que as cartas publicadas em jornais, revistas e sites com o intuito de expor problemas e fazer uma reclamação podem promover mudanças de interesse coletivo. Nesse ínterim, o educando é tido como um sujeito ativo e o gênero considerado como uma forma de ação social uma vez a escrita não é realizada meramente para fins de avaliação escolar, mas para contribuir com soluções para os problemas dos moradores da comunidade.

Para além da finalidade, Delmanto e Carvalho (2018) apresentam a especificidade do gênero: a carta de reclamação e, na sequência, mencionam que os interlocutores são os responsáveis pela resolução do problema. No entanto, não ocorre a especificação do meio de circulação sendo apenas sinalizado que deve ser realizado o envio da carta de reclamação. Por outro lado, nas atividades de Produção Textual, o meio de circulação é abordado e cabe aos discentes da turma realizar a pesquisa e combinar como será realizado o envio, se será por e-mail,

correio (Exemplo 1) ou se será realizada a postagem em sites de jornais, revistas ou portais de notícias (Exemplo 2).

Exemplo 1: ELD#20 Combinem como será feito o envio da carta (por *e-mail* ou pelo correio). Nos dias seguintes, fiquem atentos para uma possível resposta à reclamação feita por vocês ou solução do problema pelos responsáveis.

Exemplo 2: ELD#21 Escolham em que espaço vão postar a reclamação de vocês: *sites* de jornais, revistas ou portais de notícias que tenham um espaço para reclamações de leitores, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação.

Apesar de a carta de reclamação ser o foco da unidade 2, na seção *Leitura 1*, é retomado um comentário realizado pelos internautas no blogue de Pilar, o qual já foi apresentado na unidade anterior, e o gênero entrevista. O suporte - o blogue de Pilar – é abordado nas atividades de AL para que o estudante compare o registro linguístico utilizado no blogue com a linguagem empregada pelo autor da carta de reclamação. Dessa forma, é contemplada a competência específica da língua portuguesa da BNCC, indicada pelas autoras do LD, a de “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 44).

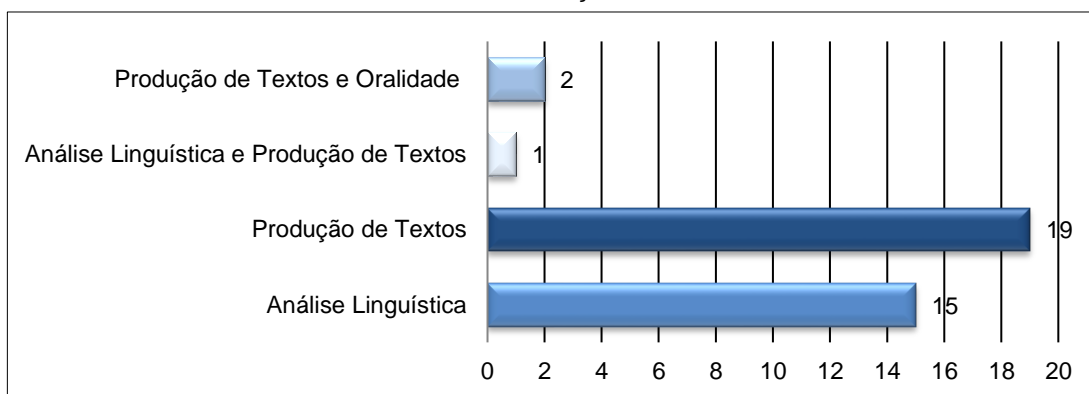
Para além do campo de atuação na vida pública, de acordo com Delmanto e Carvalho (2018), nesta unidade ocorre o trabalho com o campo jornalístico-midiático, o que justifica a inclusão do gênero entrevista. As atividades que envolvem a entrevista correspondem às práticas de Oralidade e Produção de Textos e são fundamentais para que os alunos realizem um levantamento com os colegas, professores, funcionários da escola, familiares, vizinhos e amigos sobre os problemas que podem ser motivo de reclamação. Assim, para além do nível textual, as atividades oportunizam a argumentação e, portanto, contemplam a competência do componente curricular de “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 44).

Considerando as 57 atividades⁵³ da unidade 2, seção *Leitura 1* e subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre*

⁵³ Os quadros com as atividades de AL e Produção de Textos estão disponíveis no Apêndice D (p. 194).

a mesma e *Produção escrita*, podemos perceber que apenas as 2 atividades da prática de Oralidade e Produção de Textos apresentam um gênero que fornece subsídios para a produção da carta de reclamação. Além disso, conforme ilustra o Gráfico 12, as demais atividades das práticas de linguagem, foco desta pesquisa, correspondem à 19 atividades de Produção de Textos, 15 atividades de AL e 1 atividade de AL e Produção de Textos.

Gráfico 12 - Quantidade de atividades de Produção de Textos, AL e Oralidade da unidade 2

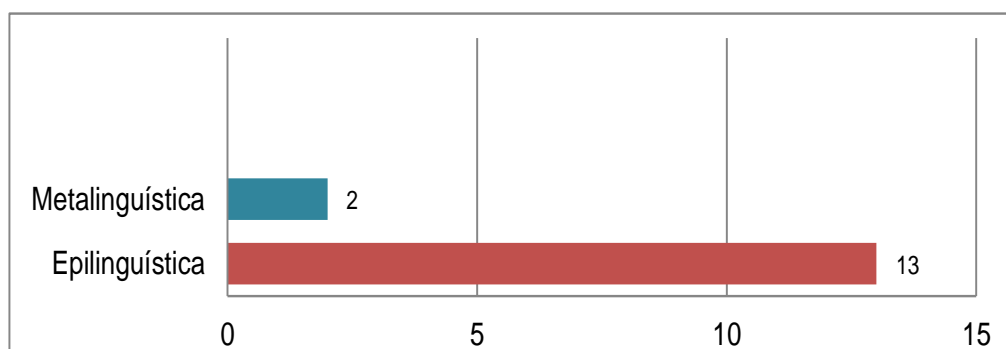


Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Gráfico 12, as 19 atividades de Produção de Textos compreendem a 33,3% dos enunciados das subseções analisadas. Em relação a essa prática de linguagem, no referido material, são apresentadas as habilidades (EF67LP19), (EF69LP07) e (EF69LP22). Em seguida, as 15 atividades de AL representam 26,3% do total do *corpus* da unidade e são apresentadas em consonância com as habilidades (EF07LP12), (EF67LP32), (EF67LP37), (EF69LP27) e (EF69LP27). Ademais, as 2 atividades de Produção de Textos e Oralidade e a atividade de AL e Produção de Textos são equivalentes respectivamente a 3,5% e 1,7% dos enunciados. Logo, se dos 57 enunciados apenas 6 contemplam a Oralidade fica evidente que nesta unidade as práticas de linguagem não são exploradas de forma proporcional.

Ao analisar a natureza das atividades de AL, percebemos também na unidade 2, a predominância de enunciados que dão conta da epilinguagem em 86,6% (13 atividades). Em contrapartida, 13,3% (2 atividades) privilegiam a metalinguagem, conforme os índices representados no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Natureza das atividades de AL da unidade 2



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base nessa distribuição, percebemos que majoritariamente são apresentadas atividades epilinguísticas, as quais, segundo Mendonça (2006), promovem a familiarização do uso do sistema linguístico. Na unidade investigada, essas atividades permitem ao aluno refletir acerca do processo de produção da carta de reclamação (data e local de onde se escreve, saudação a quem ela é dirigida, conteúdo da mensagem, despedida e o nome de quem escreve) bem como sobre as estratégias empregadas no que diz respeito às formas e tempos verbais, pronomes, conjunções, linguagem e o uso dos sinais de pontuação. Inclusive, em alguns momentos, as atividades dessa natureza permitem que além da análise, o discente avalie se a linguagem empregada está adequada ao contexto, o que pode ser visto no Exemplo 3.

Exemplo 3: ELD#9 A linguagem empregada na carta é formal ou informal? Você a considera adequada ao contexto em que está inserida? Justifique sua resposta.

Por outro lado, as atividades metalinguísticas focalizam exclusivamente a classificação das conjunções “porém” e “contudo”. No Exemplo 4, temos a retomada de um trecho do texto em que essas conjunções são destacadas em negrito e cabe ao aluno identificar se o “porém” é uma conjunção que indica adição, causa ou oposição.

Exemplo 4: Releia este trecho da carta e observe as palavras destacadas. Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos, **porém** quando precisa do serviço público é obrigado a tolerar respostas que indicam que sabem do problema, **contudo** sem prazo algum para a solução do mesmo.

ELD#11 O que a conjunção **porém** indica neste trecho: adição, causa ou oposição?

Com base no Exemplo 4, podemos destacar que a atividade fica no nível frasal, sem estabelecer relações com as especificidades da carta de reclamação. Como consequências de atividades como essa, em sala de aula, tende-se a ter alunos mais preocupados em classificar corretamente as conjunções do que em compreender em quais movimentos do gênero é possível fazer o uso delas e qual os efeitos de sentido que provocam. Ademais, essa abordagem do tópico gramatical, de forma isolada, pode desestimular os estudantes visto que enxergam essa apenas como mais uma classe de palavras que precisam memorizar para responder as atividades de AL.

Levando em conta a natureza das atividades, é evidente que Delmanto e Carvalho (2018) apresentam enunciados, de acordo com os pressupostos de Geraldi (1991), que partem da compreensão dos efeitos de sentido (atividades epilinguísticas) para a capacidade de sistematização utilizando nomenclaturas (atividades metalinguísticas). No entanto, essas atividades não são abordadas, de forma paralela, na unidade 2, seção *Leitura 1*, dada a recorrência de atividades epilinguísticas. Segundo Mendonça (2006), é preciso reconhecer a importância do trabalho, em sala de aula, com a metalinguagem para que os discentes se apropriem, com autonomia, dos termos técnicos utilizados em dicionários, gramáticas e provas internas e externas. Sob esse viés, a assimetria entre a natureza das atividades identificada no *corpus* analisado limita na prática a efetivação da PAL.

Posteriormente, verificamos os processos cognitivos e os níveis de complexidade contemplados pelas atividades de AL e Produção de Textos, segundo a Taxonomia de Bloom revisada por Ferraz e Belhot (2010). Com o intuito de verificar se os processos propostos pelas habilidades são mobilizados nas atividades, inicialmente, retomamos a análise das 5 habilidades de AL/Semiótica que orientam as atividades de AL da unidade *Com a palavra, o leitor e cidadão*, seção *Leitura 1*. Essas habilidades, conforme representado na Tabela 13, dão conta em 60% (3 habilidades) do nível intermediário, em 20% (1 habilidade) do nível básico e em 20% (1 habilidade) do nível avançado de complexidade.

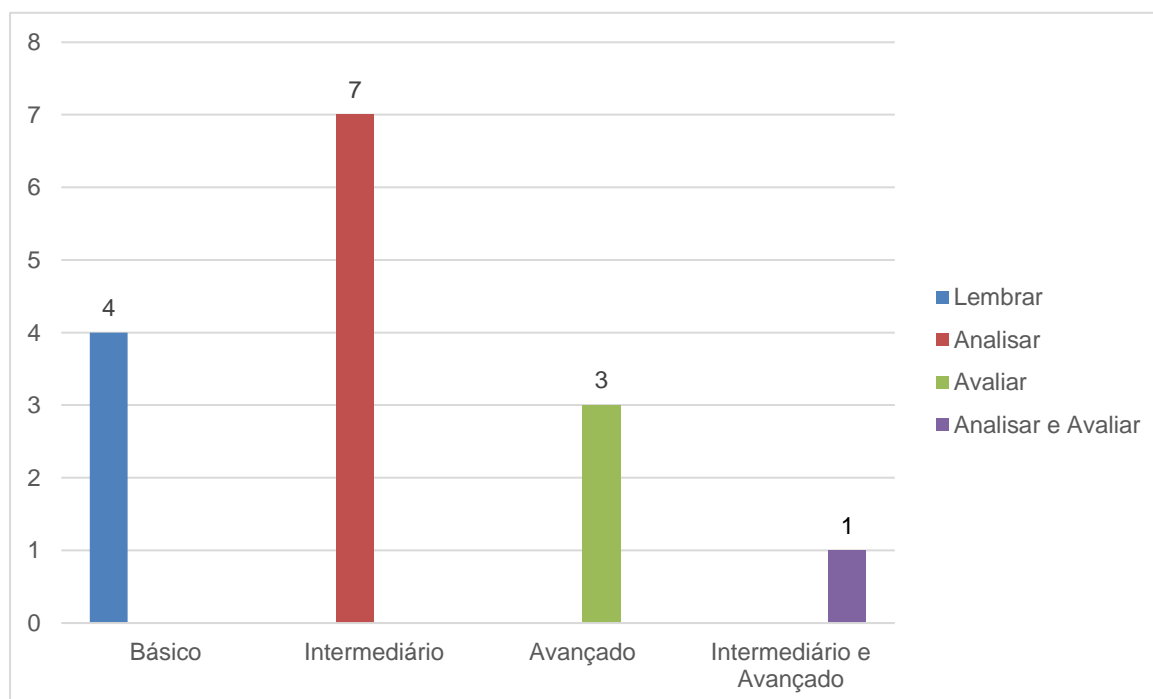
Tabela 13 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2

Habilidades	Orações	Processos do sistema de transitividade da GSF	Processos cognitivos e níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom revisada
(EF07LP12)	Reconhecer	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
(EF67LP32)	Escrever	Processo material criativo	Criar (Avançado)
(EF67LP37)	Analisar	Processo mental cognitivo	Analisar (Intermediário)
(EF69LP27)	Analisar	Processo mental cognitivo	Analisar (Intermediário)
(EF69LP27)	Analisar	Processo mental cognitivo	Analisar (Intermediário)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

As três habilidades que pertencem ao nível intermediário fazem referência ao processo cognitivo “analisar”, a do nível básico ao processo “lembrar” e, por fim, a do nível avançado ao processo “criar”. No que tange às 15 atividades de AL, podemos perceber que, assim como as habilidades, a maioria, 46,6% (7 atividades) situam-se no nível intermediário. Além disso, identificamos, em menor número, 26,6% (4 atividades) que situam-se no nível básico, 20% (3 atividades) no nível avançado e 6,6% (1 atividade) nos níveis intermediário e avançado. Essa distribuição pode ser conferida no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de AL da unidade 2



Fonte: elaborada pela autora (2023).

As atividades assim como as habilidades compreendem no nível intermediário o processo cognitivo “analisar” e no nível básico o processo “lembrar”. Os enunciados que focalizam a análise são predominantemente epilinguísticos e ensejam a reflexão sobre a importância de elementos linguísticos, como as formas verbais para a construção da carta de reclamação (Exemplo 5). Além disso, as atividades do processo “lembrar” demandam ora uma postura dedutiva do estudante que precisa retomar o exemplar do gênero lido para verificar a presença de elementos típicos mencionados no enunciado (Exemplo 6) ora uma postura indutiva em que ele deve mencionar outros aspectos que observa.

Exemplo 5: No final da carta, no entanto, o autor usa uma forma verbal na 1ª pessoa. Releia.

Tomo a liberdade de sugerir à municipalidade [...] que passe a economizar verbas com a contratação de assessores.

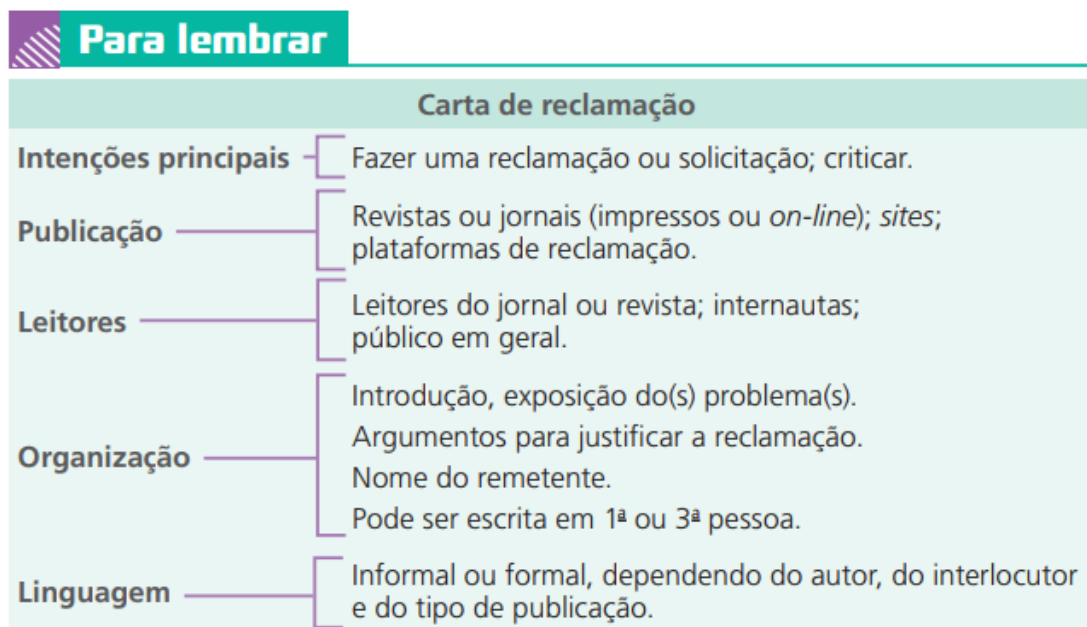
ELD#5 Por que o uso da 1ª pessoa aconteceu somente nesse trecho?

Exemplo 6: Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.

ELD#1 Quais dos elementos citados não aparecem na carta de reclamação que você leu?

No Exemplo 5, para responder a atividade, o aluno precisa ter conhecimento dos movimentos retóricos do gênero para perceber que o uso do verbo na 1ª pessoa ocorre somente ao final do texto, depois de terem sido apresentados os fatos e argumentos, quando o autor se posiciona de forma pessoal. No entanto, um box explicativo com os movimentos retóricos apenas é apresentado na subseção seguinte e eles acabam sendo mencionados de forma genérica como organização (Figura 14). De acordo com as autoras do LD, a carta de reclamação deve ser organizada em: introdução, exposição do(s) problema(s), argumentos e nome do remetente. Sendo assim, o fato de os movimentos retóricos não terem sido mencionados anteriormente dificulta a construção dos andaimes necessários para que a aprendizagem aconteça.

Figura 14 - Box explicativo sobre a carta de reclamação



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 51).

No Exemplo 6, podemos perceber que a atividade fica restrita ao processo “lembrar”, por meio do qual, o aluno precisa encontrar os elementos que não aparecem na carta de reclamação trabalhada, como o local, a saudação e a despedida. Esses elementos, ao invés de serem fornecidos de forma pronta por Delmanto e Carvalho (2018), poderiam ser mapeados pelos discentes, a partir de uma pesquisa na internet ou com base na análise de vários exemplares do gênero, o que demandaria uma postura mais ativa dos educandos. Por outro ângulo, na atividade subsequente, Exemplo 7, o aluno precisa avaliar o porquê da ausência desses elementos.

Exemplo 7: Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.
ELD#2 Em sua opinião, por que isso aconteceu?

Comparando os Exemplos 6 e 7, chama a atenção que em relação aos elementos que compõem a carta de reclamação a tentativa de ampliação dos saberes ocorre, de forma brusca, do nível básico para o nível avançado de complexidade. Ademais, no que se refere aos processos cognitivos e aos níveis de complexidade, é possível perceber uma incongruência: enquanto a habilidade de

AL/Semiótica, do nível avançado, faz menção ao processo “criar”, as atividades de AL focalizam o “avaliar” ou então o “analisar” e “avaliar” de forma conjunta.

No que concerne à Produção Textual, as 10 orações das 3 habilidades demandam, com maior frequência, processos cognitivos do nível avançado de complexidade. De acordo com a Tabela 14, a maior recorrência, com 60% (6 orações) é do processo “criar”, do nível avançado, seguido em 20% (2 orações) do processo “lembrar”, do nível básico. Ainda, os processos “analisar” e “aplicar”, do nível intermediário, estão presentes cada um em 10% (1 oração).

Tabela 14 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das habilidades de Produção de Textos da unidade 2

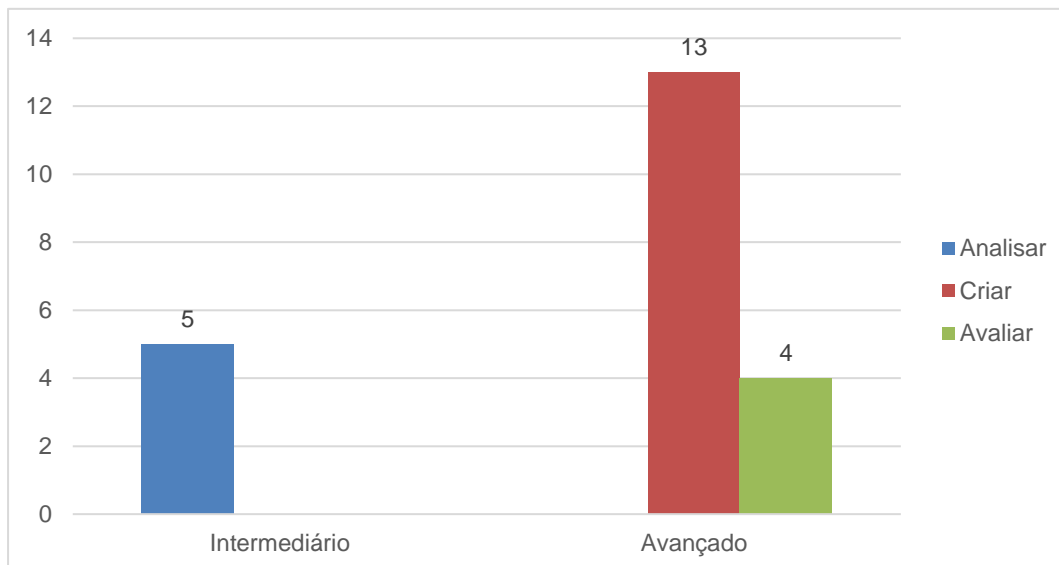
Habilidades	Orações	Processos do sistema de transitividade da GSF	Processos cognitivos e níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom revisada
(EF67LP19)	Realizar	Processo material criativo	Criar (Avançado)
(EF69LP07)	Produzir	Processo material criativo	Criar (Avançado)
	Considerando	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)
	Utilizando	Processo material criativo	Aplicar (Intermediário)
(EF69LP22)	Produzir	Processo material criativo	Criar (Avançado)
	Revisar	Processo mental cognitivo	Analisar (Intermediário)
	Editar	Processo material transformativo	Criar (Avançado)
	Justificando	Processo mental cognitivo	Criar (Avançado)
	Detalhando	Processo mental cognitivo	Criar (Avançado)
	Levando em conta [considerando]	Processo mental cognitivo	Lembrar (Básico)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Tendo em vista as atividades de Produção de Textos⁵⁴, constatamos que, em consonância com as habilidades, a maior parte, 77,3% (17 atividades) situam-se no nível avançado e fazem menção ao processo “criar” em 59% (13 atividades). Na sequência, 22,7% (5 atividades) estão situadas no nível intermediário e compreendem exclusivamente o processo “analisar”. Esses resultados estão ilustrados no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de Produção de Textos da unidade 2

⁵⁴ Considerando que as atividades de Produção de Textos estão concentradas nas subseções *Produção Escrita* e *Cultura Digital*, da seção *Leitura 1*, além das 19 atividades que focalizam exclusivamente essa prática de linguagem também contabilizamos as atividades que abordam respectivamente a Produção de Textos e a Oralidade e a Produção de Textos e a AL. Portanto, são 22 atividades que contemplam a prática de Produção de Textos, na unidade 2.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No que diz respeito aos processos cognitivos mais recorrentes, a criação desafia o estudante, em parceria com os colegas, a olhar ao seu redor para identificar os problemas que existem. Com o intuito de auxiliar no planejamento da carta de reclamação, é mobilizado o gênero entrevista como uma forma dos discentes realizarem um levantamento das reais reivindicações tanto da comunidade escolar quanto da comunidade externa. A partir desses resultados, de forma autônoma, o aluno conseguirá, conforme solicitado na atividade do Exemplo 8, escolher o assunto do exemplar a ser produzido e apresentar argumentos consistentes que comprovem a situação.

Exemplo 8: ELD#5 Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

Além do planejamento, a criação compreende o processo de textualização em que são consideradas as condições de produção (adequação à estrutura composicional, escrita de modo impessoal, linguagem, verbos no presente para descrever o problema e verbos no passado para relatar o que aconteceu, coesão, conjunções, revisão e reescrita do texto) e as condições de circulação (para quem a carta será enviada, de que forma será enviada e/ou onde será postada). Sob esse ponto de vista, podemos compreender que a proposta de escrita da unidade contempla diferentes etapas, que vão desde o planejamento até a reescrita e cada

etapa cumpre “uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Quanto aos enunciados que contemplam a análise, os alunos precisam pesquisar sobre os problemas da cidade e se já foram tomadas as devidas providências (Exemplo 9). Além disso, ao selecionarem o problema, eles devem selecionar uma foto, caso desejam encaminhá-la para comprovar os fatos, e na sequência, pesquisar o endereço de e-mail ou da postagem por correio do responsável pela resolução da situação. Por fim, ainda há a possibilidade de escolherem se irão fazer a postagem da carta de reclamação em *sítes* de jornais, revistas ou portais de notícias.

Exemplo 9: ELD#4 Se possível, pesquise em jornais de sua cidade ou na internet notícias sobre os problemas que encontrou; se já foi tomada alguma providência; por que ainda não foi resolvido, etc. Acrescente esses dados a sua tabela.

Tomando por base o Exemplo 9, podemos notar que o foco recai na agência do aluno que, além de identificar os problemas que afetam a sociedade de forma geral, precisa analisar o que foi ou não foi feito para mitigar a situação. Essa atividade também está atrelada aos objetivos do campo de atuação na vida pública, foco da unidade, que visa ao envolvimento dos jovens com questões de interesse coletivo, o desenvolvimento de habilidades que envolvem a Leitura e a Produção de gêneros textuais que incentivam a discussão e a implementação de propostas, bem como o domínio dos canais competentes para a busca dos direitos humanos (BRASIL, 2018). Ademais, constatamos que os processos “lembrar” e “aplicar”, requeridos pelas habilidades de Produção de Textos, não foram contemplados pelas atividades. Ainda, as atividades, por sua vez, focalizaram a avaliação.

Por fim, ao contrastar os processos cognitivos e os níveis de complexidade exigidos pelas atividades de AL e Produção de Textos, podemos evidenciar a proposição de andaimes de aprendizagem. Da mesma forma que na unidade 1, seção *Leitura 1*, as atividades de AL da unidade 2, seção *Leitura 1*, prestigiam os níveis intermediário e básico de complexidade e as atividades de Produção de Textos estão concentradas predominantemente no nível avançado. Nessa ordem hierárquica, as atividades mais recorrentes são da ordem do “analisar”, do “lembrar” e do “criar”.

Posteriormente, ao mapear os objetos de conhecimento da BNCC, das 5 habilidades de AL/Semiótica das subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita*, da unidade 2, seção *Leitura 1*, constatamos a ênfase em 40% (2 habilidades) na análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios. Além disso, em um menor índice, de acordo com a Tabela 15, há menção à coesão, à fono-ortografia e às sequências textuais, cada um presente em 20% (1 habilidade) *do corpus*.

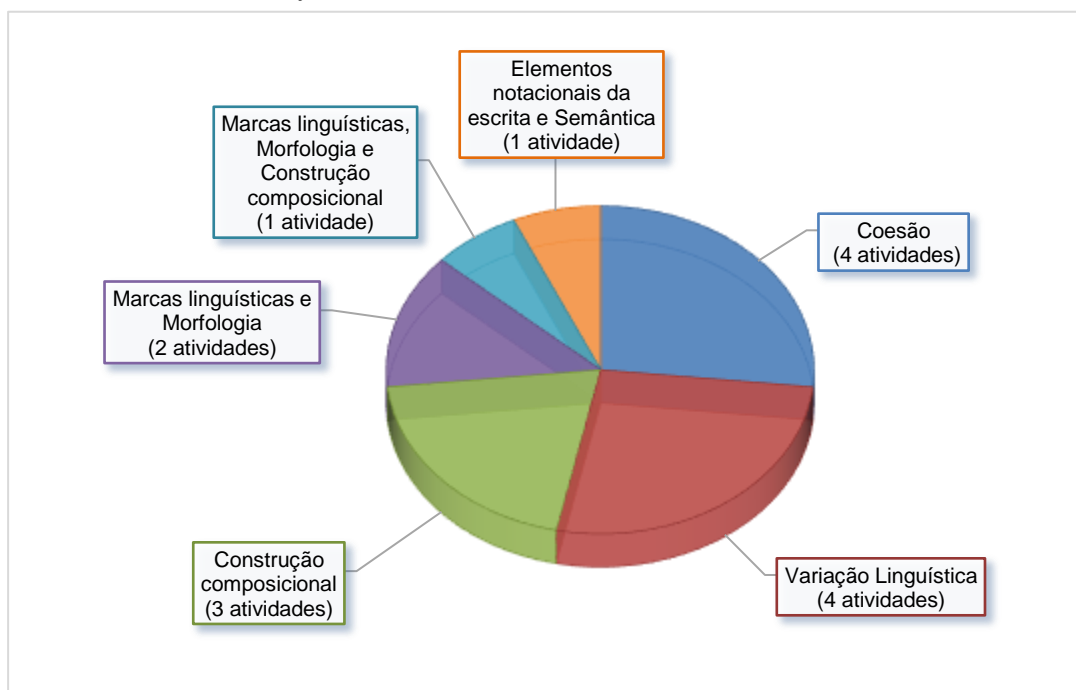
Tabela 15 - Objetos de conhecimento das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2

Habilidades	Objetos de conhecimento (participantes)
(EF07LP12)	Coesão
(EF67LP32)	Fono-ortografia
(EF67LP37)	Sequências textuais
(EF69LP27)	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios
(EF69LP27)	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao focalizar as atividades de AL, averiguamos que dos quatro objetos de conhecimento requeridos pelas habilidades de AL/Semiótica, apenas a coesão foi contemplada. Nas atividades, o foco recai em 26,6% (4 atividades) sobre a coesão e em 26,6% (4 atividades) sobre a variação linguística. Essa distribuição dos objetos de conhecimento pode ser conferida no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Objetos de conhecimento das atividades de AL da unidade 2



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ainda, o Gráfico 16 evidencia, em menor percentual, o atendimento em 20% (3 atividades) à construção composicional, em 13,3% (2 atividades) às marcas linguísticas e à morfologia e em 6,6% (1 atividade) às marcas linguísticas, à morfologia e à construção composicional. Por fim, também em 6,6% (1 atividade) são abordados os elementos notacionais da escrita e a semântica. Com base nessa organização dos objetos de conhecimento, podemos perceber que, assim como na unidade 1, nesta unidade a variação linguística ganha destaque. Além disso, na unidade 2 é abordada a estrutura composicional da carta de reclamação o que indica que essa unidade alinha-se mais a um trabalho em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos.

No que concerne à coesão, nas atividades de AL é mobilizada tanto a coesão referencial quanto a sequencial. Em relação à primeira, a coesão referencial, o aluno se depara com a informação de que a expressão “neste caso” se refere a algo que já foi mencionado no texto e, cabe, portanto, a ele identificar o referente. Em relação à segunda, a coesão sequencial, o discente precisa reler alguns trechos do texto, de modo a observar se as conjunções “porém” e “contudo” indicam uma adição, causa ou oposição. Por fim, é solicitada a observação das conjunções “ademais” e “em suma”, nos fragmentos para verificar qual indica a soma de uma afirmação e qual indica o resumo de uma série de informações (Exemplo 10).

Exemplo 10: ELD#7 Releia mais estes fragmentos e observe o uso das palavras e expressões destacadas. Qual delas indica a soma de uma afirmação ao que já foi dito e qual indica o resumo de uma série de afirmações?

- a) **Ademais**, não faltam reclamações dos munícipes a respeito da mencionada rua.
- b) **Em suma**, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos [...].

Se considerado o Exemplo 10, nota-se que um dos principais critérios de textualidade é contemplado: a coesão. No entanto, podemos perceber que, embora posteriormente as atividades de Produção de Textos demandem o uso das conjunções “porém” e “mas” para fazer questionamentos e opor ideias, ao discente não foram fornecidos os subsídios necessários para que ele compreenda que essas conjunções podem ser empregadas para a elaboração de argumentos e contra-argumentos. Nesse viés, para que o trabalho com a coesão não fique restrito à identificação, uma estratégia interessante seria mapear, em conjunto com a turma, as conjunções mais recorrentes em cada movimento retórico do exemplar do texto

lido. Assim, caso o docente decida trazer outro exemplar da carta de reclamação, os alunos terão mais propriedade para avaliar o uso das conjunções e, conseqüentemente, utilizá-las de forma consciente em suas produções.

Ainda sobre os objetos de conhecimento mais recorrentes, a variação linguística enseja a reflexão sobre o uso da língua no gênero trabalhado. Nessas atividades, é solicitada tanto a análise da linguagem empregada pelo autor da carta de reclamação quanto da resposta dada pela Prefeitura acerca do caso. Além disso, ao longo da unidade é retomado um comentário do blogue de Pilar com o intuito de problematizar quais as diferenças entre o modo em que a Prefeitura se dirige ao reclamante e como o internauta se dirige à Pilar (Exemplo 11).

Exemplo 11: Releia a resposta dada pela Prefeitura e observe a linguagem empregada.

Resposta – Prezado LXXX, informamos que a Área de Paisagismo e Manutenção da Secretaria do Meio Ambiente, Parques e Jardins (Sema) vistoriou a área pública localizada na rua Paulina Bersani Migliori, no Wanel Ville IV, e programou o serviço de roçagem para a segunda quinzena de janeiro de 2018. Com relação ao buraco na rua José Abel Buckart, informamos que uma equipe técnica da Secretaria de Serviços Públicos, Conservação e Obras (Serpo) foi ao local e o serviço foi executado na última quarta-feira (20).

ELD#15 Observe o modo como a Prefeitura se dirige ao reclamante e compare com o modo como o internauta se dirige à personagem Pilar. Que diferenças você nota?

No Exemplo 11, diferentemente da unidade anterior, vemos que a variação linguística não explora de forma superficial o gênero foco da unidade. Ao contrário, a atividade possibilita que o estudante observe a relação autor-interlocutor e compreenda que a familiaridade que existe entre ambos determinará o uso de uma linguagem mais formal ou informal. Assim, ao contrastar diferentes situações sociocomunicativas, a obra cumpre com o objetivo proposto no que se refere ao trabalho com a prática de AL, a de levar o aluno a “reconhecer e compreender a variação linguística como inerente a todas as línguas” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XXI).

No que envolve os objetos de conhecimento das habilidades da prática de Produção de Textos, da unidade 2, seção *Leitura 1*, eles correspondem, de forma igualitária, em 33,3% (1 habilidade) à estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos, textualização e textualização, revisão e

edição. Os códigos alfanuméricos e os respectivos objetos dessas habilidades são apresentados na Tabela 16.

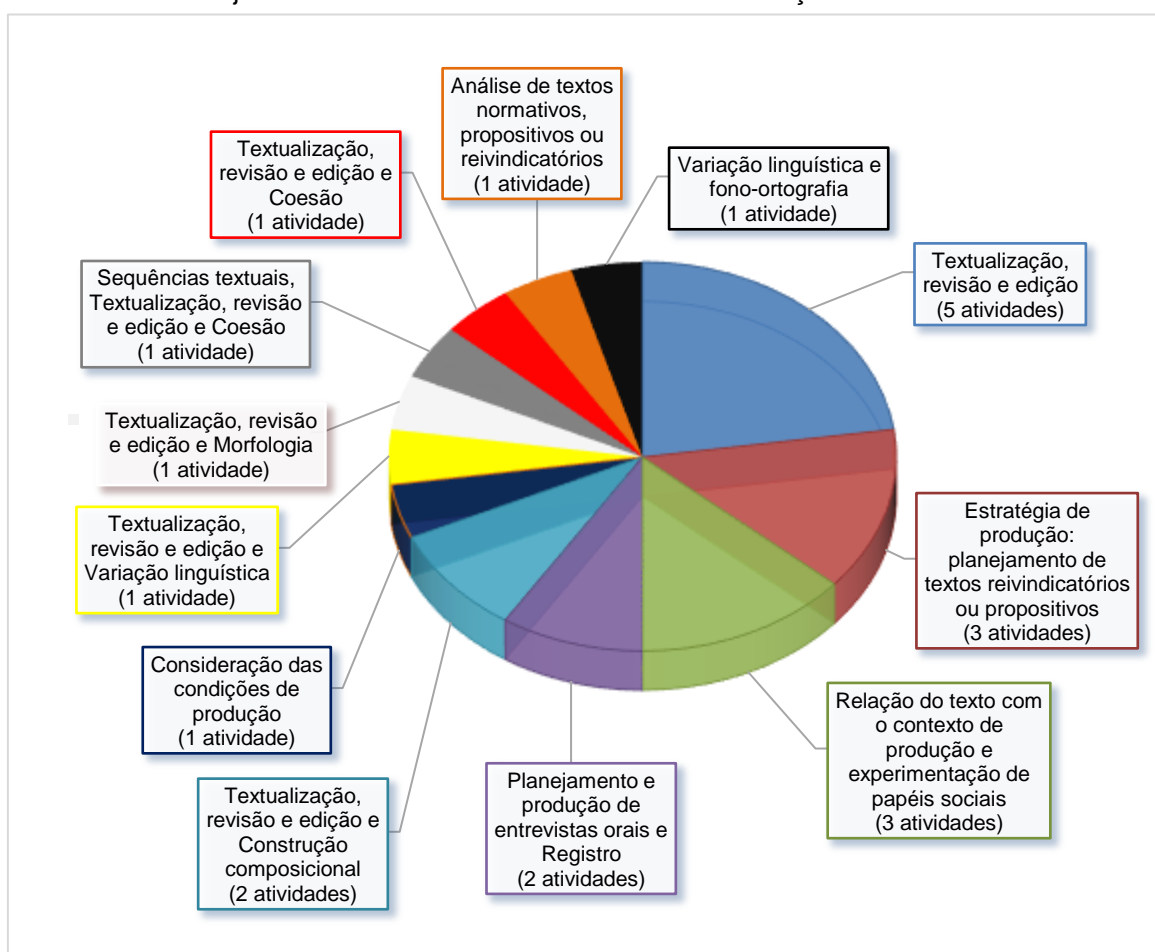
Tabela 16 - Objetos de conhecimento das habilidades de Produção de Textos da unidade 2

Habilidades	Objetos de conhecimento (participantes)
(EF67LP19)	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
(EF69LP07)	Textualização
(EF69LP22)	Textualização, revisão e edição

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A partir da análise das atividades de Produção de Textos, constatamos que todos os objetos de conhecimento propostos pelas habilidades foram contemplados. De acordo com o Gráfico 17, 22,7% (5 atividades) dão conta da textualização, revisão e edição, seguido em 13,6% (3 atividades) das estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos e em 13,6% (3 atividades) da relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.

Gráfico 17 - Objetos de conhecimento das atividades de Produção de Textos da unidade 2



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme sinaliza o Gráfico 17, de forma menos recorrente, as atividades de Produção de Textos contemplam em 9% (2 atividades) o planejamento e produção de entrevistas orais e registro e em 9% (2 atividades) a textualização, revisão e edição e a construção composicional. Ademais, em 4,5% (1 atividade) é focalizada a consideração das condições de produção, em 4,5% (1 atividade) a textualização, revisão e edição e variação linguística, em 4,5% (1 atividade) a textualização, revisão e edição e morfologia e em 4,5% (1 atividade) as sequências textuais, textualização, revisão e edição e coesão. Por fim, é mobilizada em 4,5% (1 atividade) a textualização, revisão e edição e coesão, em 4,5% (1 atividade) a análise de textos normativos, propositivos ou reivindicatórios e em 4,5% (1 atividade) a variação linguística e a fono-ortografia.

No que tange às atividades que fazem menção especificamente à textualização, revisão e edição, objeto de conhecimento que se sobressai, apesar de fornecerem orientações sobre a escrita da carta de reclamação de modo impessoal e a seleção de uma foto para a comprovação do problema, o foco recai sobre a revisão. Considerando os enunciados, a revisão deve ocorrer em parceria os colegas, para a versão final do texto e de modo a considerar a forma de postagem e o canal de reclamação selecionado (Exemplo 12).

Exemplo 12: ELD#22 Façam as adequações necessárias no texto, considerando a forma de postagem e o canal de reclamação selecionado.

Em consonância com a textualização, revisão e edição, também são mobilizados objetos de conhecimento da prática de AL como a construção composicional, variação linguística, morfologia, sequências textuais, coesão e a análise de textos normativos, propositivos e reivindicatórios. Além disso, podemos perceber a presença do planejamento e a produção de entrevistas orais e do registro (tomada de nota), objetos de conhecimento da prática de Oralidade, essenciais para que os alunos elaborem um roteiro de perguntas para os entrevistados, assim como colem os argumentos apresentados. Diante disso, a combinação desses objetos revela uma tentativa de articulação entre as práticas de linguagem, em que principalmente os saberes propostos pelas habilidades de AL/Semiótica são requeridos para a produção da carta de reclamação.

Ainda, as atividades de Produção de Textos estabelecem uma relação com o contexto de produção e permitem a experimentação de papéis sociais. Nesses casos, é dada a autonomia para que a turma decida em conjunto se irão postar a carta de reclamação em sites de jornais, revistas, portais de notícias ou se será enviada por e-mail ou correio. Ademais, se optarem por enviar o texto por e-mail ou correio, eles devem fazer a busca do endereço e ficar atentos a uma possível resposta. Com essa abordagem, em que os estudantes compreendem o seu papel social, enquanto sujeitos que podem buscar reivindicações a partir da escrita, efetiva-se a premissa do gênero como ação social proposta por Bazerman (2006).

Com base nesses resultados, constatamos que a fono-ortografia, as sequências textuais e a análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios embora sejam requeridas pelas habilidades de AL/Semiótica foram objetos de conhecimento explorados nas atividades de Produção de Textos o que evidencia a articulação das atividades em relação às práticas de linguagem. Nas atividades de AL, para além da coesão, objeto de conhecimento proposto pelas habilidades de AL/Semiótica, outros objetos foram abordados como a variação linguística, construção composicional, marcas linguísticas, morfologia, elementos notacionais da escrita e a semântica. Assim, dentre os pontos positivos das atividades de AL podemos mencionar as reflexões sobre o uso da linguagem e das marcas linguísticas típicas bem como a apresentação dos movimentos retóricos do gênero, aspectos que contribuem demasiadamente para a produção da carta de reclamação.

Na etapa seguinte, para verificar os estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL, conforme a GSF, inicialmente retomamos a análise das habilidades de AL/Semiótica apresentadas na unidade 2, seção *Leitura 1* e subseções investigadas. Os resultados, conforme a Tabela 17, evidenciam que, apenas 3 das 5 habilidades possuem circunstâncias que especificam a aprendizagem esperada. Dentre elas, 66,6% (2 habilidades) contém circunstâncias de finalidade e 33,3% (1 habilidade) abrange uma circunstância de modo.

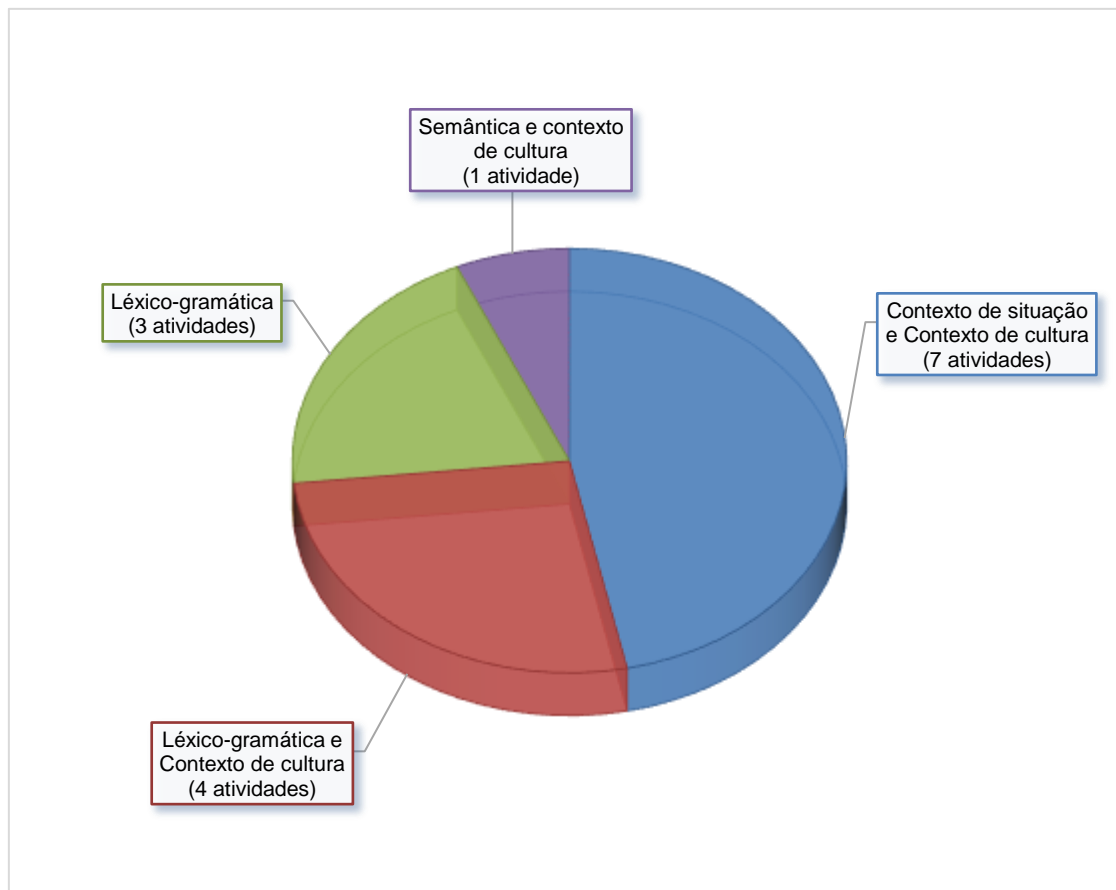
Tabela 17 - Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de AL/Semiótica da unidade 2

Habilidades	Excertos	Tipos de circunstâncias
(EF07LP12)	-	-
(EF67LP32)	com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita	Modo
(EF67LP37)	-	-
(EF69LP27)	de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados [...]	Finalidade
(EF69LP27)	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	Finalidade

Fonte: elaborada pela autora (2023).

No que concerne às atividades de AL, do total de enunciados analisados, 46,6% (7 atividades) pertencem ao contexto de situação e ao contexto de cultura. Em contrapartida, o restante, 26,6% (4 atividades) correspondem à léxico-gramática e o contexto de cultura, 20% (3 atividades) à léxico-gramática e, por fim, 6,6% (1 atividade) à semântica e ao contexto de cultura. No Gráfico 18, é possível conferir a distribuição desses estratos da linguagem.

Gráfico 18 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL da unidade 2



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As atividades de AL que prestigiam os estratos do contexto de situação e o contexto de cultura dão conta do nível extralinguístico da linguagem. Esses enunciados são de natureza epilinguística e permitem reflexões que vão muito além do nível frasal visto que consideram os elementos que são relevantes para a construção do gênero como a data, o local, a saudação, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome do autor (Exemplo 13) assim como a linguagem empregada.

Exemplo 13: Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.

ELD#3 Que outros elementos você observa na carta de reclamação lida?

No Exemplo 13, a atividade demanda a observação de elementos que são externos à língua, ou seja, dão conta do processo de produção da carta de reclamação. Ademais, por focalizar um estrato mais abstrato, em uma discussão em sala de aula, essa atividade pode oportunizar que os estudantes confrontem as suas experiências, enquanto consumidores de cartas pessoais, comerciais e de reclamação. Nesse viés, embora as atividades de AL priorizem os aspectos mais contextuais, quando o contexto de cultura aparece vinculado à léxico-gramática, têm-se um movimento em que o aluno precisa retomar o texto para analisar o porquê do uso das formas verbais e pronomes em 1^o pessoa e as conjunções para a textualização do gênero. Assim, por texto e contexto serem abordados como fatores indissociáveis, há a sinalização de uma perspectiva contextualizada de ensino.

No que diz respeito à Produção de Textos, das 3 habilidades que orientam a unidade 2, apenas 2 seguem a estrutura típica de processos, participantes e circunstâncias. Essas habilidades apresentam 5 circunstâncias, as quais apresentam em 60% (3 ocorrências) modificadores que especificam a aprendizagem esperada por meio de circunstâncias de finalidade, meio e assunto e em 40% (2 ocorrências) modificadores que explicitam o contexto de aprendizagem por meio de circunstâncias de lugar. Os excertos das habilidades que contemplam essas circunstâncias estão sintetizados na Tabela 18.

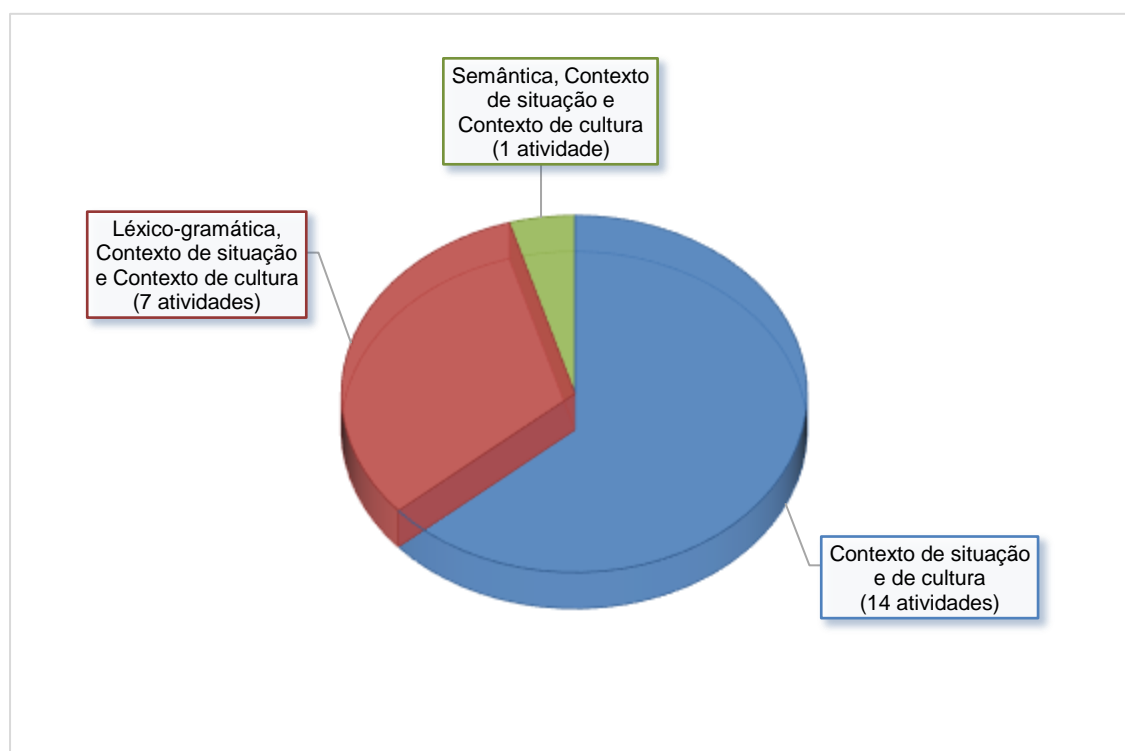
Tabela 18 - Modificadores que explicitam o contexto ou especificam a aprendizagem esperada das habilidades de Produção de Textos da unidade 2

Habilidades	Excertos	Tipos de circunstâncias
(EF67LP19)	-	-
(EF69LP07)	em diferentes gêneros	Lugar
	para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas	Finalidade
	fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação	Meio
	em textos [...]	Lugar
(EF69LP22)	sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade	Assunto

Fonte: elaborada pela autora (2023).

No que tange aos enunciados de Produção de Textos, conforme o Gráfico 19, as circunstâncias das habilidades assim como os estratos da linguagem das atividades de AL privilegiam o contexto de situação e o contexto de cultura, em 63,6% (14 atividades). Na sequência, em 31,8% (7 atividades) é mobilizada a léxico-gramática, o contexto de situação e o contexto de cultura e em 4,5% (1 atividade) a semântica, o contexto de situação e o contexto de cultura.

Gráfico 19 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de Produção de Textos da unidade 2



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As atividades de Produção de Textos dão ênfase ao nível extralinguístico da linguagem porque, a partir do contexto de situação, demandam que os alunos

realizem usos específicos da linguagem tanto para a produção da entrevista quanto para a carta de reclamação. No que concerne à entrevista, a escolha dos alunos em investigar problemas que ocorrem na escola ou na comunidade demanda a construção de um roteiro de perguntas que deve considerar quem será entrevistado. Para além do roteiro, o interlocutor definirá o grau de formalidade ou informalidade em que o discente deve conduzir a entrevista. Após a coleta de informações, a textualização da carta de reclamação exigirá a definição do público-alvo, como pode ser visto no Exemplo 14.

Exemplo 14: ELD#6 Defina para quem sua carta será enviada.

Em relação à carta de reclamação, o contexto de situação é determinado pelo problema que o estudante decidir reivindicar, o órgão competente para o qual será realizado o envio assim como pelas escolhas linguísticas que são realizadas para contemplar as características e a estrutura do gênero que tem como propósito sociocomunicativo “fazer uma reclamação ou solicitação; criticar” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 51). Ademais, o contexto de cultura é abordado porque a história cultural dos discentes, as suas experiências leitoras até o 6º ano do Ensino Fundamental refletem nas suas escolhas do dizer e revelam os seus valores, crenças e ideologias.

Quanto às atividades em que os estratos do contexto de situação e o contexto de cultura são explorados em conjunto com a léxico-gramática, são fornecidas orientações sobre a adequação da linguagem, a ortografia, a pontuação, a concordância, os verbos e a coesão para a construção da carta de reclamação. Esses resultados revelam que a léxico-gramática nas atividades de Produção de Textos, não focaliza apenas o “bem escrever”, visto que ao fazer o aluno refletir sobre os verbos que podem ser utilizados para descrever o problema ou para relatar o que aconteceu ou sobre as conjunções responsáveis pela sequência do texto há uma tentativa de abordar os elementos linguísticos a serviço do gênero.

Assim, constatamos que, apesar das habilidades de AL apresentarem circunstâncias de modo e finalidade que especificam a aprendizagem esperada, as atividades de AL focalizam especialmente os contextos de aprendizagem: o de situação e o de cultura. Por outro lado, as habilidades de Produção de Textos apresentam tanto circunstâncias de lugar, finalidade, meio e assunto enquanto que

as atividades dessa prática prioritariamente compreendem os contextos de situação e de cultura. Ademais, se considerarmos que, tanto as atividades de AL quanto as de Produção de Textos estão concentradas predominantemente nos níveis extralinguísticos da linguagem e que apenas uma atividade de cada uma das práticas de linguagem explora a semântica, é perceptível que os estratos da linguagem não são mobilizados de forma proporcional.

Tendo em vista os resultados da análise das atividades de AL e Produção de Textos, da unidade 2, seção *Leitura 1*, elaboramos o Quadro 17, com o intuito de apresentar uma síntese sobre em que medida há uma articulação entre os enunciados no que diz respeito às práticas de linguagem.

Quadro 17 - Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 2

(continua)

Níveis de complexidade e processos cognitivos	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? (x) Sim () Em parte () Não
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de AL pertencem majoritariamente aos níveis intermediário e básico de complexidade. Por outro lado, mais de 75% das atividades de Produção de Textos contemplam o nível avançado. • As atividades de AL compreendem prioritariamente os processos “analisar” e “lembrar”, a partir de enunciados epilinguísticos, que solicitam tanto a reflexão quanto a identificação de elementos linguísticos típicos do gênero. • Na Produção Textual, por meio da criação, os alunos podem realizar entrevistas para averiguar os problemas que afetam a sociedade e com base nesses resultados escolher o assunto da carta de reclamação a ser produzida. No processo de textualização, o aluno precisa mobilizar os recursos linguísticos para dar conta do contexto de produção e circulação do gênero. 	
Objetos de conhecimento	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? (x) Sim () Em parte () Não
<ul style="list-style-type: none"> • Nas atividades de AL, são mais recorrentes a coesão, a variação linguística e a estrutura composicional do gênero. Nas atividades de Produção de Textos, esses objetos de conhecimento são requeridos para contemplar principalmente a textualização, revisão e edição e as estratégias de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. • As atividades de Produção de Textos prestigiam objetos de conhecimento propostos pelas habilidades de AL/Semiótica como a construção composicional, variação linguística, morfologia, sequências textuais, coesão e a análise de textos normativos, propositivos e reivindicatórios. • Nas atividades de Produção Textual, o objeto de conhecimento: relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais revela a proposição de uma escrita que seja mais significativa para os alunos, com base em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos. 	
Estratos da linguagem	As atividades de AL promovem uma articulação com as atividades de Produção de Textos? () Sim (x) Em parte () Não
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades de AL e de Produção de Textos estão concentradas, em um maior número, nos estratos do contexto de situação e do contexto de cultura e na léxico-gramática e no contexto de cultura. 	

Quadro 17 - Síntese da análise das atividades de AL e Produção de Textos da unidade 2

(conclusão)

- As atividades de AL contemplam, de forma equilibrada, os estratos dos níveis linguísticos e extralinguísticos da linguagem enquanto mais de 60% das atividades de Produção de Textos focalizam o nível extralinguístico.
- A semântica é explorada em apenas uma atividade de cada uma das práticas de linguagem, o que revela que as atividades não perpassam todos os estratos da linguagem de forma equânime.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Por fim, com base no Quadro 17, destacamos que as atividades da unidade 2 promovem uma articulação mais efetiva entre as práticas de AL e Produção de Textos do que a unidade 1, seção *Leitura 1*. Neste material, os enunciados de AL fornecem andaimes para a produção da carta de reclamação em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos no que diz respeito aos níveis de complexidade, processos cognitivos e os objetos de conhecimento. Em contrapartida, no que concerne aos estratos da linguagem, como o foco principal tanto das atividades de AL e Produção de Textos é o contexto de situação e o contexto de cultura, a semântica é pouco abordada. Sob esse enfoque, as atividades de AL não fornecem aporte necessário para que os discentes tenham clareza dos efeitos de sentido que o uso de determinados elementos linguísticos pode promover na carta de reclamação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: em que medida os materiais didáticos articulam as práticas de linguagem de forma a ensejar um processo de ensino e aprendizagem reflexivo e crítico da língua portuguesa? Assim sendo, esta dissertação teve como objetivo geral investigar as atividades de AL propostas no LD *Português: conexão e uso* do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de Produção de Textos em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos. Com vistas a atingir esse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos: i) descrever as habilidades de AL/Semiótica e de Produção de Textos com base nas categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade, da GSF); ii) analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de natureza, níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem; iii) verificar se os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos nas habilidades são efetivamente contemplados nas atividades de AL e Produção de Textos e iv) discutir em que medida as atividades propostas no LD promovem uma articulação efetiva entre a AL e a Produção Textual.

Com o intuito de atender os objetivos mencionados, inicialmente, revisamos os conceitos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. No que diz respeito à PAL, traçamos um panorama histórico que inicia na década de 80 com os discursos de mudança da perspectiva tradicional de ensino até a consagração do termo por Geraldí. Posteriormente, abordamos as orientações fornecidas sobre a PAL nos PCN e na BNCC e, por fim, apresentamos olhares de outros pesquisadores sobre como essa prática de linguagem está sendo recontextualizada nos livros didáticos de LP. Além disso, ao discutirmos a GSF, focalizamos o sistema de transitividade e os estratos da linguagem, os quais constituem as ferramentas de análise desta investigação.

Ao descrevermos as habilidades de AL/Semiótica e de Produção de Textos, a partir do sistema de transitividade da GSF, das unidades *Da vida real à ficção* e *Com a palavra o leitor e cidadão*, seções *Leitura 1*, que focalizam os gêneros narrativa de ficção e carta de reclamação, organizamos os resultados em sete categorias: i) agrupamentos em blocos/anos, ii) campos de atuação, iii) texto na íntegra conforme a BNCC ou alterado, iv) processos, v) participantes, vi) expressões explicativas e vii)

circunstâncias. Esse procedimento analítico nos possibilitou compreender a predominância de processos cognitivos mentais cognitivos, seguidos de processos materiais criativos que revelam o foco nas figuras do pensar e do fazer. Além disso, essas figuras mobilizam na posição de participante, objetos de conhecimento que se referem principalmente a conteúdos. Por fim, há um equilíbrio entre o contexto de aprendizagem requerido, a partir das circunstâncias de lugar, e a especificação da aprendizagem, por meio de circunstâncias de modo e finalidade.

Ao analisarmos as atividades de AL e Produção de Textos das unidades 1 e 2, seções *Leitura 1* e subseções *Exploração do Texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e *Produção escrita*, percebemos que os processos, objetos de conhecimento e contextos de aprendizagem propostos pelas habilidades dessas subseções foram parcialmente contemplados. Na unidade 1, enquanto as habilidades de Produção de Textos fazem referência principalmente ao nível básico de complexidade, 50% das atividades dessa prática de linguagem contemplam o nível avançado. Em relação aos objetos de conhecimento, os elementos notacionais da escrita e a relação entre textos, objetos de conhecimento requeridos respectivamente pelas habilidades de AL/Semiótica e Produção de Textos não foram abordados nas atividades. Ademais, embora as habilidades de Produção de Textos não apresentem o contexto de aprendizagem, 65,4% das atividades dão conta do contexto de situação e do contexto de cultura.

No que concerne à unidade 2, as habilidades de AL/Semiótica demandam, no nível avançado de complexidade, o processo “criar” e as atividades de AL contemplam o processo “avaliar”. Para além disso, as atividades de Produção de Textos não abordaram os processos “lembrar” e “aplicar” requeridos pelas habilidades. À medida que as atividades de Produção de Textos mobilizam todos os objetos de conhecimento propostos pelas habilidades, as atividades de AL não exploram a fono-ortografia, as sequências textuais e a análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios. Esses objetos de conhecimento das habilidades de AL/Semiótica foram focalizados nas atividades de Produção de Textos. Ainda, tanto as atividades de AL quanto de Produção de Textos consideram principalmente os contextos de situação e de cultura ao passo que as habilidades das duas práticas de linguagem especificam majoritariamente as aprendizagens do componente curricular.

Tendo em vista exclusivamente as atividades, percebemos que a unidade 2, *Com a palavra o leitor e Cidadão*, possui maior potencial para um trabalho com a carta de reclamação em uma perspectiva de gênero textuais/discursivos. As 15 atividades de AL promovem uma articulação com as 22 atividades de Produção de Textos no que diz respeito aos níveis de complexidade e processos cognitivos e objetos de conhecimento. Essa articulação se efetiva porque há a construção de andaimes de aprendizagem já que a maioria das atividades de AL situam-se nos níveis intermediário e básico de complexidade e as atividades de Produção de Textos situam-se prioritariamente no nível avançado. Além disso, a coesão, a variação linguística e a estrutura composicional, objetos de conhecimento mais recorrentes das atividades de AL, são fundamentais para a textualização do exemplar a ser produzido pelos alunos. Por sua vez, a relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais, objeto de conhecimento das atividades de Produção de Textos, dá ênfase às ações que os discentes podem realizar com a linguagem na comunidade em que vivem.

Em contrapartida, a unidade 1, *Da vida real à ficção*, apenas contribui para o trabalho com o gênero narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais/discursivos no que tange aos níveis de complexidade e processos cognitivos. Nessa unidade, há uma articulação entre as 21 atividades de AL e as 26 atividades de Produção de Textos na medida em que apresentam processos cognitivos que perpassam o nível básico ao nível avançado de complexidade. Ainda sobre os resultados do *corpus*, a identificação de lacunas no que se refere aos objetos de conhecimento (unidade 1) e estratos da linguagem (unidades 1 e 2) evidenciam uma perspectiva textual/discursiva em construção na coleção *Português: conexão e uso*, no volume destinado aos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental.

No que envolve os objetos de conhecimento, as atividades de AL, da unidade 1, por não abordarem os movimentos retóricos e nem estimularem a reflexão sobre o uso da língua não fornecem subsídios para a produção do exemplar da narrativa de ficção. Por outro lado, tanto na unidade 1 quanto na unidade 2, as atividades de Produção de Textos demandam em mais de 60% a explanação de conhecimentos do nível extralinguístico. Na unidade 1, apesar de a semântica ser um dos estratos mais prestigiados pelas atividades de AL, ela é contemplada em apenas uma atividade de Produção de Textos o que torna evidente que a compreensão dos

efeitos de sentido dos elementos linguísticos basicamente fica limitado ao nível da análise do exemplar trabalhado. Na unidade 2, o foco também não recai sobre o significado da linguagem porque a semântica é mobilizada em apenas uma atividade de cada uma das práticas de linguagem.

Com base no exposto e considerando as pesquisas e cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos pelo NEPELIN no âmbito do projeto guarda-chuva *Formação de professores de língua portuguesa e Prática de Análise Linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica*, este trabalho apresenta caráter inovador porque focaliza a PAL no LD. Além disso, a presente investigação fornece dados interessantes sobre como as habilidades da BNCC são retomadas por Delmanto e Carvalho (2018) na *Coleção: Português conexão e uso* e, conseqüentemente, como os objetos de conhecimento do documento são materializados em atividades didáticas. Dessa forma, entendemos que a maior contribuição deste estudo consiste na compreensão teórica do que é a PAL por parte dos docentes da Educação Básica, assim como a efetivação e a articulação dessa prática de linguagem com a Produção Textual.

Por fim, defendemos a importância e a pertinência de pesquisas futuras que transcendam a análise de livros didáticos e adentrem os espaços escolares por meio de cursos de formação continuada. Nesse sentido, compactuamos com os pressupostos de Nóvoa (2019) de que a formação continuada é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional e para a realização de uma metamorfose da escola, a qual acontece “sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes” (NÓVOA, 2019, p. 11). Para tanto, esta pesquisa pode compor parte de um curso de formação continuada tendo em vista que além do aparato teórico e metodológico, apresenta uma análise aprofundada de habilidades e atividades de AL. Por fim, estudos futuros centrados na recontextualização da PAL no LD por professores das redes municipais e estaduais poderão contribuir, de forma mais efetiva, para o aperfeiçoamento do ensino de LP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como atividade precedente à elaboração didática. **Revista Intersecções (Jundiá)**, v. 07, p. 04-23, 2014.

Disponível em:

<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1198>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ACOSTA-PEREIRA, R.; SANTOS-CLERISI, G. D. dos. Pesquisas no Brasil Sobre A Prática de Análise Linguística de Base Dialógica. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. 155-174, 2020. Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24131)

[revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24131](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24131). Acesso em: 7 jan. 2023.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANGELO, G. L. **Através do ensino da gramática**. 177f. 1990. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Instituto de Estudo da Linguagem – IEL, Campinas, 1990. Disponível em:

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1325321>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, D. L. de. **PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua?**. 2001. Disponível em:

<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ARAÚJO, M. A. F. de.; SARAIVA, E.; FILHO, S. M. de S. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 268-281, 2021.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ARAÚJO, D. L. de; SILVA, J. R. O eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1360-1391, 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000301360&script=sci_abstract>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.

BARBARA, L.; GOMES, M. C. A. Interfaces entre linguagem, cultura e sociedade à luz da Linguística Sistemico-Funcional. In: GOMES, M. C. A.; ROANI, G. L. (Orgs). **Interfaces entre linguagem, cultura e sociedade**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2013.

BARBARA, L. MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 90-107, 2009. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BARRETO, T. V. Prática de Análise Linguística: o que é, como e por que fazer. In: PINTON, F. M.; BARRETO, T. V. **A prática de análise linguística no contexto escolar**: o que é e como fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 108p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK_A-pratica-de-analise-linguistica-no-contexto-escolar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARRETO, T. V. **Prática de Análise Linguística**: a formação inicial de professores de língua portuguesa e a produção de atividades didáticas em uma perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BORDIM, C. T. **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 (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26483>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD Literário 2022**. Brasília/DF, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. 262f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270819>. Acesso em: 26 out. 2022.

BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar An Explorer's Guide**. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2003.

CARDOSO, R. J. **Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano)–os des (usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais**. 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/7738>. Acesso em: 05 out. 2022.

CAVALCANTI, K. S. B. **A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13082>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CLERISI, G. D. dos S. **Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC**: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219285>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CORREA, R. R. **Práticas de análise linguística ou teoria gramatical? uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR**. 2016. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6117/1/Rhaysa%20Ricci%20Correa_2016.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

COSTA, L. C. **Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2015. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15105>. Acesso em: 13 ago. 2022.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 25 set. 2022.

CRUZ, J. dos S. **O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa: prescrição gramatical ou análise linguística?**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40838/6/TCC%20VERS%C3%83O%20FINAL%20JUNIA%20CORRIGIDA%20EM%20FEVEREIRO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Coleção Tópicos em Linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. In.: BARRETO, Elba de S. S (Org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 233-259p, 1998.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. de. **Português: conexão e uso**. 6º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais/ Dileta Delmanto, Laiz de Carvalho - 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v.17, p.421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. 2023.

FIGUEIREDO, L. I. B. de et al. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação. São Paulo: PUC, 2005.

FRANCHI, C. 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: 3 dez. 2022.

FREIRE, S. S. **A abordagem da análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pampa, 2022, 35p. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/7016/1/TCC_Sheren_Freire_versao_final.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GALIAN, C.V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 648-669, 2014.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino** - Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

GHIO, E; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico-Functional**: aplicaciones a La lengua española. Santa Fé: UNL, Waldhuter Editores, 2008.

GOMES, A. de F. R.; CANDIDO, D. A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo. 2016. **Web revista linguagem, educação e memória**, v.11, p. 63–93, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1545>. Acesso em: 05. Ago. 2023.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed., New York, London: Routledge, 2014.

HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 81-112, 2018.

HEINECK, F.; PINTON, F. M. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 439-458, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24875?articlesBySimilarityPage=15>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 20, p. 47-53, 1998.

HUFF, L. de A. et al. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa**: em torno da prática de análise linguística, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178992/347123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: Jul. 27, 2022.

KEMAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *In: Leia Escola*, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-327-4. 216p, 2006.

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.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 42, p. 55-79, jul.-dez, 2003. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA (SILEL). Anais...* v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg14_artigo_8.pdf.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

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 Maria: Editora PPGL, 2018. p. 141-157.

NEVES, M. H. de M. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 37, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1990. 69p.

PADOIN, V. L. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: uma análise crítica do eixo da Prática de Análise Linguística/Semiótica. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria.

PADOIN, V. L.; BARRETO, T. V.; PINTON, F. M. Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”. *In*: PINTON, F. M. et al. **Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas**, Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

PEREIRA, Y. G. M. A. **Dos PCN-língua portuguesa à sala de aula**: trajetória discursiva. 2005.

PIANO, K. F. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4013>. Acesso em: 05 ago. 2022.

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: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem:(in) congruências teórico-metodológicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/17277>. Acesso em: 7 jun. 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. *In*: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica/Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>. Acesso em: 10 dez. 2022.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, 2019.

PORTO, H. **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.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REGNER, A. P.; MÉA, C. H. de P. D.; MENEGHEL, R. Polifonia e intertextualidade: recursos linguísticos a serviço da redação nota mil do ENEM 2018. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 53, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5797>. Acesso em: 22 fev. 2022.

REGNER, A. P.; PINTON, F. M. Gênero carta aberta: um olhar sobre a prática de análise linguística no livro didático de língua portuguesa do Sistema Marista de Educação. **Fólio-Revista de Letras**, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10978>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, L. F. C. Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 211-238, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p211>. Acesso: 6 ago. 2023.

RODRIGUES, B. **Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: um estudo dialógico**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211376>. Acesso em: 23 jun. 2022.

RODRIGUES, B.; ACOSTA-PEREIRA, R. O discurso da Prática de Análise Linguística em livros didáticos de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v.26, n.1, p.150-176, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3323/2077> . Acesso em: 27 mar. 2023.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português**. 2015. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9VKNVD>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, G. da S.; FREITAS, M. de. **Questões da prática docente**: fazendo compreensões em Freire e Geraldi, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-54395-23112018-201957.pdf>. Acesso em: Nov. 23, 2022.

SANTOS, P. H. R.; GOMES, R. O ensino de Análise linguística com o gênero tira em um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 14, n. 1, p. 202-217, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4424/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular**: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22805/DIS_PPGLETRAS_2021_SCHMITT_ROSANA.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 mar. 2022.

SCHMITT, R. M.; PINTON, F. M. A BNCC e o ensino de língua portuguesa: em foco as habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático. **Organon**, Porto Alegre, v.36, n. 71, p. 199–216, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/113270>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SIGILIANO, N. S. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v.25, n.2, p.1-23, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3116>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, T. S. da; FUZER, C. Evidências léxico-gramaticais de representações na voz de ativistas e de homossexuais idosos. **Letras**, (50), 93–118, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2176148520206>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SILVA, K. A. da; XAVIER, R. P. **Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular**: língua portuguesa e língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SIQUEIRA, M. C. R. de A. **Análise linguístico-argumentativa de lides em livro didático do 9º. ano: implicações ideológicas**, 2015. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://app.homologacao.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/3193/TESE%20DOUTORADO%20completa%20%28%20PDF%20%29-%20EDITADA%20-%20Copia%20Ajustada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set. 2022.

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

SOUSA, L. A. de; ALBUQUERQUE, F. E. O gênero textual tirinha em atividades de Análise Linguística no livro de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. **Verbo de Minas**, v. 23, n. 42, p. 25-46, 2022. Disponível em:

<http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/3333/2338>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, K. R. R. de. **Análise linguística na sala de aula**: interação entre livro didático e prática docente. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39380>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUZA, R. F. de L. **A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano**: uma investigação funcionalista. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2013. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1698resumo_de_dissertacao_de_rosangela_ferreira_de_lima_souza.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

STEINHORST, C. **Desbravando os mares da Base Nacional Comum Curricular: a Prática De Análise Linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28679>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, A, PESSOA, A.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2nd Ed., London, Arnold, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. Cortez, 1996.

VIAN JR, O. Avaliatividade, engajamento e valoração. **DELTA**, São Paulo, v.28, n.1, p. 105-128, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502012000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jan. 2023.

VOLK, R. **Professores em Formação Inicial e a Prática De Análise Linguística no Contexto Escolar**: uma análise crítica de discursos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22808/DIS_PPGLETRAS_2021_VOLK_ROMARIO.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 nov. 2022.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO LD DO 6º ANO

Habilidades de AL/Semiótica da unidade 1, seção *Leitura 1*

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos [...], os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação [..].

Oração 1	Analisar	os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos [...], os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação [..].
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada [...].

Oração 2	Reconhecer	as variedades da língua falada [...].
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de [...] escrita nas quais ela deve ser usada.

Oração 3	Fazer uso [usar]	consciente e reflexivo	de regras e normas da norma-padrão	em situações de [...] escrita nas quais ela deve ser usada.
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de modo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

Oração 4	Pontuar	textos	adequadamente.
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (texto)	Modificador Circunstância de modo

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) [...].

Oração 5	Reconhecer	recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) [...].
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, [...] representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).			
Oração 6	Utilizar,	ao produzir texto,	[...] representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de tempo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial [...] e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).			
Oração 7	Utilizar,	ao produzir texto,	recursos de coesão referencial [...] e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de tempo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidades de Produção de Textos da unidade 1, seção *Leitura 1*

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola [...], regras de convivência etc. [...].				
Oração 8	Contribuir	com a escrita de textos normativos [...] e de regras e regulamentos	nos vários âmbitos da escola [...],	regras de convivência etc. [...].
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de finalidade Objeto de conhecimento (texto)	Modificador Circunstância de lugar	Modificador Circunstância de finalidade Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção - o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.				
Oração 9	Engajar-	se [alunos]	ativamente	nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita,
	Processo mental desiderativo	Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (texto)	Modificador Circunstância de modo	Modificador Circunstância de meio Especificação da aprendizagem
Oração 10	tendo em vista [considerando]		as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção - o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e	
	Processo mental cognitivo		Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (texto)	

Oração11	considerando	a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (texto)

(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de [...] painéis [...].			
Oração12	Divulgar	resultados de pesquisas	por meio de [...] painéis [...].
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (texto)	Modificador Circunstância de modo

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas [...].			
Oração 13	Produzir	resumos,	a partir das notas [...].
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (gênero)	Modificador Circunstância de ângulo

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, [...] 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.			
Oração 14	Criar	narrativas ficcionais, [...]	
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (tipologia textual)	
Oração15	observando	os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador,	
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (gênero)	
Oração16	utilizando	tempos verbais adequados à narração de fatos passados,	
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração17	empregando	conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidades de AL/Semiótica da unidade 2, seção *Leitura 1*

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos [...] e textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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 [...].			
Oração 18	Analisar	a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos [...] e textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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 [...].
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e gêneros)	Modificador Circunstância de finalidade

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de [...] textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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.			
Oração 19	Analisar	a forma composicional de [...] textos reivindicatórios: cartas de reclamação [...] 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.
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e texto)	Modificador Circunstância de finalidade

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.			
Oração 20	Escrever	palavras	com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de modo

(EF67LP37) Analisar [...] os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos [...] e ordenação de eventos.			
Oração 21	Analisar [...]	os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos [...] e ordenação de eventos.	
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais[...] ou pronominais [...].		
Oração 22	Reconhecer	recursos de coesão referencial: substituições lexicais [...] ou pronominais [...].
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.		
Oração 23	Analisar	diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidades de Produção de Textos da unidade 2, seção *Leitura 1*

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, [...] à variedade linguística [...], à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero [...], utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesigne avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos [...].			
Oração 24	Produzir	textos	em diferentes gêneros,
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (gênero)	Modificador Circunstância de lugar
Oração 25	considerando	sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, [...] à variedade linguística [...], à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero [...],	
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e gênero)	
Oração 26	Utilizando	estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesigne avaliação de textos,	para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos [...].
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo e texto)	Modificadores Circunstâncias de finalidade, modo e lugar Especificação da aprendizagem e contexto

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.					
Orações 27, 28 e 29	Produzir,	revisar e	editar	textos reivindicatórios ou propositivos	sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade,
	Processo material criativo	Processo mental cognitivo	Processo material transformativo	Complemento Participantes Meta e Fenômeno Objeto de conhecimento (texto)	Modificadores Circunstância de assunto
Oração 30	justificando	pontos de vista, reivindicações e			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)			
Oração 31	detalhando	propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.),			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)			
Oração 32	levando em conta [considerando]	seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.			
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e gênero)			

(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros [...].	
Oração 33	Realizar
	Processo material criativo
levantamento de questões, problemas [[que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros [...]]].	
Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

APÊNDICE B – QUADRO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DAS HABILIDADES DE AL/SEMIÓTICA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Práticas de Linguagem	Objetos do conhecimento
<p>Análise linguística/semiótica</p>	<p>Análise de textos normativos, propositivos e reivindicatórios Apresentações orais Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa Coesão Construção composicional Construção composicional e estilo Efeito de sentido Elementos notacionais da escrita Elementos paralinguísticos e cinésicos Estilo Figuras de linguagem Fono-ortografia Gênero de divulgação científica Intertextualidade Léxico/morfologia Marcas linguísticas Modalização Morfossintaxe Progressão temática Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Semântica Sequências textuais Sintaxe Textualização Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais Variação linguística</p>
<p>Produção de Textos</p>	<p>Consideração das condições de produção Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Construção da textualidade Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos Estratégia de produção: planejamento de textos informativos Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos Estratégia de produção: textualização de textos informativos Estratégias de escrita Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Estratégias de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais Produção e edição de textos publicitários Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais Relação entre textos</p>

	<p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p> <p>Textualização</p> <p>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</p> <p>Textualização, revisão e edição</p> <p>Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição</p>
--	---

APÊNDICE C - QUADRO DAS ATIVIDADES DE AL E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UNIDADE 1, SEÇÃO LEITURA 1

Atividades de AL da unidade 1, seção *Leitura 1*

O texto que você leu é o trecho de uma narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#1 O trecho está escrito em 1ª pessoa. Por que foi feita essa escolha?

O texto que você leu é o trecho de uma narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#2 Se a história fosse contada por Breno, ocorreriam modificações na narrativa? Se sim, considerando o que sabemos até agora desta leitura, qual seria a mais significativa?

ELD#3 No trecho lido de *Diário de Pilar na Amazônia*, foram usados diferentes recursos na construção da narrativa. Releia a seguir alguns fragmentos do trecho e, no caderno, relacione-os com os itens da coluna da direita, indicando o que os recursos utilizados expressam.

- a) Somos só eu e ela o tempo todo...
- b) [...] convidando a turma toda para o seu aniversário, menos eu!!!
- c) Es-qui-si-ta!
- d) Ai, Breno [...]
- e) Ai... como eu queria me encontrar com ele!
- f) Aquela Susana é uma... ela é uma *parapetelunga*!
- g) [...] comecei a me sentir mais insignificante que uma pulga, pior que um piolho!

- I. Palavra inventada.
- II. Pontuação expressiva para indicar sentimentos.
- III. Expressão que indica tristeza, lamento. (interjeição)
- IV. Separação de sílabas para enfatizar o que se diz.
- V. Comparação.

Releia estes fragmentos do *Diário de Pilar na Amazônia* e observe as palavras e expressões destacadas em cada um deles.

De repente, comecei a me sentir mais insignificante que uma pulga [...].

Nesse instante, voltamos juntos para o nosso prédio [...].

[...] você **jamais** passaria a tarde do seu aniversário no cabeleireiro.

Ao procurar meu gato, descobri que ele havia sumido.

ELD#4 O que indicam as palavras e expressões destacadas nesses enunciados?

Releia estes fragmentos do *Diário de Pilar na Amazônia* e observe as palavras e expressões destacadas em cada um deles.

De repente, comecei a me sentir mais insignificante que uma pulga [...].

Nesse instante, voltamos juntos para o nosso prédio [...].

[...] você **jamais** passaria a tarde do seu aniversário no cabeleireiro.

Ao procurar meu gato, descobri que ele havia sumido.

ELD#5 Qual é a importância dessas palavras e expressões em um texto narrativo?

Observe as formas verbais empregadas nestes fragmentos do trecho lido.

Tem dias em que tudo o que mais **quero** é embarcar na minha rede mágica e viajar para bem longe!

Fugi da sala correndo e já **estava** no portão da escola quando Breno me **alcançou**. (p.18)

ELD#6 No trecho em que são narrados fatos já decorridos, os verbos ficam no passado ou no presente?

Observe as formas verbais empregadas nestes fragmentos do trecho lido.

Tem dias em que tudo o que mais **quero** é embarcar na minha rede mágica e viajar para bem longe!

Fugi da sala correndo e já **estava** no portão da escola quando Breno me **alcançou**. (p.18).

ELD#7 E no trecho em que é narrado um desabafo, uma reflexão, os verbos aparecem em qual tempo verbal?

Nos trechos lidos, algumas palavras são usadas pela narradora para retomar o que foi dito anteriormente, estabelecendo relação entre as partes do texto.

ELD#8 No fragmento a seguir, a que se refere a expressão destacada?

- Aquela Susana é uma... ela é uma *parapetelunga!*

- *Parapeté* o quê?

- É isso mesmo que você ouviu. Acabei de inventar **esse xingamento!**

Nos trechos lidos, algumas palavras são usadas pela narradora para retomar o que foi dito anteriormente, estabelecendo relação entre as partes do texto.

ELD#9 No trecho a seguir, a que refere o pronome **isso**?

Já com a carteirinha da SEI nas mãos, voltei para casa com vontade de investigar também o sumiço do meu pai. Queria conversar com minha mãe sobre isso, mas ela havia viajado a trabalho.

Em sua narrativa, Pilar é personagem e narradora ao mesmo tempo.

Quando assume a narração, reproduz alguns de seus diálogos com outros personagens empregando o **discurso direto**. Releia o trecho a seguir.

Então, não acha que as duas fotos são parecidas?, perguntei, ansiosa.

Cadê a sua lupa?, pediu Breno.

Do fundo do meu super bolso, puxei a lupa com cabo de madrepérola que tinha sido do meu avô. Com ela, Breno comparou o jornal com a foto antiga até que, finalmente, concluiu:

— Parece um pouco mais velho...

ELD#10 O discurso direto é usado para reproduzir as falas de personagens. Nesse trecho, quais são os verbos que indicam a existência de um diálogo?

ELD#11 Compare o texto das duas colunas do quadro a seguir e responda: Qual é o efeito que o uso do discurso direto provoca no leitor?

Discurso direto	Discurso indireto
— Então, não acha que as duas fotos são parecidas?, perguntei, ansiosa.	Ansiosa, perguntei a Breno se achava que as fotos eram parecidas.
— Cadê a sua lupa?, pediu Breno.	Breno pediu a minha lupa.

ELD#12 Releia este fragmento do texto e analise como as ações dos personagens vão se desenvolvendo e sugerindo uma sequência entre elas.

Naquele instante, a rede dourada começou a girar para a frente e perdemos a noção de onde era o teto e de onde era o chão. Fomos sacudidos, tudo ficou escuro, e **quando** ela parou de girar vimos que **estávamos** num grande barco [...].

ELD#13 Agora, identifique no trecho a seguir quais palavras ou expressões indicam a sequência do que a personagem Pilar está contando.

Já com a carteirinha da SEI nas mãos, voltei para casa com vontade de investigar também o sumiço do meu pai. [...]. Então, segui com Samba para o meu quarto, peguei o meu binóculo e fui até a janela, de onde podia observar a casa de Susana. Pouco tempo depois, vi que ela saía com sua mãe [...]

Já com a carteirinha da SEI nas mãos, voltei para casa com vontade de investigar também o sumiço do meu pai. [...] Então, segui com Samba para o meu quarto, peguei o meu binóculo e fui até a janela, de onde podia observar a casa de Susana. Pouco tempo depois, vi que ela saía com sua mãe [...].

ELD#14 Qual é a função no texto de palavras e expressões como essas que você identificou?

ELD#15 Nos comentários que você leu, os internautas se expressam de modo formal ou de modo informal, descontraído? Explique sua resposta no caderno.

Leia os itens a seguir e, para cada um deles, escreva no caderno um exemplo que aparece nesses comentários.

- Abreviaturas.
- Repetição de letras.
- Pontuação para indicar sentimentos.
- Uso de diminutivos afetivos.

ELD#16 Em sua opinião, o uso desses elementos torna o texto mais formal ou mais informal? Por quê?

ELD#17 O tipo de registro usado pelos internautas nos comentários do blogue está adequado à situação? No caderno, anote a frase que melhor responde a essa questão.

I. Não, porque a situação de interação entre os internautas e a personagem Pilar/a autora do blogue é muito formal. Por isso, os internautas deveriam ter adotado um registro mais formal, monitorado e evitado o uso de gírias e expressões comuns na fala.

II. Sim, porque a situação de interação entre os internautas e a personagem Pilar/a autora do blogue é informal, e permite que as pessoas ajam com mais intimidade e descontração. Por esse motivo, ao postarem os comentários, os internautas podem adotar um registro menos planejado, menos monitorado, um registro informal.

ELD#18 Em que outras situações de interação é possível encontrar textos com características como as que você observou nos comentários do blogue da personagem Pilar.

Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.

ELD#19 Em sua opinião, qual é a causa dessa escolha pelos internautas?

Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.

ELD#20 Você considera essa linguagem adequada ou não ao ambiente de rede?

Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.

ELD#21 Essa linguagem estaria adequada a um documento oficial ou a um artigo publicado em um jornal de circulação nacional? Explique.

Atividades de Produção de Textos da unidade 1, seção *Leitura 1*

Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.

ELD#1 Ela/ele:

É criança, jovem, adulto, idoso?	É alegre, triste, amigo, brincalhão, calado?	Gosta de estudar, dançar, cantar, trabalhar, brincar?
Vive onde? Com quem?	Faz o que todos os dias?	Tem amigos? Quem são?

Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.

ELD#2 Ela/ele começou a escrever porque teve/viu/conheceu/queria...

Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.

ELD#3 Seu maior desejo era...

Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#4 Fatos (o que acontecerá? Onde? Como? Por quê?).
Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#5 Como ela/ele se sente? (impressões, sentimentos, emoções).
Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#6 Qual é o conflito?
Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#7 A situação tem resolução?
Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
ELD#8 Como a narrativa será encerrada? (terá um final ou será somente um trecho inacabado? Se tiver final, será feliz ou triste?)
ELD#9 Como o personagem vai contar a história, você precisa escrever utilizando a 1ª pessoa.
ELD#10 Para registrar fatos já ocorridos, os verbos deverão estar no passado. Para falar sobre emoções, reflexões, impressões que se passam no momento da escrita, os verbos precisam estar no presente.
ELD#11 Empregue palavras ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como depois, depois disso, logo a seguir , etc.
ELD#12 Atente para a grafia correta das palavras. Se houver dúvida, consulte um dicionário ou o professor.
ELD#13 Se quiser, crie diálogos, empregando verbos de dizer variados; crie as falas de acordo com os personagens.
ELD#14 Consulte o box "Para lembrar" para rever outras características de uma narrativa de ficção. O passo seguinte será iniciar a escrita do seu texto.
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#15 Foi criado um personagem? O leitor consegue compreender quem é esse personagem?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#16 O texto está escrito em 1ª pessoa?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#17 O personagem conta um episódio ocorrido com ele?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#18 Há diálogos? Se sim, estão indicados corretamente?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#19 Os tempos verbais estão empregados adequadamente?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#20 Há palavras ou expressões que indicam a sequência da narração?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:

ELD#21 Fica clara se a intenção do narrador é fazer o leitor rir, se emocionar ou refletir?
Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
ELD#22 As palavras estão escritas e acentuadas corretamente? A pontuação foi empregada de modo adequado?
ELD#23 Quando receber os comentários do colega, releia seu texto e reescreva-o, fazendo as modificações que julgar necessárias.
ELD#24 Entregue essa versão ao professor e, quando ele a devolver, revise o que foi apontado e escreva a versão final.
ELD#25 Se for possível, e com a ajuda do professor, publique no blogue da escola sua produção para compartilhá-la com outros alunos e professores.
ELD#26 Guarde uma cópia da produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano, o Almanaque.

APÊNDICE D - QUADRO DAS ATIVIDADES DE AL E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UNIDADE 2, SEÇÃO LEITURA 1

Atividades de AL da unidade 2, seção *Leitura 1*

<p>Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.</p>
<p>ELD#1 Quais dos elementos citados não aparecem na carta de reclamação que você leu?</p>
<p>Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.</p>
<p>ELD#2 Em sua opinião, por que isso aconteceu?</p>
<p>Nas cartas pessoais, comerciais, de reclamação, entre outras, alguns elementos são importantes, como a data e o local de onde se escreve, a saudação a quem ela é dirigida, o conteúdo da mensagem, a despedida e o nome de quem escreve. Releia a carta de reclamação e observe os elementos que a compõem.</p>
<p>ELD#3 Que outros elementos você observa na carta de reclamação lida?</p>
<p>Releia estes trechos da carta e observe as partes destacadas.</p> <p>I. Em reclamação feita a respeito do mato alto e abundante [...] a resposta foi que “seria realizada uma vistoria [...]”.</p> <p>II. Neste caso, foi obtida a resposta que “se encontra cadastrada a reclamação [...]”.</p> <p>III. Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos [...].</p>
<p>ELD#4 Embora a carta de reclamação expresse a opinião e o ponto de vista de seu autor, nesses fragmentos não foram usados formas verbais e pronomes relacionados à 1ª pessoa. Por que o autor da carta fez essa escolha?</p>
<p>No final da carta, no entanto, o autor usa uma forma verbal na 1ª pessoa. Releia. Tom a liberdade de sugerir à municipalidade [...] que passe a economizar verbas com a contratação de assessores.</p>
<p>ELD#5 Por que o uso da 1ª pessoa aconteceu somente nesse trecho?</p>
<p>Observe as formas verbais empregadas em cada um dos fragmentos a seguir e em que tempo elas estão.</p> <div style="text-align: center;"> <p>[...] faz meses que as mencionadas áreas não são roçadas pela Prefeitura, encontrando-se em completo estado de abandono.</p> <p>[...] a circulação intensa de caminhões e maquinário pesado ocasionou um buraco imenso no pavimento asfáltico na rua José Abel Buckart [...].</p> </div>
<p>ELD#6 Por que o autor da carta utiliza as formas verbais no presente em alguns momentos e, em outros, emprega o passado?</p>
<p>ELD#7 Releia mais estes fragmentos e observe o uso das palavras e expressões destacadas. Qual delas indica a soma de uma afirmação ao que já foi dito e qual indica o resumo de uma série de afirmações?</p> <p>a) Ademais, não faltam reclamações dos munícipes a respeito da mencionada rua.</p> <p>b) Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos [...].</p>
<p>Releia a seguir mais um trecho da carta.</p> <p>Durante a realização de terraplenagem para a construção de um condomínio na avenida José</p>

Caetano Graziosi, a circulação intensa de caminhões e maquinário pesado ocasionou um buraco imenso no pavimento asfáltico na rua José Abel Buckart, o que cada dia fica pior. Neste caso, foi obtida a resposta que “se encontra cadastrada a reclamação no banco de dados e será inserida na programação”.

ELD#8 A expressão **neste caso** refere-se a algo que foi mencionado antes. A que essa expressão se refere?

ELD#9 A linguagem empregada na carta é formal ou informal? Você a considera adequada ao contexto em que está inserida? Justifique sua resposta.

Observe, no fragmento a seguir, o uso das aspas e dos parênteses.

Em reclamação feita a respeito do mato alto e abundante que toma contada área pública da Prefeitura, localizada na rua Paulina Bersani Migliori, no Wanel Ville IV (que traz muitos problemas de animais peçonhentos e segurança pública aos moradores), a resposta foi que “seria realizada uma vistoria técnica no local, para avaliarmos as necessidades no prazo de 90 dias”.

ELD#10 Neste trecho, qual é a função das aspas e dos parênteses? Anote no caderno as afirmações mais adequadas para responder à pergunta.

I. Os parênteses foram usados para isolar a explicação sobre o prejuízo que o mato alto ocasiona.

II. Os parênteses foram usados para dar destaque à explicação sobre o que acontece na área com mato alto e abundante.

III. As aspas foram usadas para indicar a reprodução da resposta dada pela Prefeitura.

IV. As aspas foram usadas para indicar a explicação sobre o tipo de vistoria que será feito pela Prefeitura.

Releia este trecho da carta e observe as palavras destacadas.

Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos, **porém** quando precisa do serviço público é obrigado a tolerar respostas que indicam que sabem do problema, **contudo** sem prazo algum para a solução do mesmo.

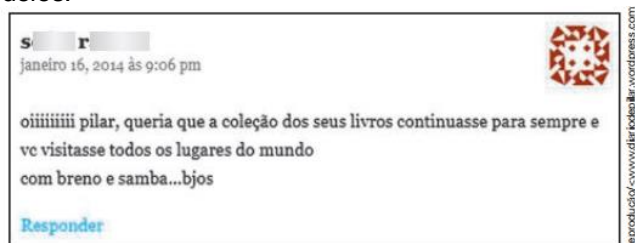
ELD#11 O que a conjunção **porém** indica neste trecho: adição, causa ou oposição?

Releia este trecho da carta e observe as palavras destacadas.

Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos, **porém** quando precisa do serviço público é obrigado a tolerar respostas que indicam que sabem do problema, **contudo** sem prazo algum para a solução do mesmo.

ELD#12 O que expressa a conjunção **contudo**? Explique no caderno.

Na Unidade 1, você leu comentários de internautas feitos no blogue da Pilar. Vamos rever um deles.



Como você viu, o registro empregado nos comentários dos internautas é bastante informal, dada a situação de informalidade do blogue de Pilar.

ELD#13 Em sua opinião, esse tipo de registro estaria adequado à carta de reclamação apresentada na *Leitura 1*? Explique sua resposta no caderno.

ELD#14 Agora, releia estes fragmentos da carta de reclamação e registre no caderno qual das seguintes afirmações indica a linguagem usada pelo autor.

Neste caso, foi obtida a resposta que “se encontra cadastrada a reclamação [...]”.

Em suma, o munícipe do bairro somente é lembrado para a cobrança de tributos [...].

a) A linguagem empregada na carta de reclamação contém palavras e expressões usadas somente em situações de muita formalidade, que dificilmente apareceriam em outro tipo de situação.

b) A linguagem empregada na carta de reclamação é espontânea, contém palavras e expressões usadas em situações informais e é possível observar familiaridade entre os interlocutores.

c) A linguagem empregada contém palavras relacionadas ao assunto tratado, sendo formal; indica que não há intimidade entre os interlocutores.

Releia a resposta dada pela Prefeitura e observe a linguagem empregada.

Resposta – Prezado LXXX, informamos que a Área de Paisagismo e Manutenção da Secretaria do Meio Ambiente, Parques e Jardins (Sema) vistoriou a área pública localizada na rua Paulina Bersani Migliori, no Wanel Ville IV, e programou o serviço de roçagem para a segunda quinzena de janeiro de 2018. Com relação ao buraco na rua José Abel Buckart, informamos que uma equipe técnica da Secretaria de Serviços Públicos, Conservação e Obras (Serpo) foi ao local e o serviço foi executado na última quarta-feira (20).

ELD#15 Observe o modo como a Prefeitura se dirige ao reclamante e compare com o modo como o internauta se dirige à personagem Pilar. Que diferenças você nota?

Atividades de Produção de Textos da unidade 2, seção *Leitura 1*

ELD#1 Para se inteirar dos problemas que afetam sua escola ou sua comunidade, é preciso se informar. Para isso, você e os colegas podem tirar fotografias que comprovem algum problema, descaso, desrespeito a direitos do cidadão, etc. e, a partir delas, planejar com a turma a carta de reclamação.

ELD#2 Você e os colegas também podem entrevistar outros alunos, professores e funcionários da escola, familiares, vizinhos, amigos e fazer um levantamento de problemas que podem ser motivo de reclamação ou de solicitação de providências. Antes de fazer as entrevistas, criem, juntos, um breve roteiro com perguntas para as pessoas que serão entrevistadas.

ELD#3 Ao realizar sua entrevista, não se esqueça de coletar os argumentos apresentados pelos entrevistados. Se possível, grave ou anote as respostas deles. Depois, faça uma tabela para relacionar os problemas encontrados e, desse modo, verificar qual é o mais grave ou o que tem mais argumentos para justificar a reclamação.

ELD#4 Se possível, pesquise em jornais de sua cidade ou na internet notícias sobre os problemas que encontrou; se já foi tomada alguma providência; por que ainda não foi resolvido, etc. Acrescente esses dados a sua tabela.

ELD#5 Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

ELD#6 Defina para quem sua carta será enviada.

Como vimos, o texto de uma carta de reclamação pode ser dividido em algumas partes:

Introdução – apresentação do problema;

Desenvolvimento – o relato do problema, com argumentos para justificar a reclamação;

Conclusão – síntese das ideias e sugestão para resolução do problema apontado;

Despedida;

Nome do remetente.

ELD#7 A partir dos dados coletados, organize o texto em parágrafos. Por exemplo, no primeiro parágrafo, escreva a introdução descrevendo o problema; em seguida, apresente os argumentos para justificar a reclamação. Se relatar mais de um problema, insira um novo parágrafo. No último parágrafo, redija a conclusão, indicando sugestões para os problemas levantados. Por fim, faça a despedida e escreva seu nome.

ELD#8 Lembre-se de que a reclamação é coletiva, ou seja, diz respeito ao problema de um grupo ou de uma comunidade. Por isso, o texto deve ser escrito de modo impessoal.

ELD#9 Adéque a linguagem a quem se destina a carta, verificando o grau de formalidade necessário à situação. Certifique-se de não cometer erros de grafia ou concordância. Se houver dúvidas, retome as informações do boxe *Para lembrar*.

Não se esqueça de usar:

ELD#10 Verbos no presente para descrever o problema; verbos no passado para relatar o que aconteceu.

Não se esqueça de usar: ELD#11 Expressões para ordenar a sequência do texto, como: em primeiro lugar, além disso, em resumo.
Não se esqueça de usar: ELD#12 Conjunções como porém e mas para fazer questionamentos e opor idéias.
Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se: ELD#13 Todos os elementos necessários a uma carta de reclamação estão presentes.
Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se: ELD#14 O relato do problema e os argumentos estão claros e organizados adequadamente em parágrafos.
Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se: ELD#15 A linguagem, a grafia e a pontuação estão adequadas.
ELD#16 Façam a reescrita coletiva da carta, ajustando o que for necessário.
Dividam as tarefas entre a turma: ELD#17 Pesquisa do endereço dos responsáveis pela resolução do problema (<i>e-mail</i> ou endereço para postagem pelo correio).
Dividam as tarefas entre a turma: ELD#18 Seleção de foto, caso decidam enviar para comprovar o problema.
Dividam as tarefas entre a turma: ELD#19 Revisão da versão final do texto.
ELD#20 Combinem como será feito o envio da carta (por <i>e-mail</i> ou pelo correio). Nos dias seguintes, fiquem atentos para uma possível resposta à reclamação feita por vocês ou solução do problema pelos responsáveis.
ELD#21 Escolham em que espaço vão postar a reclamação de vocês: <i>sites</i> de jornais, revistas ou portais de notícias que tenham um espaço para reclamações de leitores, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação.
ELD#22 Façam as adequações necessárias no texto, considerando a forma de postagem e o canal de reclamação selecionado.