

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

NATALLY LAUTHART LAZZERY

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HÁ ESPAÇO
PARA A CENTRALIDADE DO TEXTO?**

PORTO ALEGRE

2023

NATALLY LAUTHART LAZZERY

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HÁ ESPAÇO
PARA A CENTRALIDADE DO TEXTO?**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Lazzery, Natally Lauthart
ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
HÁ ESPAÇO PARA A CENTRALIDADE DO TEXTO? / Natally
Lauthart Lazzery. -- 2023.
171 f.
Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Análise Linguística. 2. Livro Didático. 3.
Atividade Epilinguística. 4. Atividade
Metalinguística. 5. Uso-reflexão-uso. I. Simões,
Luciene Juliano, orient. II. Título.

NATALLY LAUTHART LAZZERY

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HÁ ESPAÇO
PARA A CENTRALIDADE DO TEXTO?**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto alegre, 30 de novembro de 2023.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)

Profa. Dra. Maitê Moraes Gil
Universidade do Minho

Profa. Dra. Juliana Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Lia Schulz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Para minha irmã Marcela, minha rosa no asfalto.

AGRADECIMENTOS

Ao conhecer teoria de Vygotsky, passei a entender sobre algo que sempre me foi muito caro: a interação. Durante o mestrado – boa parte realizado de forma remota por conta da pandemia – o diálogo e a construção de conhecimento com o outro ficaram comprometidos e então passei a conhecer a falta do outro no processo de aprendizagem. Ao regressar à escola, percebi os efeitos desta falta nos estudantes e nos colegas professores. Agora, de volta ao mundo que há para além da minha janela, vejo o meu processo de aprendizagem acontecer constantemente através de cada troca com os sujeitos que estão ao meu redor.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”. Vygotsky tinha razão, sempre foi assim: primeiramente no núcleo familiar, meus avós e minha mãe deixaram em mim um pouco daquilo que são e os meus primeiros agradecimentos eu direciono a eles que, além de todos os valores morais, sempre colocaram a educação em primeiro lugar. Não foi por acaso que me tornei educadora!

Iniciei a minha vida de professora e de pesquisadora em um Brasil pandêmico e desgovernado, onde a ciência e a educação eram negadas; entretanto, talvez pelo OUTRO e por tudo aquilo que ele fez eu me tornar, eu decidi seguir professorando, estudando e pesquisando na esperança de que o amanhã iria ser OUTRO DIA, como diria o Chico Buarque.

Esta teimosia e esta vontade de continuar eu devo a muitos e muitas: agradeço aos meus professores da época do colégio que o tornaram tão significativo para mim e, embora, atualmente, eu olhe com criticidade para a escola e consiga perceber todos os problemas inerentes a ela, eu tenho a dimensão de que foi passando por lá que construí boa parte de mim; foi passando por lá também que conheci professores que desacomodaram minhas ingênuas impressões.

Primeiramente, preciso agradecer à professora Maitê Gil, por ter me mostrado o que é Análise Linguística e ter me apresentado os textos de Geraldí. Também foi através da Maitê que conheci minha orientadora do mestrado, Luciene Simões, a qual muito me “desacomodou”. Embora tenhamos tido poucas aulas presenciais, todos os nossos encontros contribuíram com as minhas reflexões e auxiliaram na formação da pesquisadora verdinha que eu – por enquanto – sou. Agradeço por isso e por ter me dado a oportunidade de experienciar o mundo de pesquisadora acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradeço às professoras Juliana Schoffen, Margarete Schlatter e a todas as outras com as quais tive a oportunidade de ter excelentes aulas. Agradeço também à professora Lia Schulz por aceitar fazer parte da minha banca juntamente com a Juliana e a Maitê. Ainda no âmbito da UFRGS, agradeço aos colegas Júlia Thomas e Abel Prates pelos desabafos sobre o processo de escrita da dissertação e por me mostrarem que há espaço para fazer amigos na pós-graduação. Da mesma forma, agradeço aos colegas/amigos que me acompanham desde à graduação, Ezequiel, Kevin e Karen, pela amizade, pela parceria e pelas trocas que fizemos mesmo à distância.

Agradeço aos meus colegas professores por me ensinarem tanto e por estarem junto comigo, vivenciando dia após dia os desafios que a carreira docente traz consigo. Também agradeço a todos os meus alunos, em especial àqueles que “compram” as minhas loucuras e animam/agitam a escola com teatro, música, dança e tantas outras formas de transformar a linguagem em arte.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de jornada, Cássio, que vive e enfrenta a correria da vida junto a mim, alegrando a minha rotina e sonhando comigo o nosso futuro.

Obrigada a todos estes “outros” que trago em mim!

RESUMO

Esta dissertação objetiva, inicialmente, analisar a coleção didática de língua portuguesa do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) / 2020 mais adotada pelas escolas brasileiras, a fim de descobrir a maneira como o trabalho com a Análise Linguística é desenvolvido no decorrer das obras. Com isso, pretendemos descobrir se o que é desenvolvido pelos livros auxilia no aprimoramento da leitura e da escrita; ou seja, se o que se apresenta é, de fato, prática de Análise Linguística de acordo com a perspectiva de Geraldi (2012, 2013). Nossas reflexões basearam-se nos pressupostos teóricos de Geraldi (1996, 2012, 2013) e Mendonça (2006), os quais foram relacionados com o que é trazido pelos documentos oficiais e com os conceitos do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011) e Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017) de língua, linguagem, gênero discursivo e enunciado. No que concerne à metodologia, esta é uma pesquisa de caráter documental com abordagem qualitativa, que conta com a etapa exploratória e a interpretativa. Iniciamos com a análise exploratória, a qual possibilitou uma maior aproximação do objeto de estudo, fazendo-nos entender como era estruturada a coleção. A partir dessa primeira análise, foram criadas categorias para que pudéssemos analisar as seções que tratavam de conhecimentos linguísticos trazidos pelos livros didáticos. Para as primeiras seções, *Reflexão sobre o uso da língua*, foram criadas as categorias *Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas X Trabalho predominantemente metalinguístico*. Com isso, selecionamos as seções em que havia um trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas e as analisamos de acordo com outras categorias criadas a fim de compreender quais delas eram organizadas a partir do percurso metodológico *uso-reflexão-uso*. Como resultado, descobrimos que a maior parte das seções era predominantemente metalinguística, mas a maioria das que realizavam um trabalho simultâneo com a metalinguística e a epilinguística, também conseguiam se organizar a partir da tríade *uso-reflexão-uso*. Ademais, submetemos a subseção *Linguagem do texto* a uma análise com a intenção de verificar em quais seções o trabalho desenvolvido ia para além dos estudos do léxico. Constatamos que, na grande maioria das vezes, o trabalho desenvolvido não se restringia ao léxico, e a partir disso, analisamos novamente a subseção a partir dos mesmos critérios a que submetemos a seção *Reflexão sobre o uso da língua* e descobrimos que a *Linguagem do texto* está muito mais próxima do que entendemos por Análise Linguística. Nas considerações finais, sinalizamos a importância de pesquisas que demonstrem, na prática e de forma sistematizada, como fazer o que entendemos por Análise Linguística e destacamos alguns conteúdos linguísticos/gramaticais que apareceram com frequência nos livros didáticos em seções organizadas pelo percurso metodológico *uso-reflexão-uso*. A partir disso, apontamos para futuras pesquisas sobre estes conteúdos a fim de criar boas formas de “didatizá-los” em prol do aprimoramento das habilidades de leitura e de produção textual.

Palavras-chave: Análise Linguística; Livro Didático; Atividade Epilinguística; Atividade Metalinguística. Uso-reflexão-uso.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing how Language Education textbooks distributed to Brazilian public schools present tasks for linguistic analysis. Within the public program for distribution of school books by the Brazilian government, the National Program for the Didactic Book and Materials (PNLD), the collection *Tecendo linguagens* (“Weaving languages”) was the most adopted by schools throughout the country, and its four volumes were chosen as our *corpus*. With this, we intend to discover whether what is developed by books helps to improve reading and writing; that is, if what is presented is, in fact, the practice of Linguistic Analysis from the perspective of Geraldi (2012, 2013). Our reflections were based on the theoretical assumptions of Geraldi (1996, 2012, 2013) and Mendonça (2006), which were related to what is brought by the Brazilian core curriculum and with the concepts of language and interaction of the Bakhtin circle (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). As for the methodology, it is a documentary research with a qualitative approach, which includes an exploratory and an interpretative stage. We started with exploratory analysis, which allowed us to get closer to the object of study, making us understand how the collection was structured. From this first analysis, categories were created so that we could analyze the sections that dealt with linguistic knowledge brought by the textbooks. For the first sections, *Reflection on the use of language*, the categories *Simultaneous work with epilinguistic and metalinguistic activities* X *Predominantly metalinguistic work* were created. With this, we selected the sections in which there was simultaneous work with epilinguistic and metalinguistic activities and analyzed them according to other categories created in order to understand which of them were organized based on the *use-reflection-use* methodological path. As a result, we discovered that most of the sections were predominantly metalinguistic, but most of those that carried out simultaneous work with metalinguistics and epilinguistics also managed to organize themselves based on the use-reflection-use triad. Furthermore, we subjected the *Text Language* subsection to an analysis in order to verify in which sections the work developed went beyond lexical studies. We verified that, in the vast majority of cases, the work developed is not restricted to the lexicon and, from this, we analyzed the subsection again based on the same criteria to which we subjected the section *Reflection on the use of language* and discovered that the Language of the text is much closer to what we understand by Linguistic Analysis. In the final considerations, we highlight the importance of research that demonstrates, in practice and systematically, how what we understand as Linguistic Analysis is done and we highlight some linguistic/grammatical content that frequently appeared in textbooks in sections organized by use-reflection-use methodological path. From this, we point to future research on these contents in order to create good ways of “didactizing” them in favor of improving reading and text production skills.

Keywords: Linguistic Analysis; Textbook; Epilinguistic Activity; Metalinguistic Activity. Use-reflection-use.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uso-reflexão-uso nos PCN.....	37
Figura 2: AL entremeada a propostas de atividades de leitura e produção textuais.	39
Figura 3 - Ensino de gramática X Prática de Análise Linguística	43
Figura 4 - Seção Para começo de conversa- livro do 6º ano.....	68
Figura 5 - Subseção Por dentro do texto referente ao capítulo 1.	69
Figura 6 - Continuação das propostas atividades da subseção Por dentro do texto (Capítulo 1).....	70
Figura 7 - Seção Reflexão sobre o uso da língua: substantivos.....	71
Figura 8 - Exemplos de propostas de atividades da seção Reflexão sobre o uso da língua (parte 1).	75
Figura 9 - Exemplos de propostas de atividades da seção Reflexão sobre o uso da língua (parte 2).	75
Figura 10 - Seção Reflexão sobre o uso da língua (concordância verbal).....	77
Figura 11 – Proposta de atividade da Reflexão sobre o uso da língua (discurso direto e indireto).	78
Figura 12 - Subseção Linguagem do texto	79
Figura 13 - Exposição/explicação sobre Substantivo (parte 1).....	89
Figura 14 - Exposição/explicação sobre Substantivo (parte 2).....	90
Figura 15 - Exposição/explicação sobre substantivo, suas classificações e processos de formação.	91
Figura 16 - Exposição/explicação sobre frase, oração e período (parte 1)	92
Figura 17 - Exposição/explicação sobre frase, oração e período (parte 2)	92
Figura 18 - Reflexão sobre o uso da língua: verbos	95
Figura 19 - Aplicando conhecimentos: verbos	102
Figura 20 - Subseção Aplicando conhecimentos: estrutura de palavras (parte 1)	107
Figura 21 - Subseção Aplicando conhecimentos: estrutura de palavras (parte 2)	108
Figura 22 - Reflexão sobre o uso da língua: pronomes (parte 1).....	113
Figura 23 - Pronomes (parte 2).....	114
Figura 24 - XXII: Pronomes (parte 3)	114
Figura 25 - Proposta de produção textual do gênero diário	115
Figura 26 - Aplicando conhecimentos: orações subordinadas adverbiais (parte 1).....	116
Figura 27 - Aplicando conhecimentos: orações subordinadas adverbiais (parte 2).....	116
Figura 28 - Produção textual- artigo de opinião (parte 1).....	119
Figura 29 - Produção textual- artigo de opinião (parte 2).....	120
Figura 30 - Aplicando conhecimento: sujeito e predicado (parte 1).....	121
Figura 31 - Aplicando conhecimentos: sujeito e predicado (parte 2)	122
Figura 32 - Linguagem do texto 1- 9º ano (parte 1)	127
Figura 33 - Linguagem do texto 1- 9º ano (parte 2)	127
Figura 34 - Linguagem do texto 1- 8º ano	128
Figura 35 - Linguagem do texto 1- 8º ano (parte 2)	129
Figura 36: Linguagem do texto 3- 7º ano (parte 1).....	131
Figura 37: Linguagem do texto 3- 7º ano (parte 2).....	132
Figura 38: Linguagem do texto 3- 7º ano (produção de texto)	132

Figura 39: Cap. 5: Linguagem do texto 2 (8º ano)	133
Figura 40: Cap. 6: Linguagem do texto 3 (8º ano)	134
Figura 41: Cap. 8: Linguagem do texto 2 (9º ano)	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de artigos por grupo	26
Gráfico 2 - Percentual de livros do aluno	65
Gráfico 3 - Percentual de livros do professor	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seção Reflexão sobre o uso da língua.....	80
Quadro 2 - Subseção Linguagem do texto.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reflexão sobre o uso da língua (6º ano)	86
Tabela 2 - Reflexão sobre o uso da língua (7º ano)	97
Tabela 3 - Reflexão sobre o uso da língua (8º ano)	98
Tabela 4 - Reflexão sobre o uso da língua (9º ano)	99
Tabela 5 - Aplicando conhecimentos (6º ano).....	101
Tabela 6 - Aplicando conhecimento (7º ano)	104
Tabela 7 - Aplicando conhecimento (8º ano)	105
Tabela 8 - Aplicando conhecimento (9º ano)	106
Tabela 9 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (6º ano)	110
Tabela 10 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (7º ano)	111
Tabela 11 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (8º ano)	111
Tabela 12 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (9º ano)	112
Tabela 13 - Subseção Linguagem do texto (6º ano)	124
Tabela 14 - Subseção Linguagem do texto (7º ano)	124
Tabela 15 - Subseção Linguagem do texto (8º ano)	125
Tabela 16 - Subseção Linguagem do texto (9º ano)	126
Tabela 17: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em <i>Linguagem do texto</i> (6º ano)	137
Tabela 18: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em <i>Linguagem do texto</i> (7º ano)	138
Tabela 19: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em <i>Linguagem do texto</i> (8º ano)	139
Tabela 20: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em <i>Linguagem do texto</i> (9º ano)	140
Tabela 21: Uso-reflexão-uso em <i>Linguagem do texto</i> (6º ano)	141
Tabela 22: Uso-reflexão-uso em <i>Linguagem do texto</i> (7º ano)	141
Tabela 23: Uso-reflexão-uso em <i>Linguagem do texto</i> (8º ano)	142
Tabela 24: Uso-reflexão-uso em <i>Linguagem do texto</i> (9º ano)	142

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL- Análise Linguística

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

COLTED- Comissão do Livro Técnico

INL- Instituto Nacional do Livro

FAE- Fundação de Assistência ao Estudante

GT- Gramática Tradicional

LD- Livro Didático

MEC- Ministério da Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PLD- Programa do Livro Didático

PNBE- Programa Nacional da Biblioteca na Escola

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEB- Secretaria de Educação Básica

FENAME- Fundação Nacional do Material Didático

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	16
2 CONHECENDO O OBJETO DE ANÁLISE.....	21
2.1 O PNLD.....	21
2.2 UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	24
2.3 PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	25
2.4 UM RETRATO DAS PESQUISAS MAIS RECENTES SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	28
3 AFINAL, O QUE DIZER SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA?	36
3.1 O CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	36
3.2 AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA X AULA DE GRAMÁTICA	44
3.3 A AULA DE PORTUGUÊS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN À BNCC.....	51
4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	60
4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA METODOLOGIA DESTA PESQUISA	60
4.2 ETAPAS DE PESQUISA.....	62
4.3 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	64
4.3.1 Informações gerais sobre a coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	66
4.3.2 Organização e estrutura dos livros que compõem a coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	67
5 DAS ANÁLISES	73
5.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM <i>TECENDO LINGUAGENS</i> : UMA VISÃO GERAL.....	73
5.1.1 Análise das seções <i>Reflexão sobre o uso da língua</i>.....	74
5.1.2 Análise das subseções <i>Linguagem do texto</i>.....	79
5.2 QUAL O LUGAR DA ANÁLISE LINGUÍSTICA no <i>TECENDO LINGUAGENS</i> ?	82
5.2.1 <i>Reflexão sobre o uso da língua</i> ou somente a (não tão) boa e velha nomenclatura gramatical?	84
5.2.1.1 Análise da subseção Aplicando conhecimentos	100
5.2.1.2 <i>Reflexão sobre o uso da língua</i> : há lugar para o uso-reflexão-uso?	109
5.2.2 A prática de Análise Linguística em <i>Linguagem do texto</i>	123
5.2.2.1 A centralidade dos sentidos em <i>Linguagem do texto</i>	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
APÊNDICES	156
APÊNDICE 1: - RESUMO DOS ARTIGOS SELECIONADOS.	156
APÊNDICE 2: REFERÊNCIA DIRETA A TÓPICOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	164
APÊNDICE 3- TÓPICOS LINGUÍSTICOS DESENVOLVIDOS EM <i>LINGUAGEM DO TEXTO</i>	168

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo destes dois anos de mestrado, fui entendendo melhor os significados da minha relação enquanto pesquisadora com o meu objeto de pesquisa, o livro didático. O que, inicialmente, parecia uma escolha que surgiu por acaso, aos poucos foi se mostrando intimamente ligada à minha história enquanto leitora, estudante, escritora (por que não?) e, mais recentemente, professora. Eu poderia escrever muitas coisas sobre os diversos episódios que vivi durante minhas experiências de letramento, mas colocar no papel os sentidos que construí sobre a ligação que tenho com minha pesquisa é um pouco mais complicado; no entanto, acho importante que o meu leitor conheça esta relação.

Fui criada pelos meus avós, que pouco frequentaram a escola, e pela minha mãe que, indo de encontro ao seu contexto social, decidiu sair da roça, estudar e ser professora. Meus avós, após muitos anos na agricultura, também foram para a cidade depois que minha mãe já havia terminado o magistério. Nesta época, eu ainda nem era nascida, mas conto isso porque acredito que surge aí a importância que futuramente eu daria para escola e para os estudos. Acredito que nossas escolhas são influenciadas pelos significados que construímos a partir das nossas vivências, e as pessoas com as quais convivemos deixam suas bagagens que também vão pesar um pouco nos ombros daquele sujeito que escolhemos ser ou que, simplesmente, nos tornamos.

Minhas recordações sobre o mundo letrado são antigas e remontam a uma época em que eu nem sabia o que era uma letra, entretanto, já construía, junto à minha avó, muitas práticas letradas sem nem sequer suspeitarmos disso. Todas as noites, antes de dormir, fazíamos nossas orações e cantávamos uma música. Aquele era uma espécie de ritual inadiável; durante o dia, conversávamos muito e ela me ensinava versinhos populares e músicas em alemão. Lembro-me também que, um tempo depois, comecei a prestar atenção nas propagandas que passavam na televisão divulgando os sorteios de prêmios e, a minha avó falava que quando eu soubesse ler e escrever, poderia participar destes sorteios e concorrer aos prêmios também. Eu, tão pequena, com a mediação da minha avó (meu par mais experiente, como diria Vygotsky), já começara a perceber uma das tantas funções sociais da leitura e da escrita.

Quando eu tinha quatro anos, mudamo-nos para uma casa perto da qual havia um colégio muito grande, carinhosamente chamado por mim e pelo meu avô de “colejão”, onde mais tarde eu estudaria. Morar perto de uma escola começou a despertar em mim uma

vontade muito grande de estudar também, tanto que minha avó conta que eu colocava a mochila nas costas e brincava de ir para o colégio.

Foi nesta mesma época que comecei a prestar atenção em alguns livros velhos que estavam em minha casa. Havia um, em especial, que devia ser algum livro didático de alfabetização, que trazia muitas gravuras, as quais eu e meu avô gostávamos de recortar, o que eu gostava de recortar também eram os rótulos de embalagens para poder colar em uma folha de ofício e copiar as palavras que eu via ali em letras grandes e destacadas. Não sei explicar direito como eu aprendi a ler, mas foi em casa, durante essas brincadeiras de copiar palavras aleatórias, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização na escola. Na educação infantil, eu já sabia ler e me sentia empoderada quando podia identificar o nome de cada colega colado na escova de dentes. Empoderamento: eu descobrira aí outra função da leitura e da escrita em nossa sociedade.

Mas voltando a falar sobre os livros, apesar da minha mãe ser professora, nós não tínhamos muitos em nossa casa. O que mais havia eram livros didáticos já usados e havia um bem velho do qual recordo com muito carinho, pois foi com ele que eu e meu avô iniciamos nosso processo de letramento nos mais diversos gêneros escritos trazidos naquela edição. Lembro que o livro trazia alguns trechos da história do “Cachorrinho Samba”, muitas cantigas populares, acrósticos e poemas. Ah, os versinhos... sem nem saber da fama da poetinha, Vinícius de Moraes se tornara meu favorito, tanto que recordo nitidamente das vezes que ensaiei para decorar o poema das *Borboletas* “Branças, azuis, amarelas e pretas/ Brincam na luz as belas borboletas...”.

Lembrando do tanto de experiências positivas que pude ter através do contato com um livro didático, começo a pensar na importância que estes materiais podem ter no desenvolvimento da leitura e da escrita de grande parte dos alunos de escolas públicas brasileiras que têm em suas casas o livro didático como um dos únicos recursos para estimular a curiosidade e o gosto pela leitura e aquisição dos mais variados conhecimentos. Pode parecer algo pequeno, mas este tipo de política pública pode ser o início de uma grande afeição do sujeito para com o mundo da escrita.

Sei que atualmente, com o avanço da tecnologia, outras podem ser as formas de acesso ao conhecimento; no entanto, a política pública dos livros e materiais didáticos continua existindo, agora com suporte tecnológico. No ano de 2020, foram gastos exatos R\$1.390.201.035,55 em um total de 172.571.931 exemplares de livros didáticos destinados a todas as etapas da educação básica. Temos aí muito dinheiro público investido e é por isso

que eu, enquanto estudante e professora, sinto-me no compromisso de pesquisar maneiras de melhorar os materiais que são comprados com o dinheiro dos cidadãos e que, se bem elaborados, podem contribuir enormemente com as aulas de língua portuguesa e com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes das nossas escolas públicas.

O meu olhar para o livro didático passou a ficar mais crítico na graduação e se juntou a isso o meu gosto pela gramática. Entrei na faculdade de Letras achando que estudar gramática seria o que de mais importante eu iria fazer. Doce ilusão! A minha licenciatura foi desconstrução pura. Ainda bem. Foi lá que conheci o termo *Análise Linguística* e me encantava cada vez mais pelo tema à medida que lia sobre o assunto. Realmente, estudar estruturas linguísticas de maneira descontextualizada não poderia fazer sentido para grande parte dos alunos, até mesmo porque a gramática que eu conhecia jamais seria representativa da língua em uso.

Foi pensando, justamente, na língua em uso e na heterogeneidade que é inerente a ela que, em meu Trabalho de Conclusão de Curso através da Análise do Discurso de linha francesa, investiguei qual era o imaginário de língua de professores formados em Letras atuantes em meu município. Com isso, descobri que a grande maioria carregava uma concepção bem tradicional de ensino de língua portuguesa, não considerando as variedades linguísticas. Isso não é pouca coisa, não! Termos clareza acerca de nossa concepção de língua é essencial, afinal, isto irá nortear o nosso trabalho enquanto professores de português.

Ao adotar uma visão sociodiscursiva da língua, descobri que teria muito trabalho pela frente, precisaria estudar muito para me tornar a professora de um português que eu descobri ser muito mais efetivo. Quando se concebe a língua como interação, a prática de Análise Linguística passa a fazer todo o sentido e foi por isso que eu decidi me aprofundar nos estudos acerca deste assunto. De acordo com Mendonça (2006), o termo *Análise Linguística* surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema e usos linguísticos, a qual teria como intuito se contrapor ao velho ensino de gramática tradicional. Tal termo foi criado por Geraldí (1991¹) em 1984 no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, o qual faz parte do livro *O texto na sala de aula*.

Mesmo gostando muito de estudar sobre o ensino de língua portuguesa na escola e de entender a importância de usar os recursos da língua a favor da produção de textos e da leitura, tive muita dificuldade para entender como adotar a Análise Linguística em meus planejamentos enquanto professora. Eu havia compreendido que o ensino da gramática

¹ Esta data se refere à publicação original. Nas referências está a data que consta na edição que usei, 2012.

pautado na identificação, classificação e nomenclatura, isoladamente, muito pouco iria contribuir com a expansão dos letramentos, mas me faltava segurança na hora de planejar tarefas de Análise Linguística realmente boas e, além disso, fui percebendo que grande parte das leituras que eu fazia sobre o assunto falavam extensivamente sobre o termo, mas muito pouco traziam de exemplos práticos.

Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² em vigor, o termo Análise Linguística e semiótica passou a ser mais recorrente nas conversas entre os professores de português. No entanto, será que estes professores, assim como eu, também não se sentem sem um suporte adequado para trabalhar com a Análise Linguística em suas aulas? O próprio autor do termo, Geraldi, afirma que em seu trabalho com a formação de professores, “a questão da ‘análise linguística’ é um ‘calcanhar de Aquiles’ no decorrer de todo o trabalho de mudança de perspectiva no ensino” (GERALDI, 2013, p.241).

Foi pensando em tudo isso que cheguei à conclusão de que a literatura sobre o assunto carecia de sistematização, precisava mostrar como fazer e a partir daí é que surgiu a ideia para o meu projeto de pesquisa do mestrado. Portanto, caro leitor, antes de detalhar os objetivos desta pesquisa, preciso dizer que cada linha desta dissertação foi escrita especialmente para os meus colegas professores (ou futuros professores) de português que, assim como eu, acreditam em uma aula de língua portuguesa que contribua com a ampliação dos letramentos, que acreditam que a leitura e a escrita podem empoderar sujeitos (como descobri na educação infantil) e democratizar acessos, possibilitando a todos e a todas aquilo tudo que lhes é de direito. Também aqui é importante frisar que meu foco neste trabalho é totalmente voltado à Análise Linguística, ou seja, não serão exploradas questões relacionadas à semiótica.

Agora que consegui traduzir em palavras o que motivou esta pesquisa, posso dizer mais claramente que através deste trabalho busquei responder a seguinte pergunta geradora: **Como a coleção de livros didáticos mais escolhida pelas escolas brasileiras desenvolve seu trabalho em torno da Análise Linguística?**

Para responder a esta pergunta, percorri um longo percurso, durante o qual busquei alcançar os objetivos elencados abaixo:

- a) Proporcionar uma revisão teórica acerca do conceito de *Análise Linguística*;
- b) Analisar como alguns documentos oficiais concebem o termo *Análise Linguística*;
- c) Oferecer um panorama sistemático do estado da arte das pesquisas sobre livro didático de língua portuguesa no Brasil nos últimos anos;

² Doravante, BNCC (BRASIL, 2017).

- d) Realizar uma análise exploratória da coleção didática de língua portuguesa mais adotada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2020, através de questões norteadoras, a fim de aproximar-me do *corpus* e entender de forma geral como a coleção desenvolve o trabalho com a *Análise Linguística*;
- e) Criar categorias de análise conforme os achados na análise exploratória com o objetivo de responder: **O que é trazido pelos livros nas seções direcionadas à reflexão sobre recursos linguísticos ³contribui com o desenvolvimento da leitura e da escrita? Ou seja, o que temos é, de fato, prática de Análise Linguística de acordo com a perspectiva de Geraldí?**

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: no segundo capítulo, *Conhecendo o objeto de análise*, serão trazidas informações para que consigamos entender melhor sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, em seguida, será feito o percurso da história do livro didático no Brasil e, por fim, nas duas últimas seções deste capítulo, há um panorama das últimas pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa. No terceiro capítulo, *Afinal, o que dizer sobre a Análise Linguística?*, explicamos sobre a origem do termo que tem início com Geraldí em 1984⁴ e posteriormente é adotado por outros autores; dissertamos sobre as distinções entre a aula de língua portuguesa como um todo e a aula de gramática; e realizamos uma análise dos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, a fim de compreender como a Análise Linguística é entendida por estas propostas curriculares. No capítulo quatro, *Caminhos percorridos: metodologia e procedimentos*, explicamos ao leitor o lugar deste trabalho dentro da Linguística Aplicada, mostrando o que vem a ser a pesquisa qualitativa de caráter documental; também retratamos os caminhos percorridos durante cada etapa definida para a pesquisa e, por fim, detalhamos como se deu a seleção do *corpus* de análise. No capítulo 5, realizamos a análise exploratória da coleção, posteriormente, criamos as categorias de análise com base na etapa exploratória e, por fim, a partir das categorias, realizamos a análise interpretativa do *corpus*. Chegando às considerações finais, retomamos, objetivamente, nossas perguntas bem como os nossos achados e, enfim, apontamos para novas possibilidades de pesquisa, afinal, todo trabalho deixa lacunas que poderiam ser mais bem preenchidas e todos os resultados podem despertar novos questionamentos.

³ Termo utilizado para nos referirmos a tópicos relacionados a conteúdos linguísticos e gramaticais.

⁴ Consta em minhas referências com a data de 2012.

2 CONHECENDO O OBJETO DE ANÁLISE

Neste capítulo, convidamos o leitor a conhecer um pouco melhor sobre o nosso objeto de estudo. Na introdução, falei sobre a minha relação com o livro didático e agora queremos apresentar mais detalhadamente o funcionamento do Plano Nacional do Livro e do Material Didático⁵, bem como a história do livro didático no contexto brasileiro (seções 2.1 e 2.2). Além disso, na terceira seção deste capítulo, trazemos um breve panorama dos artigos sobre livro didático (LD) de língua portuguesa publicados nos últimos anos no Brasil. Por fim, a última seção mostra um retrato das pesquisas mais recentes (teses e dissertações) sobre a Análise Linguística nos livros didáticos de português.

2.1 O PNLD

O PNLD é conhecido como uma das principais políticas públicas educacionais e tem como foco a distribuição de material didático para as escolas brasileiras. Financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o Programa foi criado em 1985; no entanto, “[...] suas características se alteraram a partir de 1996. Suas principais finalidades, hoje, são a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro [...]” (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008, p. 49) e, mais recentemente, para o ensino médio (através do PNLEM) e para a educação de jovens e adultos (PNLD EJA).

Quando se iniciou o processo de avaliação dos livros didáticos em 1996, foi criado um documento que se chamava “*Definição de Critérios para avaliação de livros didáticos*”. Nos anos posteriores, o PNLD deu continuidade às análises de livros didáticos (LD), adotando um novo nome para o documento em que constavam os critérios avaliativos - “*Guias de Livro Didático*” - que em sua primeira edição contemplou somente os anos iniciais e, posteriormente, passou a contemplar os demais anos, como veremos adiante. A construção desses guias foi e continua sendo “o produto final de todas as etapas do programa que compreende desde a publicação do edital para convocação de editoras até a divulgação dos resultados das análises dos livros” (BASSO, 2013, p. 4).

Na primeira edição do *Guia de Livro Didático*, os livros eram classificados em quatro categorias, a saber:

⁵ Doravante, PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

- a) Excluídos: os que apresentavam erros ou indução a erros conceituais, desatualizações, preconceitos ou discriminações, estereótipos e proselitismo político ou religioso;
- b) Não recomendados: insuficiência conceitual que comprometesse a eficácia didático-pedagógica;
- c) Recomendados com ressalvas: qualidades mínimas que justificassem a recomendação, embora tivessem alguns problemas;
- d) Recomendados: aqueles que atendiam de forma satisfatória aos critérios comuns e específicos propostos pelo Programa (BRASIL, 2018).

No ano de 1998, somente as duas últimas categorias foram mantidas na avaliação, sendo acrescentada também a categoria “*recomendados com distinção*”. Já os livros “*não recomendados*” passaram a ser dispostos no final do documento. Entre 2001 e 2004, a categoria “*não recomendados*” foi, de fato, extinta, mantendo-se as demais. É também neste período que as avaliações passam a contemplar a obra completa ao invés de somente o livro isolado e, com isso, durante o processo de escolha, os professores também passam a ter de optar por uma coleção completa. A partir de 2005, são extintas as categorias de classificação e os livros recebem apenas as denominações *aprovados* ou *recomendados*, sendo assim, os reprovados ou excluídos acabam por não ser divulgados pelo MEC (BASSO, 2013).

No ano de 2017, através do Decreto nº 9.099, foram unificadas as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. O que antes era contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), hoje pertence somente ao PNLD, que teve sua nomenclatura alterada, sendo agora chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a sigla permanece a mesma). Desta forma, o escopo do PNLD foi ampliado, sendo que, atualmente, o Programa inclui outros materiais de apoio à prática educativa além do que antes já era oferecido: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2018).

De acordo com o último edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2020, as obras foram avaliadas a partir de critérios definidos pelo edital e “receberam pareceres elaborados pelas equipes técnicas que indicaram: a aprovação; a aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, conforme disposto no Decreto nº 9.099/2017; ou a reprovação” (BRASIL, 2018, p. 13).

É importante mencionar que os processos de orientação e construção curriculares, durante muito tempo, foram vistos como mecanismos neutros e desinteressados; no entanto,

sabe-se que tais processos acontecem através de relações de força entre diferentes grupos ideológicos, que tentam determinar os conteúdos que devem ser ensinados e a forma como isso deve acontecer. Os livros didáticos são formas de materialização destas construções curriculares, pois são avaliados tendo como critérios aquilo que é determinado pelos documentos oficiais.

O PNLD 2020 estabelece relações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo assim, para que a obra fosse aprovada, nela deveriam constar elementos que permitissem o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base. A avaliação das obras foi realizada por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns e específicos, os quais estão descritos abaixo:

Critérios eliminatórios comuns: Serão excluídas as obras didáticas inscritas no PNLD 2020 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns: 1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; 2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; 6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; 8. Qualidade do texto e a adequação temática; (BRASIL, 2018, p. 42).

Os livros didáticos destinados aos anos finais do ensino fundamental são de três tipos: *Disciplinares*, *Interdisciplinares* e *Projetos Integradores*, sendo os livros de língua portuguesa considerados *disciplinares*. Para essas obras, foram considerados os seguintes critérios de avaliação específicos:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (BRASIL, 2018, p.42).

Atualmente, o livro didático de língua portuguesa está presente em grande parte das escolas brasileiras, sendo, muitas vezes, um dos principais materiais pedagógicos a que professores e alunos têm acesso. Concordamos com Bunzen (2005), quando afirma que o manual didático de língua portuguesa se tornou um importante objeto cultural que muito contribuiu para os letramentos de professores e alunos. Como podemos verificar nos parágrafos anteriores, o PNLD passou por uma série de mudanças desde a sua criação em 1996 e, atualmente, busca estar integrado com o que é proposto pela BNCC. No entanto, a trajetória dos manuais didáticos na escola brasileira inicia antes da criação deste

Programa e, na próxima seção, faremos um breve percurso ao longo da história dos “livros escolares”.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

As primeiras políticas oficiais de gerenciamento do livro didático no Brasil surgem em 1937, quando é publicado o Decreto nº 93, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte (1938), é expedido o Decreto-Lei nº 1006, o qual estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Nas décadas de 50 e 60, o alto custo dos livros didáticos passou a ser alvo de críticas, uma vez que o valor destes materiais começou a interferir no orçamento das famílias. Anos mais tarde, já no governo ditatorial, é criada, através da assinatura de um termo entre o Brasil e os Estados Unidos, a Comissão do Livro Técnico (COLTED), a qual foi responsável pelas fortes críticas em relação às políticas do livro didático que estavam envolvendo aspectos ideológicos e escândalos de corrupção (SOUSA, 2021).

É nessa mesma época, entre os anos 60 e 70, que começa a se construir, de acordo com Batista (2001), uma concepção de livro didático enquanto modelo estruturador das práticas pedagógicas. Inseridos em um contexto onde o “novo professor” passava cada vez mais a se sobrecarregar com muitas horas de trabalho, os livros didáticos apresentavam um desenvolvimento dos conteúdos curriculares e se caracterizavam como

Um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2001, p. 29).

Na década de 70, a COLTED é extinta e é criado, através do gerenciamento do INL, o Programa do Livro Didático (PLD).

O programa, em cada etapa de ensino, tinha a missão de coeditar os livros didáticos, barateando os custos de sua produção e, principalmente, basear toda a sua filosofia em critérios técnicos e pedagógicos. Tal barateamento, entretanto, não se efetivou, o que trouxe para a política de distribuição e uso do livro didático mais discussões com o fito de minimizar seus problemas. Uma solução pontual encontrada foi transferir responsabilidades: a partir de então foi a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsável pelo Programa do Livro Didático (SOUSA, 2021, p.154).

Nos anos 80, é fundada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) que, de acordo com Sousa (2021), foi a primeira política governamental do livro didático que incluiu a

criança carente. A partir de então, vários órgãos e programas foram transformados em um único, o que, por conta da centralização das atividades de assistência à população, significou um perigo para o fluxo de ações assistenciais. Por esse motivo, a FAE instituiu, em 1985, mediante o Decreto-Lei nº 91.542, o então Programa Nacional do Livro Didático, que tinha a intenção de reparar a centralização das atividades assistenciais por meio de uma política que levasse em conta “a escolha do professor do livro que este utilizaria em sala de aula, além de fortalecer a ideia do chamado “livro reutilizável”, principal destaque do PNLD” (SOUSA, p. 155, 2021).

Em 1993, é instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual teve uma grande importância na política do livro didático, uma vez que o governo, a fim de melhorar o gerenciamento dos processos de escolha e distribuição dos livros, formulou uma nova política do livro com base em uma definição de padrões básicos de aprendizagem que deveriam ser alcançados na educação fundamental (BRASIL, 1993).

Em 1996, como já explicitado anteriormente, o MEC institui a análise e avaliação do livro didático das séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte (1997), a FAE é extinta e o PNLD a partir de então passa a ser responsabilidade do FNDE. Em 1999, o PNLD passou a avaliar também os livros dos anos finais do Ensino Fundamental; em 2004, os do Ensino Médio e, em 2007, as obras direcionadas à EJA e à alfabetização.

2.3 PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em um levantamento sobre o estado da arte das pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa realizado através de uma revisão sistemática dos artigos escritos em português e encontrados no portal de periódicos da CAPES/ MEC no período de 2016 a 2021, elaboramos seis grupos de artigos que foram separados, a partir da leitura dos resumos, nas seguintes áreas:

Grupo 1- Trabalho docente: Neste grupo encontram-se artigos que têm como um dos principais objetivos investigar como é a relação entre professor e livro didático e auxiliar o docente na análise ou uso deste material;

Grupo 2- Análise do discurso: Neste grupo, aparecem artigos que buscam fazer uma análise dos discursos presentes nos livros didáticos e nos manuais do professor, sob as mais variadas perspectivas. A maior parte das análises foram feitas sob as perspectivas teóricas pecheutiana

e foucaultiana.

Grupo 3- Análise de propostas didáticas em geral: Neste grupo, estão reunidos artigos que analisam unidades didáticas como um todo, sem focar em somente um eixo, como produção textual, leitura ou análise linguística.

Grupo 4- Análise do trabalho com a leitura: Neste grupo, encontram-se artigos que fazem uma análise de como é desenvolvido o trabalho com a leitura, literária ou não, nos livros didáticos.

Grupo 5: Análise do trabalho com produções textuais: Neste grupo, estão reunidos artigos que fazem uma análise do desenvolvimento do trabalho com as produções textuais, orais ou escritas, dentro de livros didáticos.

Grupo 6: Análise do trabalho com os recursos linguísticos: Aqui encontram-se artigos que analisam a maneira como o eixo de análise/ reflexão linguística ou gramática é desenvolvido dentro de livros didáticos.

Através desta revisão sistemática, foi possível evidenciar que a grande maioria dos artigos acadêmicos sobre livros didáticos, disponíveis do portal de periódicos da CAPES, apresenta como procedimento metodológico a pesquisa documental, muitas vezes chamada de análise documental.

Além de descobrir o tipo de metodologia mais utilizado nas pesquisas a partir da sistematização dos artigos em quadro-resumo disponível no Apêndice 1, foi elaborado um gráfico (gráfico 1) que mostra o percentual correspondente à quantidade de trabalhos encontrados em cada um dos grupos.

Gráfico 1 - Número de artigos por grupo



Fonte: A autora (2021).

Analisando o gráfico 1, percebe-se que o grupo 4, onde se encontram artigos que investigam o trabalho com a leitura nos livros didáticos, apresentou o maior percentual, de 26%, contando com dez artigos, ao lado do grupo 2, que contempla artigos relacionados à análise do discurso, o qual obteve o mesmo percentual. É interessante mencionar que na dissertação de Bunzen (2005), já havia sido constatado que os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos), de forma geral, tratavam “mais sistematicamente de questões relacionadas ao ensino de leitura ou de literatura” (BUNZEN, 2005, p. 20). Já o resultado da revisão sistemática aqui realizada, evidencia que, pelo menos no que se refere a artigos publicados no Portal CAPES, as pesquisas relacionadas ao trabalho com a leitura continuam sendo a maioria; no entanto, neste artigo apareceu a nova informação de que os artigos relacionados à análise do discurso também estão sendo bastante frequentes.

Posteriormente, em ordem decrescente, o grupo 3, que traz análise de propostas didáticas em geral, apresenta um percentual de 21%, contando com oito artigos. Tais pesquisas são sobre temáticas variadas, dentre as quais estão gêneros textuais, multiletramentos, oralidade. É importante mencionar que este grupo poderia ter sido dividido, já que dentro dele há um foco em temáticas específicas que não são tratadas nos demais; no entanto, todos os artigos que constituem este grupo apresentam um traço em comum que é análise das propostas didáticas como um todo, ou seja, são analisadas as propostas de atividades de forma geral, sem especificar um eixo específico. Alguns destes trabalhos focam em gêneros orais, mas como não foi criado um grupo específico para a oralidade, as pesquisas que analisam o trabalho com gêneros orais como um todo foram colocadas neste grupo. Todavia, pesquisas que focam na produção de textos orais foram colocadas no grupo 5 que, por sua vez, obteve um percentual de 11%, o que nos mostra que pesquisas em torno do trabalho com produções textuais nos livros didáticos necessitam de maiores investigações.

Finalmente, os grupos 1 e 6 foram os que apresentaram menor quantidade de artigos. No que diz respeito ao grupo 1, foram encontradas poucas pesquisas que trazem como principais objetivos analisar a relação entre o docente e o livro didático, bem como, são poucos os artigos que evidenciam uma preocupação em auxiliar o professor no que diz respeito à análise e uso dos livros didáticos. Ainda, dentro dos 3 artigos que compõem este grupo, somente um deles utilizou a metodologia de entrevistas para poder verificar, de fato, qual a percepção dos professores quanto ao material que utilizam. As outras duas pesquisas mostram, através da análise documental, que é preciso que haja uma adequação dos livros didáticos à realidade do professor, assim como devem ser realizadas formações docentes que

objetivam analisar as resenhas do PNLD a fim de auxiliar os professores no processo de escolha do livro didático.

Referente ao grupo 6, constata-se que poucas pesquisas investigaram a forma como os conteúdos relacionados aos recursos linguísticos são desenvolvidos nos livros didáticos, o que nos mostra que o eixo da análise linguística ainda é pouco explorado. Salienta-se a importância de se pesquisar a respeito deste eixo, pois mesmo diante das pesquisas linguísticas mais recentes que afirmam a importância de se trabalhar utilizando os recursos linguísticos como ferramentas para o ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, livros didáticos atuais ainda fazem um trabalho com a gramática descontextualizada. A análise destes materiais é essencial, pois “pode contribuir tanto para que eles sejam aperfeiçoados quanto para que sejam usados de modo mais consciente e reflexivo por parte dos docentes, mantendo-se sempre como auxiliares e não “guias” do processo de ensino-aprendizagem” (MENDONÇA, 2020, p. 168, 169).

2.4 UM RETRATO DAS PESQUISAS MAIS RECENTES SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Esta seção busca oferecer ao leitor um breve panorama das últimas pesquisas sobre a Análise Linguística nos livros didáticos, podendo, desta forma, possibilitar uma reflexão sobre um provável perfil de livros didáticos que temos atualmente. Ao realizar uma busca por teses e dissertações publicadas nos últimos onze anos no Lume UFRGS e no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira/CAPES, conseguimos encontrar nove trabalhos, dos quais realizamos a leitura e selecionamos sete deles com o intuito de sistematizar as contribuições que estas pesquisas oferecem à Linguística Aplicada, mais especificamente, ao grupo de trabalhos sobre a Análise Linguística nos Livros Didáticos de Português. Os outros dois trabalhos não foram selecionados por não apresentarem divulgação autorizada na Plataforma Sucupira/CAPES. Nos próximos parágrafos, o leitor vai encontrar uma síntese destes trabalhos que foca, principalmente na metodologia adotada por cada pesquisa; perguntas e/ou categorias de análise; e principais achados.

Para tanto, iniciamos esta seção com as contribuições de Gil (2012) que, através da pesquisa qualitativa de análise de documentos, reuniu um *corpus* contendo os livros didáticos de português aprovados pelo PNLD 2011 que continham em suas resenhas menção explícita à

metáfora, além da amostra de livros didáticos de ciências, matemática e história pertencentes a uma única coleção também aprovada pelo PNLD 2011.

Para a realização da primeira parte de sua análise, que focava na abordagem da metáfora nos livros de português, a pesquisadora definiu as seguintes categorias: a localização do trabalho com a metáfora; as definições de metáfora; os exemplos que acompanhavam as definições; os exercícios propostos; e as reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que opera. Ao finalizar este primeiro bloco de análises, a autora concluiu que é predominante, nas coleções analisadas, conceitos das visões clássica, substitutiva, comparativa e interativa da metáfora. Para concluir, sugere um trabalho que contemple as visões posteriores à interativa, o que abordaria de forma mais abrangente as contribuições que a metáfora pode desempenhar para a construção dos sentidos dos textos.

Em relação à segunda parte da pesquisa que investiga a presença de metáforas nos livros didáticos das diferentes áreas, a autora conclui que estas se revelaram presentes na apresentação de conceitos e exercícios propostos nos livros didáticos de matemática, ciências, história e também no de português, o que reforça a relação existente entre metáfora e produção científica como um todo. Para finalizar, Gil (2012) propõe um trabalho com a metáfora a partir dos seguintes eixos: (a) o conceito de espiral e o ciclo uso-reflexão-uso; (b) ocorrência em diferentes textos e em diferentes disciplinas; (c) aspectos salientados pelas visões discutidas para este fenômeno.

Barreto (2013) analisou em seu trabalho a formação do grau dos substantivos e dos adjetivos no livro didático de português, utilizando como *corpus* as obras *Português: leitura, produção, gramática* e *Português: linguagens* dos anos 2002 e 2009, respectivamente. O intuito da pesquisa consiste em expor as bases teóricas evidenciadas pelos livros e verificar se o estudo da língua proposto pelos LD está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dentre as considerações tecidas pela pesquisadora, ela destaca que alguns autores permanecem presos às concepções tradicionais de ensino das classes de palavras, defendendo que o grau dos substantivos e dos adjetivos deve ser tratado como flexão assim como era prática no ensino do latim. Por outro lado, alguns outros autores utilizados pelos LD analisados “entendem que a gradação em português concernente aos substantivos e adjetivos, manifesta-se por sufixos e prefixos derivacionais ou procedimentos sintáticos” (BARRETO, 2013, p. 82).

Em resumo, no livro didático *Português: leitura, produção, gramática* predominava uma postura teórico-metodológica tradicional enquanto no livro *Português: linguagens* havia uma postura mais inovadora, contemplando “gêneros textuais, oralidade e produção escrita, o componente semântico discursivo, os diferentes valores semântico-funcionais e questões de procedência discursivo pragmáticas” (BARRETO, 2013, p. 83).

Gonzalez (2013), também adotando a pesquisa documental, analisa qual é o discurso sobre a variação linguística que chega às escolas através do livro didático, mais especificamente, os livros didáticos do PNLEM/2009. A pergunta geral de pesquisa era a seguinte: “Como são abordadas questões relativas à variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio em 2009?” (Gonzalez, 2013, p. 89). A partir desta pergunta, o autor estabeleceu outras perguntas relativas a duas etapas de aproximação ao *corpus*. Para a primeira aproximação, havia como pergunta principal: Todos os livros didáticos tratam explicitamente desta questão (variação linguística)?; Para a segunda aproximação, a pergunta principal era a seguinte: O que o livro diz explicitamente sobre a variação linguística e os conceitos relacionados que mobiliza?

A primeira aproximação mostra, através de um quadro-resumo, os capítulos/seções que abordam explicitamente os conteúdos relacionados à variação linguística e quais as noções de variação linguística abordadas. Nesta primeira análise, o autor constatou que, de modo geral, os livros analisados já apresentam questões relacionadas à variação linguística no primeiro capítulo/seção, além disso, há vários conceitos relacionados a este tópico que são mobilizados nos livros, tais como: língua, variação, eixos em que a língua varia, norma culta, adequação, gramática internalizada, dentre outros.

Na segunda aproximação, é investigado o que é dito nos livros didáticos mais e nos menos adotados sobre os conceitos relacionados à variação linguística. Para isso, o autor estabelece perguntas, através das quais analisa cada um dos quatro livros selecionados. As perguntas que norteiam as análises são: O que é língua? O que é gramática? O que é variação? O que é norma culta? Qual a relação entre fala e escrita? O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico? O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português? O livro aborda o multilinguismo brasileiro? O livro conta a história da língua portuguesa? O livro aborda a mudança linguística?

Em resumo, o autor constatou que, sobre o conceito de língua, os dois livros mais adotados conceituavam-na como um código. Sobre o conceito de gramática, o autor destaca

que o livro mais adotado não aborda os diferentes conceitos. No que tange à variação linguística, é destacado que os livros mostram discursos hegemônicos, segundo os quais a norma padrão da língua é colocada como objeto de ensino, não dando espaço para a variabilidade linguística; e discursos mais à margem, segundo os quais, a língua é apresentada como variável. Dentre os hegemônicos aparecem raros exemplos de variação lexical de ordem diatópica e dentre os discursos mais à margem há uma maior preocupação com aspectos sociofuncionais. Sobre a norma culta, o autor ressalta que o discurso hegemônico não se preocupa em diferenciá-la da norma padrão, já o discurso mais à margem reserva críticas a esta. Sobre a relação entre escrita e oralidade, há em Cereja & Magalhães a distinção entre as duas modalidades de língua com um recorte estanque; Nicola e Lopes et al. entende a distinção entre as duas, mas mostra que ambas estão relacionadas por um contínuo, em Faraco, por fim, não se trabalham as diferenças e semelhanças entre as modalidades. No que se refere ao preconceito linguístico, há um discurso hegemônico que dá pouquíssima atenção ao fenômeno, sendo que, dentre os livros analisados, somente o do Cereja & Magalhães é que menciona o tema. Sobre o alcance do português no mundo, o discurso hegemônico dá pouca ênfase, abordando somente os países que o têm como língua oficial; já no discurso mais à margem, além de haver menção sobre os países de língua portuguesa oficial, há também as diásporas de falantes de português em países estrangeiros e as comunidades de descendentes de português na Ásia e na África. Em relação ao multilinguismo brasileiro, somente Faraco cita o tema. A história da língua portuguesa é contada por todos os livros. Por fim, a mudança linguística é pouco explorada pelos livros mais adotados.

Resende (2014), em uma pesquisa qualitativa, analisa e descreve o modo como é desenvolvido o trabalho com a criação de novas palavras no português brasileiro, os neologismos lexicais. Para isso, utiliza como *corpus* a coleção didática *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, objetivando responder por que o léxico tem o seu estudo marginalizado na sala de aula. Como resultados de sua pesquisa, a autora conclui que, embora todos os volumes da coleção analisada tratem de questões referentes ao neologismo, este conteúdo ainda é pouco trabalhado e, em muitos momentos, há confusões relacionadas aos conceitos.

Silva (2015), em sua tese de doutorado, a partir de uma maneira específica de entender a linguagem, adota como fundamento teórico metodológico a análise dialógica do discurso, a qual investiga os enunciados concretos. Analisando as coleções *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009) e *Português: uma proposta para o letramento*, de Soares (2002), o

autor cita como suas categorias de análise o enunciado concreto e as relações dialógicas e traz como suas perguntas de pesquisa as seguintes: (1) quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções selecionadas quanto ao uso dos sinais de pontuação nos anos finais do ensino fundamental? (2) como propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitoras e produtores de textos, conforme orientações dos documentos oficiais?

Segundo o autor, as duas coleções analisadas apresentam semelhanças consideráveis em relação à abordagem da pontuação, dentre elas estão a distribuição heterogênea do conteúdo em anos escolares diferentes, a falta de articulação entre o trabalho com a pontuação e as propostas de produção de textos, além da eleição da modalidade oral como sendo o espaço privilegiado para a realização das propostas de atividades (SILVA, 2015).

Seguindo paradigma interpretativista da pesquisa documental qualitativa, o trabalho de Santos (2015) analisou os guias do livro didático dos anos 2005, 2008, 2011 e 2014, além da coleção didática *Português: linguagens* também referente a estes anos, a fim de descobrir como aconteceram as modificações em relação ao ensino de análise linguística nos últimos dez anos e como ocorreu a incorporação das mudanças decorrentes de uma perspectiva enunciativa / discursiva de língua/linguagem em relação ao ensino de gramática.

Os guias foram analisados a partir de sua composição organizacional e estrutural, com especial atenção ao eixo dos conhecimentos linguísticos. As edições da coleção *Português: linguagens* foram analisadas a fim de descobrir como a categoria “sujeito” era trabalhada nas quatro edições da coleção. Para isso, foram criadas quatro subquestões que a autora denomina “subquestões procedimentais”, para a análise: (1) Os modos como a categoria *sujeito* era apresentada e os encaminhamentos metodológicos; (2) abordagem dos objetos de ensino privilegiados: se estão em nível frasal, textual ou discursivo; (3) tratamento dado aos conhecimentos linguísticos: metalinguístico ou epilinguístico; (4) Tipo de articulação entre os eixos de ensino. Com isso, Santos (2015) pôde observar se havia coerência entre os referenciais teórico-metodológicos afirmados no Manual do Professor e os praticados no livro do aluno.

Ao fim do trabalho, a pesquisadora conclui que as edições do Guia do PNLD de 2005 até 2011 apresentaram reelaborações que deram atenção especial ao tratamento da variação linguística e da variante de prestígio, assim como mostraram um trabalho abrangente com os conhecimentos linguísticos, em situações de uso e articulado com os outros eixos. Uma mudança significativa ocorreu no Guia de 2014 que encaminha as

análises através de uma “ficha de avaliação a partir de dois questionamentos que requerem resposta em nível discursivo, mais reflexivo e menos padronizado” (SANTOS, 2015, p. 135).

Sobre a coleção analisada, a autora afirma que ela mantém os pressupostos teóricos e metodológicos desde a sua primeira edição. Em relação à subquestão procedimental (1), apresentação da categoria *sujeito* e encaminhamentos metodológicos, Santos (2015) considera que, ao subdividir a seção “língua em foco” que trata da análise linguística, o livro contribui com a “compartimentação exagerada de um tópico que seria exclusivamente gramatical e outro, textual; algo que vai na contramão do que a própria coleção indica” (SANTOS, 2015, p. 136). Em relação à subquestão (2), a autora afirma que o nível de análise frasal é o mais recorrente tanto nas explicações/apresentações do conteúdo quanto nos exercícios. Quanto ao tratamento dado aos conhecimentos linguísticos – subquestão procedimental (3) – o livro foca na metalinguagem, mas se esforça para trazer pequenos textos ou tirinhas com o objetivo de ajudar o aluno a perceber a “língua da escola” em uso. Por fim, sobre a subquestão (4), a autora conclui que “há articulação do eixo conhecimentos linguísticos sobretudo com o eixo da produção de texto. Há também, no eixo da leitura, essa articulação, com a reflexão semântica, com a reflexão sobre os efeitos de sentido de determinados itens lexicais, etc” (SANTOS, 2015, p. 138).

Para fechar seu trabalho, Santos (2015) conclui que mesmo tendo havido um avanço nas orientações metodológicas para o ensino-aprendizagem pelo PNLD, isto não necessariamente, significou melhorias na coleção didática analisada. No entanto, alguns passos importantes foram dados: a coleção passou a interpretar melhor os estudos sobre como trabalhar gramática de modo que faça sentido. Desta forma, pode-se dizer que há uma perspectiva de trabalho reflexivo sobre a língua e a linguagem, porém, esta ainda convive com a forte presença do ensino tradicional.

Costa (2016), em sua tese, investiga como os enunciados constituídos na/pela verbo-visualidade, presentes em duas coleções de livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, podem colaborar para a formação de um leitor crítico. Para isso, utilizou a análise documental de abordagem dialógica e selecionou como *corpus* as coleções *Para viver juntos: português* e *Português: linguagens*, ambas do PNLD 2013. Foram analisados os gêneros discursivos constituídos no/pelo plano verbo-visual a partir das seguintes perguntas norteadoras: 1. Quais gêneros discursivos constituídos no/pelo plano verbo-visual estão presentes nas coleções? 2. Como se dá o tratamento da materialidade verbo-visual nos LPP selecionados? 3. Como o tratamento da materialidade verbo-visual, nas atividades

selecionadas, pode contribuir para a *compreensão ativa e criadora* do texto e para o desenvolvimento de capacidades leitoras para as especificidades de um enunciado verbo-visual?

Ao concluir seu trabalho, Costa (2016) considera que as atividades que envolvem enunciados verbo-visuais são muito escassas em atividades específicas de leitura, o que mostra que a inserção destes enunciados em atividades cujo foco é a formação leitora pouco contribui para que os estudantes percebam a dimensão verbo-visual dos enunciados como indissolúvel, inviabilizando o desenvolvimento das capacidades especiais para a leitura de enunciados verbo-visuais.

Ao finalizar a leitura dos trabalhos supracitados, podemos dizer que a maior parte deles se assemelha à nossa pesquisa no que se refere à compreensão que se tem sobre o conceito de Análise Linguística. Entretanto, cada um deles explora um aspecto da AL dentro dos livros didáticos escolhidos como *corpus*, diferente desta pesquisa que pretende interpretar como o trabalho com os recursos linguísticos em geral é desenvolvido na Coleção *Tecendo Linguagens*.

Em Gil (2012), há a recomendação de um trabalho com a metáfora, pelo viés da AL seguindo o percurso metodológico uso-reflexão-uso; Barreto (2013), ao analisar o trabalho com o grau dos substantivos e adjetivos em dois livros didáticos de português, descobriu que um deles estava mais alinhado à perspectiva de ensino dos PCN, ou seja, mostrava-se mais inovador, trazendo uma perspectiva mais voltada a uma abordagem semântico-discursiva. Gonzalez (2013) não tem o enfoque de sua pesquisa em um tópico de análise linguística – acho que podemos dizer assim – mas busca analisar uma das particularidades da língua em uso: a variação linguística. Resende (2014) investiga se determinada coleção didática desenvolve um trabalho com os neologismos lexicais a partir do texto, possibilitando a inferência de sentidos por parte dos estudantes. Silva (2015) procura descobrir em duas coleções didáticas como as propostas de ensino da pontuação estão articuladas com o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, conforme orientações dos PCN. Santos (2015) também explora o mundo dos livros didáticos e descobre que nas suas coleções analisadas começa a aparecer um trabalho com os recursos linguísticos a partir de enunciados, entretanto, isto ainda convive com o ensino tradicional de gramática. Costa (2016) foca na verbo-visualidade, indo um pouco além do campo da linguística e entrando na semiótica, diferente do que nos propomos neste trabalho.

Como podemos perceber, todos os trabalhos acima, exceto o de Costa (2016) que vai para o campo da semiótica, entendem a Análise Linguística a partir da perspectiva geraldiana, indo ao encontro também do que é trazido pelos PCN na direção de um ensino de língua a partir do uso-reflexão-uso, ou seja, todos estes trabalhos adotam um ponto de vista crítico ao mero ensino de gramática, da mesma forma como nos propusemos também nesta pesquisa. Com isso, é possível entender que o perfil de livro didático que adentrou as escolas na última década se encontrava em um tímido processo de transição, isto é, por mais que as contribuições dos estudos linguísticos estivessem sendo consideradas e, em alguns casos, até houvesse articulação entre os eixos de Análise Linguística, Leitura e Produção Textual, a tradição gramatical ainda ocupava um espaço maior.

Para finalizar esta seção, é importante destacar que todos os trabalhos acima foram desenvolvidos antes de 2019 e por isso não mostram o perfil de livros didáticos aprovados no último PNLD, o qual é o primeiro a contemplar as habilidades propostas pela atual BNCC. Tendo isto em mente, a análise que será feita posteriormente neste trabalho poderá nos mostrar o que mudou e o que permanece igual no perfil de livros didáticos que estão atualmente nas escolas.

3 AFINAL, O QUE DIZER SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA?

Neste capítulo, serão trazidas as principais teorias que sustentam a construção desta pesquisa. Primeiramente, discutimos o que vem a ser a Análise Linguística (AL), com base nos estudos de Geraldi (1996, 2012, 2013) e Mendonça (2006). Posteriormente, na seção 3.2, dissertamos sobre as diferenças entre uma aula de gramática e uma aula de língua portuguesa, rememorando como se deu a formação desta como disciplina escolar e a maneira como se constituiu a tradição gramatical em nossas salas de aula; e, por fim, há uma breve análise do discurso que os documentos oficiais trazem sobre a Análise Linguística. Ao longo da primeira e da terceira seções deste capítulo, estabeleci relações entre as teorias concernentes ao ensino de língua portuguesa e os conceitos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017).

3.1 O CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para iniciar uma discussão em torno do conceito de Análise Linguística⁶, é necessário trazer à tona a origem do termo que ganhou popularidade a partir da proposta de Geraldi no livro *O texto na sala de aula*, livro que se organiza como uma coleção de artigos organizado pelo autor em 1984 para um projeto de formação de professores de língua portuguesa do ensino fundamental (GERALDI, 2012). Em um dos artigos que compõem este livro, Geraldi nos explica a essência da prática de Análise Linguística que, de acordo com suas próprias palavras, seria

[...] a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno linguístico (GERALDI, 2012, p. 79).

A prática de Análise Linguística, desta forma, defende a ideia de um trabalho com os recursos linguísticos a partir dos textos escritos pelos próprios alunos. Assim, as questões em torno das estratégias linguísticas usadas na escrita partiriam daquilo que foi inicialmente elaborado pelos estudantes. Na citação acima, Geraldi afirma que a cada trabalho realizado a partir dessa proposta, maior será nossa compreensão de determinado fenômeno linguístico. Trazendo esta afirmação para a prática, entendemos que à medida que formos realizando o trabalho com a produção de certos gêneros discursivos, iremos percebendo as dificuldades que, geralmente, os alunos costumam ter na escrita de tais textos e, a partir daí, iremos

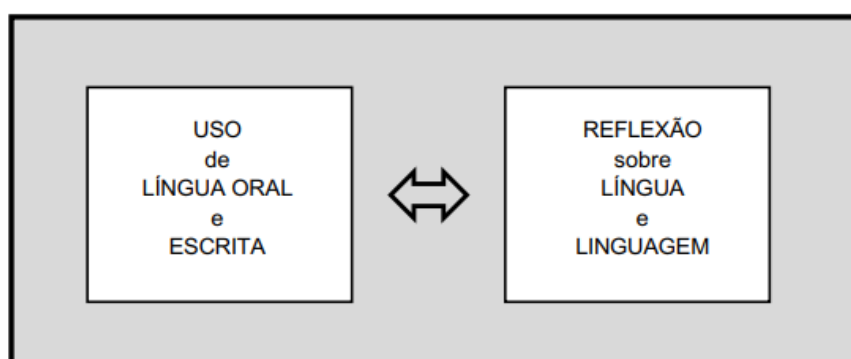
⁶ Neste trabalho, por vezes, usarei a abreviatura AL para me referir à Análise Linguística.

expandindo nosso entendimento em relação às estratégias de ensino dos recursos linguísticos nos mais diversos gêneros.

Em 1984, portanto, nasce um novo conceito que, posteriormente, será usado por muitos autores e em outros contextos, inclusive em documentos oficiais, conforme veremos adiante. Mas já que começamos falando sobre Geraldi, cabe aqui citar outra obra, *Portos de Passagem*, publicada pela primeira vez em 1991, na qual o autor novamente disserta a respeito da prática de Análise Linguística, desta vez falando não somente dos textos produzidos pelos alunos, mas também, dos textos que serão objeto de leitura para os aprendizes. Segundo ele, é no interior das atividades de leitura e de produção textual que se dará a Análise Linguística, termo usado quando Geraldi se refere precisamente a um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 2013, p. 191).

Indo ao encontro do que explicamos sobre Análise Linguística nos parágrafos anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam-nos como princípio organizador do ensino de língua portuguesa, o percurso metodológico denominado *uso-reflexão-uso* como uma maneira de esquematizar o que é proposto por Geraldi. Assim sendo, de acordo com a tríade proposta pelos Documentos, os conteúdos de Língua Portuguesa seriam articulados em torno de dois eixos: o uso da língua, seja ela oral ou escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme é apresentado no esquema abaixo:

Figura 1: Uso-reflexão-uso nos PCN



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 34)

Como nos mostra o esquema acima, as propostas de atividade desenvolvidas na aula de língua portuguesa iniciam e terminam com a produção ou a recepção de discursos, sendo

as tarefas de análise ou reflexão sobre a língua, utilizadas de forma a contribuir com a construção das práticas languageiras em questão. Conforme é explicitado nos próprios documentos:

[...] as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/ recursos a serem utilizados em produções futuras (BRASIL, 1998, p. 34).

Em função desta proposta, os PCN sugerem que sejam trabalhados nas aulas de Português aqueles conteúdos que se referem aos processos de interlocução (USO), como: historicidade da língua e da linguagem; constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais; implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; implicações do contexto de produção no processo de significação. E, em relação aos conteúdos do eixo REFLEXÃO, é sugerido que sejam trabalhados tópicos visam aprimorar as competências discursivas: variação linguística: modalidades, variedades, registros; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998, p.36).

Mais atualmente, seguindo a linha de Geraldi e dos PCN, Mendonça (2006) também faz sua contribuição para a nossa compreensão acerca do conceito de AL. Segundo ela,

[...] pode-se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Ainda em Mendonça (2006), encontramos uma ótima sistematização da relação que á entre o percurso metodológico uso-reflexão-uso e o lugar da AL nesta abordagem de trabalho com a língua. Observemos a Figura abaixo que apresenta uma tabela criada pela autora como forma de “didatizar” o que recomenda os PCN:

Figura 2: AL entremeadada a propostas de atividades de leitura e produção textuais.

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita).
----->				
USO		REFLEXÃO		"O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual" (proposta dos PCN+, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita-/refacção do texto oral	
----->				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita-/refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto)avaliação, por meio de AL.
----->				

Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 209.

Como podemos observar na Figura acima, as propostas de atividades iniciam com o uso através da leitura ou da escrita e a AL surge relacionada a estes usos como forma de reflexão que visa melhorar tais usos. Em seguida, discutiremos sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas que, ao serem trabalhadas conjuntamente, configurar-se-ão como AL.

Ao falar sobre AL, há aqueles que a entendem como uma “nova forma de ensinar gramática”, ou ainda, “um novo nome para o ensino de gramática”; entretanto, esta prática pressupõe outra concepção de língua e linguagem que, como o afirma Geraldi em *Portos de Passagem*, parte de um processo de interlocução, “entendido como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2013, p. 5).

Conseguimos perceber que Geraldi (2013), ao falar sobre a *Análise Linguística*, traz como pressuposto as ideias do assim chamado círculo de Bakhtin (FARACO, 2003) — especialmente a partir de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017) — que a *língua(gem)* não é fixa e não é um produto acabado, uma vez que os sujeitos se apropriam dela conforme suas necessidades interacionais; estes *sujeitos*, como seres sociais que são,

constituem-se como tais através das interações com os outros; e estas *interações* sempre acontecem dentro de um contexto específico e, portanto, são acontecimentos singulares.

Geraldi (2013) explicita, com base em Volóchinov/Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), que em um processo de compreensão ativa e responsiva, os interlocutores se orientam um para a enunciação do outro e para que ocorra a adequada compreensão dos enunciados, há um trabalho de reflexão que associa elementos situacionais e os recursos utilizados pelos interlocutores para que se estabeleça uma correlação entre os dois. Tendo explicado este processo de produção e compreensão, Geraldi nos explica “as ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem” (GERALDI, 2013, p. 20).

Estas ações representam níveis distintos de reflexões, chamados de *atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas*. As *atividades linguísticas* seriam aquelas que vão acontecendo durante a interação sem a necessidade de pausas para falar sobre os processos interacionais, ou seja, não há interrupção do assunto que se está tratando para falar sobre a língua. “Elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase ‘automática’, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos” (GERALDI, 2013, p.20).

As *atividades epilinguísticas* por sua vez, “[...] também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013, p. 23). Diferente das *atividades linguísticas*, que não interrompem o tratamento do tema, isto é, não pausam o assunto de que se está tratando durante a interação, as *atividades epilinguísticas*, suspendem a pauta dos interlocutores para refletir sobre os recursos linguísticos que estão sendo usados. Tal reflexão pode acontecer no nível estrutural, discursivo ou mesmo pragmático (GERALDI, 2013).

Por fim, as *atividades metalinguísticas* são conceituadas da seguinte maneira:

[...] 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. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 2013, p. 25).

Podemos dizer que o ensino de língua portuguesa nos moldes tradicionais, aquele ocupou/ocupa grande parte, senão toda a vida escolar da maioria das pessoas, enfoca justamente nas chamadas *atividades metalinguísticas*, pois privilegia discussões e propostas de atividades voltadas à memorização de regras e conceitos normativos da língua,

classificações de termos gramaticais, identificação de nomenclaturas e entre outras habilidades que priorizam o lado estrutural da língua.

Kemiak e Araújo (2010) sistematizam alguns princípios que norteiam o ensino de Análise Linguística, a fim de explicar as particularidades desta prática, tendo como base aquilo que é trazido pelos teóricos acima citados. O primeiro princípio diz respeito à *concepção de língua como interação* e, ao discorrer sobre isso, retomam as ideias do círculo de Bakhtin que estabelecem distinções entre *palavra/oração* e *enunciado*: a oração é um construto do sistema abstrato da língua, enquanto o enunciado é a unidade real da comunicação. Esta distinção entre palavra/oração e enunciado é primordial para entendermos uma das diferenças entre o ensino de Gramática Tradicional (GT) e o de Análise Linguística (AL). Enquanto a GT coloca a palavra/oração como unidade de análise, a AL põe o enunciado em evidência. É por isso que a GT traz um ensino descontextualizado e mecânico, pois não considera a força expressiva e interativa que é inerente à linguagem. A AL, por sua vez, tem como objeto de análise o enunciado, que não se diferencia da oração apenas por critérios de extensão e, sim, “em termos qualitativos, que remetem à consideração da língua enquanto comunicação, enquanto enunciação” (KEMIAK; ARAÚJO, 2010, p. 49).

O segundo princípio explicitado por Kemiak e Araújo (2010) se refere à *indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas*. Segundo as autoras, a metodologia concernente ao ensino de AL seria indutiva, ou seja, inversa àquela que tradicionalmente é utilizada na escola para o ensino de gramática que, primeiramente, traz definições de regras e exemplos e posteriormente é finalizada com a “aplicação” de exercícios de fixação. A metodologia indutiva deve partir das vivências, daquilo que é conhecido, da observação de casos particulares para formação de regras gerais.

O terceiro princípio é a *sistematização* que, trocando em miúdos, seria a organização clara e consciente dos conhecimentos construídos através da metodologia indutiva mencionada no parágrafo anterior. O quarto princípio trata do percurso metodológico *USO-REFLEXÃO- USO* em que as autoras acreditam que a leitura/produção de textos e a AL devem estar articuladas à reflexão e ao uso, sendo aquela um pré-requisito para esta. É importante destacar que os PCN, ao explicar o que vem a ser a prática de Análise/reflexão Linguística, entendem que o uso da língua enquanto produção/recepção de discursos deve ser tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino. Ou seja, as situações didáticas – como são denominadas nos Parâmetros – devem ser

[...] organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar

necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/ recursos a serem utilizados em produções futuras (BRASIL, 1998, p. 34).

Voltando aos princípios de Kemiak e Araújo (2010), no quinto princípio, *do macro para o micro*, há uma referência aos gêneros do discurso de Bakhtin (2011), como os tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais, na prática, são a materialização das situações interativas entre os sujeitos. Assim, a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos que acontece no interior dos enunciados e não em uma oração ou palavra isolada, portanto, acontece do macro para o micro.

O sexto princípio aborda a *heterogeneidade necessária*, defendendo que o trabalho com a AL deve considerar as variações que são inerentes à língua e deve buscar entendê-las como sistemáticas e não-aleatórias. Para finalizar, as autoras afirmam que os princípios não se esgotam em seu trabalho e destacam que

[...]a literatura sobre análise linguística ainda carece de sistematização (definição precisa do objeto de ensino, procedimentos didáticos a serem abordados pelo docente), o que certamente dificulta o trabalho dos professores, notadamente daqueles que há mais anos estão afastados da esfera acadêmica (KEMIAK, ARAÚJO, 2010, p. 56).

Concordamos com as autoras no que diz respeito à falta de sistematização da literatura concernente à AL, a qual por vezes não esclarece aos professores o que seria, de fato, desenvolver com os alunos as competências relativas a essas habilidades que, até mesmo na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – como veremos adiante – podem despertar interpretações distintas. Justamente por haver estas múltiplas visões acerca da aplicação do conceito, é que se faz necessário definir o que é Análise Linguística e que diferença há entre esta prática e o ensino de gramática que, de acordo com Mendonça (2006), começa pela própria concepção de linguagem, a qual irá influenciar nas escolhas em relação ao que será ensinado nas aulas de português. Na Figura abaixo, Mendonça (2006), esquematiza resumidamente as diferenças entre o ensino de gramática e AL.

Figura 3 - Ensino de gramática X Prática de Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
• Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	• Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalingüísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

TABELA 1: DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA"

Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 207.

Como se pode perceber ao analisar a imagem acima, trabalhar com a AL envolve adotar uma concepção sociointeracionista de linguagem na qual o texto é a unidade privilegiada de análise, porém, é importante destacar que a prática de AL não retira a gramática “de campo” e, sim, a engloba a partir de uma outra perspectiva (MENDONÇA, 2006).

Esta outra perspectiva de ensino parte de uma outra concepção de língua(gem), amplamente discutida, juntamente a outros conceitos, na teoria do Círculo de Bakhtin. Em princípio, é importante entendermos que o uso da língua, de acordo com as ideias do círculo (VOLOCHINÓV, 2017; BAKHTIN, 2011; FARACO, 2003), é uma ação interlocutiva que acontece por meio de enunciados que são as unidades reais da língua, ou seja, todo tipo de discurso só acontece através de enunciações concretas produzidas por determinados sujeitos.

São as semelhanças entre determinados tipos de enunciados que permitem que os agrupemos em gêneros do discurso – os tipos relativamente estáveis de enunciados.

Quando colocamos o enunciado como unidade real da língua, temos como unidade privilegiada não mais a frase, a oração ou período e, sim, o texto propriamente dito, como sistematiza Mendonça (2006) no quadro apresentado acima. Ao retirarmos frases e orações de textos para estudarmos determinado aspecto linguístico, não estamos mais olhando para um enunciado, o que, em certos momentos não é um problema, pois podemos olhar para o micro para entendermos determinados usos gramaticais e linguísticos, mas não podemos perder de vista o macro, ou seja, o enunciado que é dotado de um contexto extra verbal que deve ser considerado quando o analisamos.

Durante muito tempo, até mesmo atualmente, os pontos elencados por Mendonça (2006) como característicos do ensino de gramática fizeram/fazem parte da aula de português na escola e esta é uma prática muito difícil de desconstruir, pois está intimamente ligada à construção do português enquanto disciplina escolar no Brasil. A aula de português só passou a ser repensada da forma como fazemos atualmente na década de 80. Na próxima sessão, falarei detalhadamente a respeito disso, enfocando as diferenças entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Gramática na escola.

3.2 AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA X AULA DE GRAMÁTICA

Antes de começar a escrever sobre a Língua Portuguesa na escola, parece-nos pertinente discorrer brevemente sobre a história do Português como língua oficial do Brasil que é o único país fora da Europa em que o Português se tornou a primeira língua da grande maioria da população.

Bunzen (2011) refaz o percurso da educação no Brasil a partir da chegada dos portugueses em 1500, tomando como ponto de partida a educação jesuítica baseada nas ideias do Padre Manuel da Nóbrega, o qual tinha como intenção impor o catolicismo na Colônia juntamente com a imposição do português europeu. Após a morte do Padre Manuel da Nóbrega, o ensino de português oral e a catequização foram desaparecendo, dando lugar às práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Institutio Studiorum Societas Jesu* (1599). “Neste contexto, em que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias, o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas” (BUNZEN, 2011, p. 889). Desse modo, um dos principais objetivos do currículo da *Ratio*

Studiorum era o conhecimento sobre os clássicos e a aprendizagem das línguas grega e latina. O mesmo aconteceu, posteriormente, com os colégios jesuíticos brasileiros que davam ênfase para o ensino da literatura e das línguas clássicas, sem abrir espaço para as vernáculas.

Enquanto isso, em Portugal, já surgiam algumas gramáticas que ensinavam concomitantemente o português europeu e o latim e já se falava sobre a importância do ensino de português nas escolas e na criação de uma disciplina própria nos cursos de graduação. Entretanto, é com Marquês de Pombal que a “Língua do Príncipe” ganha uma maior divulgação por necessidades políticas. Assim, Pombal

[...] antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia. [...] Por essa razão, alguns autores defendem que essa carta de 1757 marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal (BUNZEN, 2011, p. 892).

Voltando ao cenário brasileiro, em meados do século XVIII, o contato com o “português escolar” começa a disputar espaço com o latim através das disciplinas de *Gramática*, *Retórica* e *Poética*. Assim, a escola adota como “componente curricular” a leitura e escrita em português bem como o estudo da gramática da língua que, a partir daí, passa a ser chamada de “língua nacional” para não ser utilizado o nome da língua do colonizador na nova nação. Em 1854, são criadas duas disciplinas para o 1º ano do secundário do Colégio Pedro II: *Leitura e Recitação de Português* e *Exercícios Ortográficos*.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, muitas mudanças alteram o formato da disciplina de língua portuguesa⁷ que, no início do século XX, é introduzida nas quatro séries iniciais do secundário com carga horária de dez horas semanais. Entretanto, é na década de 30, com a fundação do Ministério da Educação e com o surgimento do Decreto 19.890 de 1931, que a disciplina passa a ser chamada oficialmente de *Português* e ganha objetivos e conteúdos pré-definidos (Bunzen, 2011).

A década de 40 é marcada por um perfil de ensino da língua nacional voltado para um sentimento nacionalista. Posteriormente, na década de 60, a ênfase da disciplina está nos eixos da Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática expositiva. Nos anos 70, o Português ganha um caráter instrumental passando a se chamar *Comunicação e Expressão*. A transição para a década de 80 foi fortemente marcada por uma “crise” do ensino da língua portuguesa na escola pública, pois esta não conseguia ensinar a ler e a escrever; ainda, ao lado desta crise, ganha espaço também a “luta” por uma maior democratização do ensino público brasileiro.

⁷ Vide Bunzen (2011).

É no cenário da década de 80 que as pesquisas acerca do ensino começam a crescer. O livro *O texto na sala de aula*, citado anteriormente, faz parte de um conjunto maior de projetos nascidos nesta mesma época, que eram voltados para a reformulação da disciplina de língua portuguesa.

O fim dos anos 80 encontra-se então marcado pela crítica acadêmica às propostas dos livros didáticos de língua materna, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português e pelas discussões impulsionadas pelo Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, que: (i) estabelece Diretrizes que promovem o *aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua; (ii) recupera a denominação Português e não mais Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa (BUNZEN, 2011, p. 903, 904).

Daí em diante, o status da disciplina escolar Língua Portuguesa já nos é familiar. Se até a década de 80, a aula de português cedia grande parte de seu espaço para o ensino de gramática, seguindo os moldes de ensino do latim; nos anos finais do século XX, com a crescente democratização do acesso à escola, pesquisadores da área chegaram ao consenso de que o ensino tradicional, pautado na memorização, na gramática descontextualizada e em exercícios mecânicos, já não cumpria a necessidade da escola de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Nas últimas décadas, a parte mais pobre da sociedade também passou a frequentar a instituição escolar e com isso “crianças oriundas de classes sociais imersas em práticas de letramento distintas das práticas escolarizadas passaram a ser cobradas a dominar uma norma linguística às vezes totalmente distinta da que usavam em suas comunidades” (KEMIAK, ARAÚJO, 2010, p. 46).

Mesmo imersas neste cenário, as aulas de português na escola se mantiveram, dando ênfase no ensino de gramática tradicional, até que com o surgimento dos PCN em 1998, juntamente com o avanço das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem do português como disciplina escolar, o texto ganhou o seu lugar na escola. No entanto, o que muitas vezes era feito com frases isoladas, a partir de então é feito com frases retiradas do texto, prática conhecida como o “texto como pretexto”⁸.

Embora muitos estudos mostrem que o ensino de gramática tradicional não é uma prática efetiva na formação de leitores/escritores, boa parte das aulas ainda é pautada nesses moldes. Porém, “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola - que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo” (POSSENTI, 1996, p. 54).

⁸ Referência ao adágio criado por Marisa Lajolo em seu livro *O texto não é pretexto* (1982).

Foi o entendimento de que a disciplina de Língua Portuguesa se constitui como um lugar privilegiado para a reflexão sobre os recursos linguísticos a fim de que se democratize o acesso às variedades cultas da língua, que fez aflorar novamente a discussão sobre o tema nas aulas de português (DREY; GIL, 2017, p. 26).

De acordo com Possenti (1996), é papel da escola ensinar a norma padrão que seria, em especial, a aquisição de determinado grau de domínio da leitura e da escrita. Ou seja, espera-se que ao final do ensino fundamental, os alunos já tenham desenvolvido a capacidade de escrever e ler produtivamente uma boa diversidade de textos. Porém, também é dever da escola considerar as variedades linguísticas trazidas de casa pelo aluno. Sobre as críticas ao ensino de gramática tradicional, há alguns pontos importantes citados por Mendonça. Segundo ela:

Os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano. A constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações, que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos), além de não descrever adequadamente a norma padrão contemporânea” (MENDONÇA, 2006, p. 199, 200).

Concordando com o que defende Mendonça, pode-se dizer que mesmo sendo necessário um ensino de gramática como ferramenta para o desenvolvimento e compreensão dos mais diversos gêneros de textos, a gramática tradicional traz muitas normas e recomendações que não estão de acordo com a norma culta praticada no Brasil nos dias de hoje, por isso, além de repensar o trabalho com a gramática nas aulas de língua, é também necessário repensar o tipo de gramática que deve ser consultada.

Antes de direcionar esta discussão aos tipos de gramática, acredito que seja importante fazermos uma breve diferenciação entre a Gramática Tradicional (GT) e a Gramática Normativa, partindo da perspectiva de Bagno (2000). Segundo ele, a GT não tem um autor, não se trata de um livro físico e, sim, de uma ideologia que perpassa as gramáticas normativas. Ela “é um patrimônio cultural do Ocidente, [...] um repositório das reflexões, investigações e especulações filosóficas acerca da linguagem feitas por alguns dos mais brilhantes pensadores da história da humanidade” (BAGNO, 2000, p. 16).

Como podemos perceber, o autor reconhece a importância e o lugar da GT, o que ele questiona em suas obras e, em especial, na *Dramática da Língua Portuguesa*, é o papel de doutrina canônica e de verdades absolutas que deram à Gramática Tradicional que, hoje, pelo seu ponto de vista, representa uma ideologia, ideologia esta que é veiculada através das

Gramáticas Normativas que foram escritas para descrever e fixar regras do “bem falar” que eram usadas por escritores clássicos vistos como modelos a serem imitados. (BAGNO, 2000).

Ainda, além da ideologia que perpassa as gramáticas normativas que aqui chamaremos de Gramática Tradicional, é preciso que entendamos que existe também a “gramática interna” que se distingue das gramáticas que guardam construções teóricas de gramáticos e linguistas (FRANCHI, 2006). Aqui, faremos uma breve diferenciação, a partir de agora, entre as gramáticas normativas, as gramáticas descritivas e as gramáticas internalizadas com base na obra de Sírio Possenti, *Por que (não) ensinar gramática na escola?*.

Ao introduzir sua discussão sobre os conceitos de gramática, Possenti (1996) deixa claro que nem todos os estudiosos da área a definem da mesma forma. Entretanto, demonstra-se consensual àqueles que a concebem como um “conjunto de regras”, percebendo, porém, a amplitude deste conceito, afinal, esta expressão pode ser compreendida como “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina” (POSSENTI, 1996, p. 64).

A primeira definição de gramática (conjunto de regras que devem ser seguidas) se refere à Gramática Normativa, também chamada de Prescritiva. Esta é a mais utilizada nas escolas e nos livros didáticos.

Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral) (POSSENTI, 1996, p. 63, 64).

As gramáticas descritivas (conjunto de regras que são seguidas), por sua vez, são aquelas que orientam a pesquisa linguística enquanto ciência, pois seu foco está em explicar a forma como as línguas de fato são utilizadas pelos falantes, por isso, atualmente, temos as chamadas *Gramáticas de Usos*, que seguem essa perspectiva da descrição dos fatos linguísticos. “O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva” (POSSENTI, 1996, p. 68), em termos práticos, isso quer dizer que este tipo de gramática constata as distintas variedades existentes na língua em uso e as descreve sem colocar uma única forma como “a correta”.

Por fim, a Gramática Internalizada (conjunto de regras que o falante domina) diz respeito a todo o repertório linguístico – lexical e sintático-semântico – que é conhecido e utilizado pelos falantes nativos de determinada língua. É este conhecimento que faz com que,

durante as interações, os falantes consigam se comunicar através de enunciados compreensíveis e que fazem parte de determinada língua (POSSENTI, 1996).

Após este breve percurso que pude fazer ao longo da história da língua portuguesa na escola brasileira e esta pequena explanação a respeito dos conceitos de gramática, parto agora para reflexões mais pontuais que vão girar em torno do ensino de língua portuguesa na atualidade e do lugar que ainda é ocupado pela tradição gramatical em nossas salas de aula. Para isso, inicio agora uma discussão sobre a norma culta da língua, pois considero que esta deve, sim, ser ensinada na escola para que os alunos pertencentes a todas as classes sociais tenham a seu dispor não só a variedade linguística que trazem de casa, mas também, aquela que é usada pela classe dominante para perpetuar desigualdades sociais. Como sabemos, língua é poder, e nós, como professores de língua, temos que ter como um de nossos objetivos dar acesso aos nossos alunos a esta língua de maior prestígio de tal forma que eles possam usá-la se isso estiver presente em seu projeto de dizer.

Quando afirmo que é papel da escola ensinar a *norma culta*, estou me referindo à nomenclatura adotada por Faraco (2008) quando este faz referência ao conjunto de variedades linguísticas que ocorrem em momentos monitorados de nossa comunicação oral ou escrita. “Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social” (FARACO, 2008, p. 73).

Agora, talvez o leitor possa estar se perguntando em que consiste o domínio da *norma culta*. Para discorrer a respeito desta pergunta, trago as ideias de Possenti (1996), o qual defende que é papel da escola ensinar a *norma padrão*. É importante deixar claro aqui que quando Possenti se referir à *norma padrão*, está atribuindo a ela o mesmo sentido que Faraco atribui à *norma culta*, isso fica claro quando ele afirma que aprender a *norma padrão* significa adquirir determinado grau de domínio da leitura e da escrita dos mais variados gêneros textuais. Aqui, adotamos o termo *norma culta* na perspectiva de Faraco (2008), pois concordamos com a distinção que ele faz entre estes dois termos, por isso, a partir de agora, para que não haja confusões terminológicas, mesmo que sejam citados autores que usem o termo *norma padrão*, é importante deixar claro que iremos substituir tal termo por *norma culta*.

Voltando à pergunta do início do parágrafo anterior, dominar a norma culta significa conseguir produzir e compreender os mais diversos textos que circulam socialmente: narrativos, argumentativos, informativos e entre outros. Possenti (1996) nos diz que podemos

excluir a produção de textos literários dos objetivos da escola já que os escritores de literatura não se fazem nos bancos escolares. Discordamos desse ponto de vista, pois a escola pode ser, sim, espaço tanto para a apreciação quanto para a criação literária, mas concordamos com Possenti (1996) quando ele diz que devemos ter um cuidado para que potenciais “literatos” não se percam nas salas de aula.

Após entendermos o conceito de *norma culta* que foi escolhido para usar neste trabalho, podemos começar uma discussão sobre questões relacionadas à função das aulas de português na escola básica. Para iniciar, entretanto, é preciso esclarecer que todo professor de português ao dar sua aula deixa transparecer consciente ou inconscientemente a concepção de língua que carrega. Aqui, traremos reflexões sobre a prática de ensino que acreditamos, já afirmando de antemão, que tal prática traz em si uma concepção interacionista de linguagem, a qual parte de uma visão dinâmica de língua que se constrói “na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constitui e a constitui simultaneamente” (SIMÕES, 2012, p.38). Em outras palavras, isso quer dizer que a linguagem é constituída através da interação que se dá continuamente entre os sujeitos e é responsável por constituí-los enquanto tais.

Ao conceber a linguagem sob uma ótica sociointeracionista, o texto aparece como elemento central, afinal, é através dele que ocorre o uso da língua. Como vimos nas páginas anteriores, o ensino de língua portuguesa investiu durante muito tempo no ensino da gramática tradicional, supondo que o conhecimento sobre a descrição da língua seria capaz de melhorar o desempenho linguístico dos seus usuários (GERALDI, 1996). Porém, hoje em dia, muitos estudos já reconhecem que, apesar do conhecimento gramatical ser necessário para o profissional que se dedica ao ensino da língua, por exemplo, esse mesmo conhecimento, em seu todo extensivo, não é necessário para aqueles sujeitos que tem o objetivo de aprender a ler com criticidade e escrever coerentemente.

Sendo assim, a função da escola não deve se limitar a ensinar regras gramaticais isoladamente sem um planejamento adequado para que essas regras auxiliem no desenvolvimento da leitura e da escrita. Se a escola atual tem o compromisso de formar cidadãos ativos socialmente e que conseguem agir no mundo através da leitura e da produção de textos, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar reflexões e ações para que estas práticas sejam construídas com êxito. “Para o aluno tornar-se leitor e escritor de seus textos não há regra única, porque depende das relações de interlocução que se estabelecem nas

diferentes leituras e nos diferentes momentos de produção de textos que, enquanto tais, respondem a objetivos e buscam seus leitores” (GERALDI, 1996, p.72).

3.3 A AULA DE PORTUGUÊS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN À BNCC

Para iniciar esta seção, é importante que entendamos um pouco sobre as diferentes concepções daquilo que chamamos de currículo. No início do século XX, contexto em vivenciávamos o ápice da industrialização em massa da sociedade, a ideia de currículo representava a organização dos conteúdos que deveriam ser repassados aos estudantes, assim como a divisão dos horários escolares, a escolha dos métodos e avaliações com o objetivo de atingir a máxima eficiência e produtividade. Na década de 60, a ideia de currículo é repensada com criticidade e o que antes era visto como um documento neutro que estabelecia parâmetros a serem seguidos, a partir de então passa a ser visto pelos estudiosos da área como um aparelho de manutenção das diferenças sociais assim como um limitador das reflexões que visam à emancipação das classes menos privilegiadas⁹.

É em torno destas discussões que surge o conceito de currículo oculto, entendido como todo o conjunto de ideologias que estão para além dos conteúdos escolares e de tudo que possa ser palpável ou mensurável dentro do contexto escolar. A concepção pós-crítica de currículo vai ao encontro da dimensão crítica que o entende como espaço de poder e controle, no entanto, sugere também a ideia de currículo como um espaço de lutas e conflitos em torno da construção de sentidos (TAVANO; ALMEIDA, 2018).

Os documentos sobre os quais irei discorrer ao longo desta seção são importantes norteadores da construção dos currículos escolares. Apesar de não serem o currículo de cada instituição propriamente dito, eles reúnem sentidos que nos possibilitam entender o que há por trás de cada escolha realizada no processo de construção destes documentos. Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não apresentavam o mesmo caráter normativo da atual Base Nacional Comum Curricular. Os PCN's foram criados com a intenção de orientar a construção dos currículos através de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que tinha como ponto central a formação cidadã. Como é citado no próprio documento, sua principal intenção era “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolviam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). A BNCC, por sua vez, deixa explícito já na introdução

⁹ Vide TAVANO; ALMEIDA (2018) e POPKEWITZ (2020).

que visa definir as aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros da educação básica devem desenvolver ao longo da escolaridade, reafirmando, assim, seu caráter normativo, ou seja, seu poder enquanto lei de referência nacional dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A saga do ensino de língua portuguesa tomando o texto como ponto de partida tem na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, um marco importante. Para entendermos melhor a essência destas diretrizes, é preciso analisar alguns pontos-chave que as constituem, tais como: concepção de língua; o conceito de texto; o entendimento sobre a análise linguística; e a concepção de ensino e aprendizagem.

Para tanto, antes de começar a análise dos pontos supracitados, cabe aqui contextualizar o momento sócio-histórico em que se inseria a escola brasileira que precedeu a origem dos PCN: vivíamos em um período em que a escrita era cada vez mais utilizada na sociedade, afinal de contas, os meios de comunicação estavam expandindo e, junto disso, aumentava também o número de alunos nas escolas. A consequência da democratização escolar ocasionava o aumento dos índices de evasão e repetência, fato que os PCN demonstram ter consciência ao afirmar que, nos anos 70, o ensino tradicional de Língua Portuguesa parecia fazer muito sentido, pois aqueles que frequentavam a escola eram usuários de uma variedade linguística culta, que muito se aproximava do padrão prescrito pelas gramáticas normativas que era pregado nas escolas. Além disso, esses sujeitos tinham em seu imaginário vivências e visões de mundo muito próximas daquelas trazidas pelos livros didáticos da época (BRASIL, 1998).

É a partir dos anos 80 que algumas críticas ganham força, dentre elas: a desconsideração da realidade do alunado, a falta de autenticidade no trabalho com os textos, a excessiva valorização da gramática, o uso do texto como pretexto e o ensino descontextualizado da metalinguagem. Foi durante este período que muitas teses ganharam seu devido espaço e passaram a ser adotadas por instâncias públicas. Assim,

[...] apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas (BRASIL, 1998, p. 18).

Tendo em vista esses elementos de contexto no momento em que se deu a construção dos PCN, podemos começar a falar sobre a concepção de língua e linguagem trazida por estes documentos. De acordo com o texto dos PCN, a linguagem é entendida como

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Analisando a citação acima, consegue-se destacar algumas palavras que podem fazer referência à perspectiva bakhtiniana de linguagem: interlocução; interagem (interação); crônica, novela, poema, relatório profissional (gêneros discursivos). A seguir, tentarei explicar a relação existente entre estes termos de forma a resumir a concepção de linguagem de acordo com as teorias do Círculo de Bakhtin.

Segundo Bakhtin (2011), os limites existentes entre cada enunciado, considerando este como unidade real da comunicação discursiva, se dão através da alternância de falantes, ou seja, através da interação. Estes enunciados representam a língua em uso que foi aprendida com as interações discursivas e que se concretiza diariamente através dos tipos relativamente estáveis de enunciados que denominamos de gêneros do discurso. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso à medida que temos mais conhecimento sobre determinados gêneros que ganham suas particularidades de acordo com o contexto em que estão inseridos. Assim, refletindo sobre a concepção de língua e linguagem trazida pelos Parâmetros, pode-se dizer que eles a concebem como interação e consideram que ela se concretiza através dos gêneros discursivos, o que reforça a ideia de que as aulas de língua portuguesa na escola devem partir do texto, considerando que este pode se materializar em diversos gêneros.

Ao falar sobre gêneros, cabe agora analisar o conceito de texto adotado pelos PCN que trazem um subtítulo denominado *Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros*. No início desta sessão, os Parâmetros afirmam que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Sendo assim, é essencial que a aula de português proporcione condições para que o estudante aprenda a utilizar a língua de forma variada, isto é, desenvolva competências linguísticas e estilísticas que seriam a capacidade de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar a linguagem às diferentes situações interlocutoras.

A partir do que foi exposto acima, pode-se dizer, concordando com o que afirmam os PCN, que a unidade básica do ensino de língua portuguesa deve ser o texto, pois este sempre se constrói em situações reais de uso da língua.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também

pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23).

Como é possível notar a partir da citação anterior, além do texto ser considerado a unidade básica de análise para o ensino da língua, os Parâmetros consideram que cada gênero possui suas especificidades, as quais devem ser trabalhadas ao longo das aulas, pois não existe um modelo de texto prototípico que pode ser ensinado como um padrão para todos os outros.

Sabendo que os PCN concebem a língua como interação e o texto como unidade de ensino, passamos agora para a compreensão que os Parâmetros trazem acerca da análise ou reflexão linguística. De acordo com os Documentos,

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998, p. 27,28).

Os PCNs trazem também um discurso que corrobora com a ideia de que a gramática não faz sentido se não for articulada com as práticas de linguagem, ou seja, a questão não é simplesmente “ensinar ou não ensinar gramática” e sim o “como ensinar”. Trazendo para a prática, os Documentos defendem que o professor não deve sobrecarregar os alunos com metalinguagem desnecessária simplesmente para seguir a tradição de ensino. O critério de seleção daquilo que deve ser ensinado na aula de português deve ser a utilidade, ou seja, só deve ser ensinado aqueles termos metalinguísticos que são necessários para a abordagem de conteúdos relevantes e que facilitarão a comunicação nas atividades de reflexão linguística, pois o exagero de nomenclatura costuma somente confundir os estudantes (BRASIL, 1998).

Assim sendo, os PCN deixam muito clara a ideia de que a língua é constituída através da interação entre os sujeitos que se situam em determinado contexto e se comunicam através da materialização do discurso que se dá pelos textos, ou mais especificamente pelos gêneros discursivos, ainda, os Documentos afirmam que é com a prática de análise linguística que os estudantes ganham a possibilidade de operar sobre a própria linguagem, construindo sentidos acerca dos textos que leem ou produzem por meio do trabalho epilinguístico que, posteriormente, pode ser organizado e sistematizado com o uso da atividade metalinguística. Para fechar esta breve análise sobre aquilo que chamei no início desta sessão de “essência dos PCN”, passemos agora a discutir mais diretamente sobre a concepção de ensino e de aprendizagem trazida pelos Parâmetros.

Os Documentos dão uma grande ênfase à ideia de que a mediação do professor é essencial no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, os Parâmetros trazem também o conceito de “competência” que, atualmente, reaparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao falar sobre competência, os PCN afirmam que o professor deve ter instrumentos para descrever a competência discursiva dos seus alunos no que se refere à leitura, escuta e produção textual. Na sequência, há uma listagem de objetivos relacionados a estas competências, os quais são esperados do aluno ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais envolvem a ampliação dos conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais a partir dos textos, o desenvolvimento da escrita e da oralidade de acordo com as mais diversas situações comunicativas, análise e revisão das próprias produções, entre outros objetivos.

Os PCN deixam muito evidente a importância de haver uma articulação entre as práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Ao longo das páginas do Documento, há listas sugestivas de gêneros a serem trabalhados durante o Ensino Fundamental II, assim como são elencados os objetivos de aprendizagem relacionados a cada uma das práticas discursivas a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade. Em relação à prática de Análise Linguística, há um longo quadro onde os objetivos de aprendizagem são elencados. Nas próximas linhas, analisarei alguns destes objetivos, visando fechar a discussão sobre o entendimento que os Parâmetros têm acerca do trabalho com a AL.

O primeiro grande bloco de conteúdos recomendados para o trabalho com a AL diz respeito ao “Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo”. A partir daí, há uma sequência de outros conteúdos específicos, digamos assim, que esmiúçam o que deve ser trabalhado nesta caracterização do gênero discursivo. O primeiro diz respeito às restrições que os diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estrutura dos textos, ou seja, trata-se de analisar as condições de produção dos gêneros discursivos para, a partir destas, adequá-los na interlocução. O segundo recomenda o reconhecimento da interlocução e do universo discursivo. O terceiro sugere a análise dos recursos expressivos recorrentes em determinados gêneros, o que é sugerido por Geraldi (1996) em *Portos de Passagem* e denominado de *operações discursivas*. Por fim, o quarto conteúdo específico está relacionado com o reconhecimento de determinados recursos linguísticos que contribuem com a construção dos sentidos dentro dos textos.

O segundo grande bloco de conteúdos a serem trabalhado é “Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico” que leva em conta os mais diversos aspectos. Aqui, podemos notar que o Documento se mantém coerente com a concepção de língua que adota ao afirmar o caráter heterogêneo e flexível da língua. O terceiro conteúdo diz respeito à reflexão sobre as particularidades da fala e da escrita; o quarto seria a “Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos”. O quinto diz respeito à ampliação do repertório lexical. O sexto sugere a pesquisa e descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado. O sétimo recomenda a utilização da intuição do aluno como uma das estratégias para resolver questões relacionadas à pontuação. Por fim, o oitavo grande conteúdo recomenda a utilização “das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica”.

Podemos dizer, então, que o discurso trazido pelos PCNs em relação à prática de Análise Linguística está perfeitamente alinhado com os estudos de Bakhtin e, posteriormente, seguindo a mesma linha, os de Geraldi e Mendonça. Os Documentos afirmam em seus objetivos que é esperado, no processo de Análise Linguística, que o aluno construa conhecimentos sobre a linguagem e o sistema linguístico que sejam relevantes para as suas práticas de leitura, escuta e produção textual; aproprie-se de procedimentos e conceitos que sejam necessários a reflexão e análise da língua; e também seja capaz de perceber as variedades intrínsecas aos usos da língua, refletindo criticamente sobre os valores sociais nelas implicados.

A partir de agora, farei um breve percurso de análise daquilo que a Base Nacional Comum Curricular nos apresenta em torno dos desenvolvimentos das habilidades relacionadas à Análise Linguística, a qual se trata de um dos eixos que juntamente com a leitura, a escrita e a oralidade formam o componente curricular Língua Portuguesa. No entanto, antes de dar início à análise propriamente dita, acredito que seja interessante discorrer um pouco sobre o processo de criação da Base.

A BNCC, diferente dos PCN, é um documento de caráter normativo, o qual tem a finalidade de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica, almejando a construção de currículos escolares que apresentem uma parte comum em âmbito nacional, além da parte diversificada. Os PCN são diretrizes que foram criadas para orientar a construção dos currículos, no entanto, não havia

uma obrigatoriedade legal das instituições escolares segui-los; a BNCC, por sua vez, é de caráter normativo e, por isso, deve aparecer, obrigatoriamente, nos currículos das escolas de todo o Brasil.

É importante mencionar também que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em 1996, já definia, tendo como pressuposto a Constituição Federal, a elaboração de um documento base conforme é mencionado no inciso IV do artigo 9º, o qual afirma que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Desta forma, seguindo o que já era previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases bem como em outros documentos legais, no ano de 2017, após a criação de três versões do documento, inicia a fase de implantação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. É importante que o leitor saiba como foi o processo de construção deste documento, assim como todo o percurso que se deu durante o desenvolvimento das três versões anteriores da Base que são descritas e analisadas em Souza (2019). Aqui, não irei me ater a explicações referentes às versões anteriores do documento, dando enfoque, desta forma, à versão final que atualmente está em vigor.

A versão homologada da BNCC (ensino fundamental) traz dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, as quais sintetizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Segundo o Documento, entende-se por competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Ao tratar sobre o Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Fundamental, a Base dá grande destaque aos gêneros textuais. Tais gêneros, dentro do documento, são separados por campo de atuação. Antes de partirmos para a análise de algumas das habilidades propostas pela BNCC, é preciso conhecermos a concepção de língua com que o Documento diz estar alinhado para, posteriormente, interrogarmos se, de fato, as habilidades prescritas estão coerentes com tal concepção.

A BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, indo ao encontro dos PCN. Além disso, é também defendida a centralidade do texto que deve ser trabalhado levando-se em conta as condições de produção e o desenvolvimento das

habilidades de leitura/escuta e produção textual em várias mídias e semioses. Sobre o eixo da Análise Linguística/Semiótica, o Documento afirma que em cada campo de atuação é destacado o que pode ser trabalhado em termos de semioses e modalidades, sempre articulando às situações de usos da leitura/escuta e da produção de textos. A Base também nos explica que a separação das práticas de uso (leitura, escuta e produção textual) das de Análise Linguística se faz somente para fins de organização curricular, no entanto, é desejável que estas práticas sejam complementares e interligadas (BRASIL, 2017).

Muitas vezes os documentos trazem habilidades colocadas no eixo da leitura que poderiam muito bem ser consideradas de Análise Linguística: “(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc” (BRASIL, 2017, p. 174). Ao refletir sobre a escolha de palavras, estruturação de determinado gênero discursivo e uso de certos recursos linguísticos, está se fazendo Análise Linguística de forma a contribuir com o aprimoramento da leitura. Esta é a essência metodológica desta prática.

Nas habilidades relacionadas ao eixo da escrita, também estão inseridas habilidades que poderiam ser consideradas como de Análise Linguística, como podemos ver abaixo:

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (BRASIL, 2017, p. 162-163).

Quando olhamos especificamente para o eixo de AL, percebemos que muitas habilidades vão ao encontro da perspectiva sociodiscursiva defendida pelo documento, mas muitas outras voltam-se a uma perspectiva mais normativa da língua. Segundo Souza (2019),

[...] quando a AL/Semiótica está articulada no interior das práticas, há uma aproximação com a abordagem sugerida por Franchi (2006[1988]), por Geraldini (2002[1991]) e também pelos PCN (BRASIL, 1998) [...]. Todavia, quando isolada dos demais, sob a indicação de que suas habilidades estejam interligadas a “todos os campos de atuação”, o eixo AL/Semiótica inclina-se fortemente para uma abordagem sistêmico-categorial (SOUZA, p. 169, 2019).

Assim, ao elencar listas de habilidades a serem atingidas, a BNCC volta no tempo e nos faz lembrar as velhas listas de conteúdos gramaticais que deviam ser desenvolvidos durante o ano. Talvez seja por isso que alguns livros didáticos aprovados no último PNLND insistam em iniciar o trabalho com a AL pela classe de palavras dos substantivos, mesmo que este tópico linguístico em nada contribua com o desenvolvimento da leitura e da escrita que são propostos no mesmo capítulo. Ainda perdura uma tradição de que existe uma ordem para

se iniciar os trabalhos com os conteúdos linguísticos e muitos livros didáticos obedecem à essa ordem, mesmo que ela não vá ao encontro das teorias mais recentes sobre o ensino de língua. Para exemplificar esta inclinação sistêmico-categorial, vamos observar algumas habilidades que estão dispostas no quadro referente a todos os campos de atuação.

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos (BRASIL, 2017, p.173).

Nas duas habilidades acima, podemos notar os verbos identificar, classificar e nomear, atividades bastante comuns no ensino tradicional de Português. É claro que devemos levar em conta que, inicialmente, a Base explica que todas as habilidades de Análise Linguística devem estar relacionadas com os textos. No entanto, ao prescrever tais habilidades como objetivos a serem alcançados pelos alunos, o Documento se torna uma justificativa legal para práticas descontextualizadas, o que pode ser visto, inclusive em livros didáticos que foram aprovados no último PNLD, os quais se dizem alinhados com a atual BNCC. Além disso, mesmo que haja a tentativa de articular tais habilidades com a leitura e produção de textos, o exercício de nomear e classificar períodos não é uma prática relevante para o aprimoramento da leitura e da produção textual, ou seja, isto não se configura como uma prática de AL, pois como afirma Mendonça (2006), “a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual discursivos que perpassam os usos linguísticos[...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Portanto, apesar da Base demonstrar que entende a prática de Análise Linguística como um trabalho com os usos da língua a partir do texto, visando colaborar com o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, algumas das habilidades elencadas evidenciam que o documento ainda vê necessidade em prescrever determinados objetivos de aprendizagem que não são coerentes com uma concepção sociodiscursiva de língua e nem mesmo com aquilo que preceitua a essência do conceito de Análise Linguística de base geraldiana.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Como proceder? Qual o melhor caminho a seguir? Como percorrê-lo com segurança? Essas foram questões importantes a se pensar durante esta pesquisa e para conseguir respondê-las foi necessário, antes de tudo, trilhar todo o percurso teórico que ampara esta pesquisa. Inicialmente, apresentamos um panorama geral dos estudos sobre livro didáticos, explicando o funcionamento do PNLD desde sua criação, expusemos o contexto sócio-histórico no qual o livro didático apareceu nas escolas brasileiras e oferecemos uma revisão sistemática dos artigos sobre LD de Língua Portuguesa e também das teses e dissertações sobre AL no LD de português. Posteriormente, no capítulo 3, discorreremos sobre o conceito de Análise Linguística, dissertamos sobre como se configura uma aula de Língua Portuguesa e uma aula de gramática e, por fim, revisitamos os PCN e BNCC para entendermos o lugar da AL e da aula de Língua Portuguesa nestes documentos oficiais.

Tendo feito isso, agora, convidamos o leitor e a leitora a entenderem o lugar deste trabalho dentro da Linguística Aplicada e o que vem a ser a pesquisa qualitativa de caráter documental na seção 4.1 deste capítulo. Em seguida, na seção 4.2, pretendemos mostrar os caminhos trilhados através das etapas de pesquisa que foram definidas, e por fim, mas não menos importante, na seção 4.3, apresentamos como se deu a seleção do *corpus* de análise, bem como são trazidas informações acerca da coleção selecionada.

4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA METODOLOGIA DESTA PESQUISA

A divisão da área de estudos da linguagem em linhas de pesquisa nos possibilita visualizar o grande mosaico dentro do qual está a linha de pesquisa Linguística Aplicada, a qual, por sua vez, também nos oferece um múltiplo universo epistemológico que apresenta um ponto em comum: a resolução de questões referentes à linguagem. Como defende Moita Lopes (2006), para que não corramos o risco de trabalhar isoladamente, a LA necessita construir um objeto de pesquisa que estabeleça relações com a vida social contemporânea.

Archanjo (2011) disserta sobre a explicação que Moita Lopes (2006) nos oferece sobre a (IN)disciplina que é inerente à LA. Segundo a autora, esta

(IN)disciplina não significa a recusa de alguma disciplina, mas a aceitação de que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo. Nenhuma delas senhora absoluta da verdade, mas cada uma delas complementar na tarefa crítica de desestabilizar, justamente, velhas e cristalizadas verdades, oferecendo novas interpretações para o mundo, tarefa que deve ser o objetivo principal de todo e

qualquer paradigma de pesquisa que se situe no campo das ciências humanas (ARCHANJO, 2011, p. 627).

Desta forma, compreendendo o caráter (IN)disciplinar da LA, podemos dizer que a análise de determinada perspectiva de ensino de um Livro Didático de Português, como é o caso desta pesquisa, tem o intuito de contribuir com as investigações em torno da aprendizagem de língua portuguesa na escola. Para o que se propõe nesta pesquisa, a abordagem qualitativa será predominante, embora, em alguns momentos foram necessários procedimentos ligados à abordagem quantitativa, como a sistematização de informações em gráficos e a análise do que pode oferecer ao leitor, por meio de números, uma visão mais panorâmica de pontos também analisados qualitativamente, como vimos na seção 2.3 e também veremos adiante em outras partes deste trabalho.

É importante justificar nossa escolha pela nomenclatura *abordagem qualitativa/quantitativa* ao invés de metodologia *qualitativa/quantitativa* como comumente é visto. Segundo Severino (2013), quando se fala em *pesquisa/metodologia qualitativa/quantitativa* não se está referindo a uma modalidade de pesquisa específica. A partir da designação *abordagem qualitativa/quantitativa*, há uma referência a conjuntos de metodologias que podem envolver diversas referências teóricas e conceituais. “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2013, p. 103).

Juntamente com a predominância da abordagem qualitativa, a pesquisa que aqui será detalhada posteriormente é de caráter documental, pois as fontes de análise foram documentos que ainda não haviam recebido tratamento analítico, ou seja, este *corpus*, parafraseando Severino (2013), ainda era uma matéria-prima a partir da qual foi possível desenvolver uma investigação. Além da pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica também esteve presente no processo de confecção do “tecido teórico” utilizado como base neste trabalho. Isto é o que geralmente acontece em todas as pesquisas, pois sempre são necessárias uma revisão e uma sistematização de referências teórico-descritivos no âmbito das quais aquele trabalho particular foi realizado. De acordo com Fonseca (2002), todo trabalho científico inicia com uma pesquisa bibliográfica para que seja possível ao pesquisador conhecer aquilo que já foi estudado acerca do assunto em questão.

Muitas vezes, há certa dificuldade em se diferenciar a pesquisa documental da bibliográfica, pois a pesquisa de caráter documental

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Além do caráter documental e da abordagem predominantemente qualitativa, pode-se afirmar que a presente pesquisa assumiu primeiramente um objetivo exploratório que visava levantar informações gerais sobre o *corpus* de análise, a saber, os livros didáticos escolhidos. Ou seja, a pesquisa exploratória se configurou como a primeira etapa de investigação e, com ela, foi possível perceber o estado e entender as formas de manifestação do objeto de pesquisa. Nas próximas páginas, demonstraremos ao leitor a “fotografia” geral dos materiais analisados, sendo esta uma aproximação inicial que levará, em seguida, para a leitura da pesquisa denominada explicativa, tem por objetivo registrar e examinar os nossos achados, além de interpretá-los de forma a possibilitar nosso entendimento sobre a forma como se apresentam.

No caso das análises aqui realizadas, a interpretação dos achados é que irá configurar esta segunda etapa, a qual, responderá nossas perguntas de pesquisa a partir da interpretação das categorias de análise criadas para organizar e facilitar a visualização das respostas encontradas. Na próxima seção, vamos conhecer detalhadamente as etapas deste estudo, levando em conta o que entendemos até aqui sobre pesquisa de caráter documental com abordagem qualitativa e etapas exploratória e interpretativa.

4.2 ETAPAS DE PESQUISA

Considerando que o primeiro objetivo geral deste trabalho é **analisar a coleção didática de língua portuguesa do PNLD/ 2020 mais adotada pelas escolas brasileiras a fim de descobrir a maneira como o trabalho com a análise linguística é desenvolvido no decorrer das obras**, faz-se importante descrever as ações que compõem cada uma das etapas desta pesquisa.

Ações que compõem a **primeira etapa**:

- a) A primeira ação focou em selecionar todos os livros (6º, 7º, 8º e 9º) da coleção mais adotada pelo PNLD 2020;

- b) Na segunda ação, quantitativa, temos a sistematização, através de quadros-resumo, de todos os tópicos relacionados à análise linguística que apareceram explicitamente nos sumários dos livros escolhidos;
- c) Na terceira ação, foram desenvolvidas as perguntas abaixo, que tinham o objetivo de nortear a etapa de análise exploratória dos livros didáticos.

Todas estas questões foram pensadas levando em consideração os princípios que norteiam o ensino de Análise Linguística conforme a organização elaborada por Kemiak e Araújo (2010), a qual foi exposta no primeiro capítulo deste trabalho.

- Como o livro introduz o novo conteúdo relacionado aos recursos linguísticos?
- Há algum tipo de sistematização do conteúdo?
- Há o uso de nomenclaturas da gramática tradicional? Em que momento? Esta metalinguagem é útil no contexto em que aparece?
- As variedades linguísticas são trabalhadas ao longo dos capítulos?
- O desenvolvimento das habilidades relacionadas ao tópico auxilia na leitura e compreensão de algum texto ou de algum trecho do texto? De que forma?
- O capítulo onde o tópico está inserido propõe alguma produção textual que esteja relacionada com as habilidades de análise linguística desenvolvidas do tópico em questão?

Tendo a análise exploratória concluída (apresentada no capítulo 5), conseguimos ter uma visão geral da forma como o livro trabalha em torno da AL. Assim, passamos para a segunda etapa desta pesquisa, agora com o objetivo não mais exploratório e sim, interpretativo, de responder as seguintes perguntas: **O que é trazido pelo livro auxilia no aprimoramento da leitura e da escrita? Ou seja, o que temos é, de fato, prática de Análise Linguística de acordo com a perspectiva de Geraldí?**

As ações abaixo compõem a **segunda etapa**:

- a) Criar categorias de análise para responder às questões acima.
- b) Realizar análise interpretativa com base nas categorias criadas.
- c) Sugerir ao longo das análises melhorias para as tarefas encontradas nos livros.

Nas próximas páginas desta dissertação, iremos acompanhar a materialização das etapas elencadas acima.

4.3 SELEÇÃO DO *CORPUS*

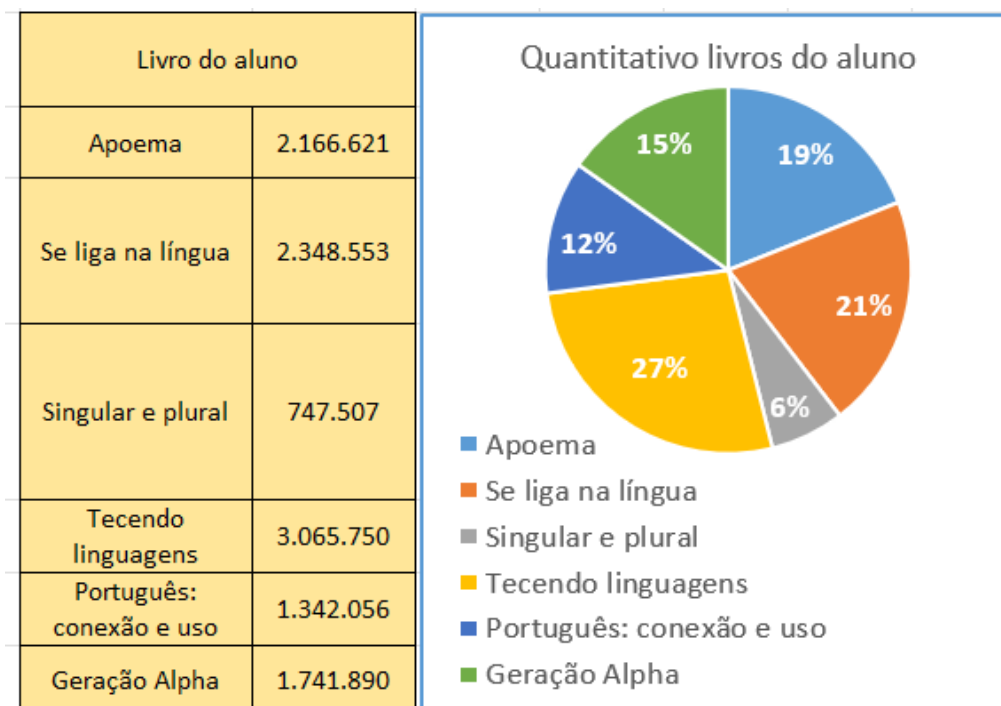
Inicialmente, este projeto de pesquisa tinha como objetivo analisar somente os livros de português direcionados ao 6º ano do ensino fundamental adotados pelas escolas do meu município de atuação a fim de produzir um material que orientasse os professores na escolha e uso do livro didático. Entretanto, no decorrer do primeiro ano de mestrado, amparada por leituras de outros trabalhos que seguiam esta mesma linha, chegamos à conclusão de que analisar todos os livros da coleção mais adotada pelo PNLD 2020 iria nos possibilitar uma maior e melhor compreensão acerca do perfil de livros didáticos que chegam às escolas brasileiras como um todo, para que, futuramente, tendo mais conhecimento sobre os materiais que são produzidos e enviados às escolas, seja possível produzir um material que auxilie o professor na escolha e uso dos livros didáticos no que se refere, especificamente, às habilidades de análise linguística que, como se pôde verificar no capítulo 2, ainda carecem de sistematizações didáticas para serem melhor desenvolvidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, para descobrir quais foram as coleções mais adotadas, utilizamos os dados fornecidos pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁰. Primeiramente, acessamos a página do FNDE, clicando na aba *Programas*, em seguida, na aba referente ao PNLD, a qual abriu uma página específica do Programa, onde podem ser encontradas muitas informações, uma delas se refere aos *Dados estatísticos* apresentados através de *links* que direcionam o usuário a tabelas em formato Excel, as quais mostram informações referentes à quantidade de livros distribuídos bem como aos valores de aquisição por título. Com base nessa tabela, criamos os gráficos abaixo que demonstram o percentual referente a cada uma das seis coleções de língua portuguesa que foram aprovadas no PNLD/2020.

Construímos um gráfico considerando somente o número de livros do aluno (Gráfico 2) e um outro considerando o número de manuais do professor (Gráfico 3). Desta forma, analisando os dois gráficos, conseguimos descobrir os percentuais referentes à distribuição tanto de manuais quanto de livros do aluno que, como podemos perceber, resultou em somente 1% de discrepância em duas coleções. Com isso, cheguei à conclusão de que o quantitativo de manuais do professor e o de livros do aluno são equivalentes.

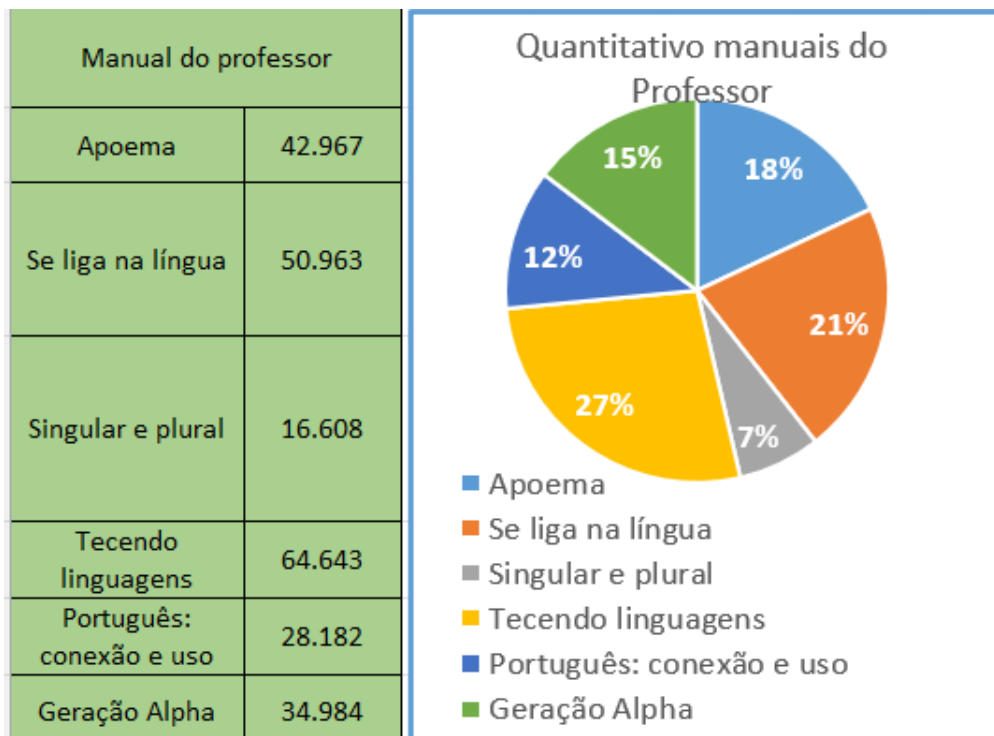
¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas>

Gráfico 2 - Percentual de livros do aluno.



Fonte: A autora (2022)¹¹.

Gráfico 3 - Percentual de livros do professor



Fonte: A autora (2022)¹².

¹¹ A partir dos números obtidos no sítio <https://www.gov.br/fnde/pt-br>.

¹² A partir dos números obtidos no sítio <https://www.gov.br/fnde/pt-br>.

A partir da leitura dos gráficos acima, é possível perceber que a coleção mais adotada foi a *Tecendo Linguagens* (27%). Assim, é desta coleção que faremos, posteriormente, a análise exploratória com base nas questões desenvolvidas a seguir.

É importante esclarecer que a ideia inicial do projeto desta dissertação era selecionar para análise somente os conteúdos referentes a classes de palavras que apareceriam no decorrer dos livros e com base nas perguntas desenvolvidas para a análise exploratória, na seção 4.2, iniciar a análise documental; contudo, pensando nas discussões que tive com minha orientadora e apoiada no trabalho de André (2013), entendi que a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo seria essencial para a construção de uma boa pesquisa qualitativa.

De acordo com André (2013), a análise exploratória é útil para a definição das unidades de análise e para a confirmação ou não das questões norteadoras, ou seja, trata-se de um momento de maior aproximação com os dados ainda desconhecidos.

4.3.1 Informações gerais sobre a coleção *Tecendo Linguagens*

Antes de aproximar o leitor do *corpus* de análise, acredito que seja pertinente trazer algumas informações gerais sobre a coleção selecionada. A *Tecendo Linguagens* apresenta quatro volumes (6º a 9º ano) e cada um deles é composto por quatro unidades, sendo que cada uma destas se divide em dois capítulos, totalizando desta forma, oito capítulos por volume. A primeira unidade do livro do 6º ano é denominada *Ser e descobrir-se*; a segunda se chama *Ser e conviver*; a terceira, *Conviver em sociedade*; e a quarta *Conviver com a diversidade*. O livro do 7º ano traz as seguintes unidades: *Ligado na Era da Comunicação*; *Entretenimento é coisa séria*; *Ler é uma viagem*; *Ler para se informar*. O livro do 8º ano é composto pelas unidades: *Vem trocar comigo!*; *Com a palavra, narradores e poetas*; *Educação é o caminho*; *Comunicação e consumo*. Por fim, o 9º volume traz as unidades: *Por dentro da Literatura*; *Vida de adolescente*; *Face a Face*; e *Tempo de pensar: Informações e escolhas*.

De acordo com a análise do Guia do PNLD, esta coleção apresenta uma concepção que entende a língua como movimento, representação situada em um contexto geográfico e que traz referências muito mais do que da gramática e da academia, mas também da cultura, leitura de mundo, tempo, espaço, texto e contexto. A coleção trabalha com os mais diversos gêneros multimodais, os quais são explorados a partir de cada um dos eixos propostos pela BNCC (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica).

O Guia afirma também que no Eixo da Análise Linguística/Semiótica há ênfase na análise gramatical que, ao contrário do que é defendido pela Coleção, não ocorre de forma contextualizada, havendo, muitas vezes, o uso de elementos do texto somente como recorte para o estudo de tópicos gramaticais por um viés tradicional e normativista. Sendo assim, ao lermos o Guia, antecipamos a informação de que o *Tecendo Linguagens* não realiza um trabalho sob a perspectiva da Análise Linguística tal como a entendemos, entretanto, mais do que ter esta informação, acreditamos ser muito proveitoso descrever e entender como o trabalho com os recursos linguísticos ocorre dentro do material. Será que todas as propostas de atividades apresentam este viés tradicional? Há maneiras de adaptarmos este trabalho?

Ao observar os gráficos da seção anterior, percebemos que a Coleção *Tecendo Linguagens* foi a mais distribuída nas escolas brasileiras. Tendo em vista o tanto de dinheiro público que é investido nestes materiais, não poderíamos simplesmente, descartar uma Coleção que não está de acordo com o que acreditamos no que concerne ao trabalho com a língua. Mais interessante que isso é entender o funcionamento deste material de modo a repensarmos o seu uso dentro das salas de aula. É isso que estamos nos propondo a fazer.

4.3.2 Organização e estrutura dos livros que compõem a coleção *Tecendo Linguagens*

A coleção *Tecendo Linguagens* é composta por quatro volumes e cada um deles é dividido em quatro unidades compostas por dois capítulos cada um, conforme já foi apresentado na seção anterior. Os capítulos trazem seções e subseções que se repetem ao longo das quatro unidades de forma bastante organizada e sistemática. Para que o leitor consiga visualizar como ocorre esta organização, descrevemos como exemplo o capítulo 1 do livro do 6º ano denominado *Quem é você?*.

Inicialmente, é trazida uma seção denominada *Para começo de conversa* que tem o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática que será trabalhada ao longo do capítulo. Na Figura abaixo, podemos notar propostas de atividades de leitura e compreensão da HQ e questões que vão para além do intratextual, explorando a opinião e visão de mundo do estudante¹³. Esta seção tem o objetivo de aproximar a turma do assunto que será discutido ao longo dos capítulos, para tanto, traz questionamentos que podem conduzir um debate oral.

¹³ Na Figura 2, como em todas as outras, capturamos uma imagem que contém as respostas ao professor em azul. Destaco que nosso foco nesta pesquisa não são estas respostas.

Figura 4 - Seção Para começo de conversa- livro do 6º ano


PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Você já ouviu falar do Menino Maluquinho? O que sabe sobre ele? *Resposta pessoal.*

Leia a seguinte história em quadrinhos do Menino Maluquinho e divirta-se com as invenções desse personagem.



2. O personagem principal dessa história vive um conflito. Qual é esse conflito?
Ele tem dificuldade para escolher um visual para sair.
3. O Menino Maluquinho, ao escolher o boné, acaba optando por um visual mais antigo ou mais moderno? Por que você acha que ele fez essa opção? *Resposta possível: Ele opta por um visual mais moderno. Provavelmente porque bonés são muito usados pelos garotos de sua geração.*
4. Ao usar o boné por cima da panela, o que o personagem demonstra? Isso provoca humor no texto?
Resposta possível: Demonstra que, mesmo usando um visual novo, ele não deixa de ser quem é, ou seja, afirma sua identidade colocando o boné sobre a panela.
5. Em sua opinião, Maluquinho gosta de ser quem é? Por quê?
Resposta pessoal. O humor pode consistir no fato de ele usar o boné sobre a panela.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

A próxima seção, *Prática de leitura*, traz um texto não verbal, uma tela, que representa um autorretrato que, através de questões para debate oral, instiga os alunos a refletirem sobre o assunto do capítulo que diz respeito à formação da identidade e ao autoconhecimento. Dentro desta mesma seção, há uma subseção que se denomina *Por dentro do texto*, a qual explora questões de compreensão textual, circulação do gênero e análise multissemiótica. A seção seguinte, *Trocando ideias*, traz perguntas para serem debatidas oralmente entre o grande grupo sobre a aparência, a personalidade e a autoimagem, bem como, os sentimentos que as opiniões alheias geram na maneira como os sujeitos se enxergam.

Em seguida, surge novamente outra seção de *Prática de leitura*, desta vez trazendo o fragmento do romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Sobre este texto, a

subseção *Por dentro do texto* traz perguntas que objetivam a localização de informações explícitas no texto e também a inferência de ideias implícitas; este mesmo bloco de perguntas também retoma os outros textos mostrados pelo livro anteriormente, visando promover a intertextualidade. Também dentro deste bloco, há um quadro que explica o conceito de foco narrativo, solicitando ao aluno que identifique se o texto lido está em primeira ou terceira pessoa. Tais perguntas estão listadas nas Figuras 3 e 4.

Figura 5 - Subseção Por dentro do texto referente ao capítulo 1.

POR DENTRO DO TEXTO

3. Segundo parágrafo. “[...] um dia descobri, com pasmo, que, enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda. Reparando bem, descobria outras diferenças. O escudo da escola, por exemplo, que eu trazia colado no bolsinho esquerdo do uniforme, na blusa dele era no direito.”

- Anteriormente você estudou que um texto pode ser visual, verbal ou multissemiótico. Observe as características do texto que acabou de ler e responda: Ele é verbal, visual ou multissemiótico? Explique. *Ele apresenta apenas palavras; portanto, é um texto verbal.*
- Ao se olhar no espelho, o menino vê sua imagem, isto é, seu reflexo. É normal que um espelho reflita imagens invertidas?
Sim.
- Localize no texto o parágrafo que revela que o espelho reflete a imagem de maneira invertida e identifique um trecho que comprove essa afirmação.
- Releia o trecho a seguir. *a) Sim, porque não se trata de algo que acontece normalmente: as imagens do menino que ele vê refletido não acompanham os movimentos que ele faz diante do espelho.*

Quando volto a olhá-lo no rosto, vejo assombrado que ele continua a sorrir. Como, se agora estou absolutamente sério?

- O fato narrado nesse trecho surpreende o menino? Por quê?
- Identifique nesse trecho a frase que mostra o estranhamento do menino diante do outro que está dentro do espelho. *“Como, se agora estou absolutamente sério?”*

- No texto, o fato de a imagem do espelho ser a própria imagem do personagem, mas agir de outra maneira, possibilita uma relação entre o menino e o outro que está dentro do espelho?
- Mesmo agindo de maneira diferente, o outro que está dentro do espelho é o próprio menino e ele conversa com sua imagem. Responda:
 - O texto narra um fato que pode acontecer na realidade ou é uma ficção, criada pela imaginação do autor? *É uma ficção, pois, na realidade, é impossível que uma imagem do espelho converse com alguém.*
 - O que você achou da ideia de um personagem conversar com sua imagem refletida no espelho? Você já conhecia uma história assim? *Resposta pessoal.*
- Indique a afirmativa que responde à seguinte questão: Qual foi a intenção do texto ao dar ao personagem uma possibilidade que não existe na vida real? *Alternativa b.*
 - Mostrar que uma pessoa pode conversar consigo mesma diante do espelho.
 - Mostrar que é possível alguém se ver de uma maneira diferente.
 - Revelar que as coisas são vistas sempre do mesmo jeito.

5. Sim, conforme é narrado no texto, o menino conversa com a imagem do espelho e fica deslumbrado com a possibilidade de existir alguém igual a ele, como se fosse um irmão gêmeo.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 6 - Continuação das propostas atividades da subseção Por dentro do texto (Capítulo 1).

8. Releia este diálogo do texto.



- Embora os diálogos aconteçam entre pessoas diferentes, o menino se reconhece no outro que está no espelho. Que trecho do diálogo confirma isso? “[...] e era como se eu próprio tivesse falado: sua voz era igual à minha.”.
9. Que semelhança há entre o comportamento dos personagens dos textos que você leu até agora neste capítulo? *Os três textos trazem personagens que se olham através de um espelho.*
10. Entre os personagens dos textos lidos até o momento:
- a) Qual(is) se mostra(m) satisfeito(s) diante da imagem refletida? *O menino Fernando ou Odnanref (do texto 2).*
 - b) Qual(is) não está(ão) satisfeito(s) com essa imagem? *O Menino Maluquinho. O personagem da tela não revela sentimento de tristeza ou alegria.*
11. Leia a informação do quadro a seguir.

O **foco narrativo** é a perspectiva por meio da qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento.

Se o narrador permanece “do lado de fora” e não participa dos fatos relatados, o foco narrativo é em **terceira pessoa**.

Se o narrador também é um personagem, assumindo a condição de narrador protagonista ou narrador coadjuvante, o foco narrativo é em **primeira pessoa**.

- a) Qual é o foco narrativo do texto lido? *O foco narrativo é em primeira pessoa.*
- b) Identifique um trecho do texto que justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

A próxima seção do capítulo é a *Reflexão sobre o uso da língua*, que traz os conceitos referentes à classe dos substantivos e às suas classificações bem como algumas propostas de atividades dentro da subseção subordinada *Aplicando conhecimentos*. A seção vai trazendo perguntas ao longo das explicações, buscando interagir com o estudante à medida que vai mostrando termos e definições da gramática tradicional, como é mostrado na Figura 5¹⁴.

¹⁴ Na definição de substantivo sombreado em azul, notamos que o conceito a substantivo é bastante frágil, mas não é sobre isso nossa análise.

Figura 7 - Seção Reflexão sobre o uso da língua: substantivos

- a) Que partes do corpo do menino são citadas nesses parágrafos? *Perna, braços e orelha.*
- b) Essas palavras que você encontrou dão nome a algo que existe no mundo real, por isso, podemos afirmar que são **substantivos**. Releia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino. *Mão, palma, rosto, espinha, pele, dedos, olhos, costas, cabelos e dentes.*
- c) Por que esses substantivos que nomeiam partes do corpo do menino são importantes para a construção do sentido do texto? *O narrador observa-se no espelho e descreve os movimentos de seu corpo e como este reage enquanto ele se observa, utilizando substantivos para detalhar essa descrição.*

Substantivo é a palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros elementos.

Substantivos comum e próprio

Os substantivos podem ser classificados em **comum** ou **próprio**. Observe o quadro a seguir.

Substantivos comuns: nomeiam seres e outros elementos de um mesmo grupo de modo genérico, sem particularizar ou especificar. Exemplos: *país, menino, saudade.*

Substantivos próprios: nomeiam um ser específico, destacando-o dentro de determinado grupo, e são sempre escritos com letra inicial maiúscula. Exemplos: *Brasil, Maria, Ceará.*

1. Recorrendo a esses conceitos, os substantivos que você localizou na atividade anterior podem ser classificados como comuns ou próprios? Justifique sua resposta.
São substantivos comuns, pois compõem um mesmo grupo: o grupo de partes do corpo.
2. Quais substantivos próprios que dão nome a pessoas são encontrados no texto?
Fernando e Odhanref.
3. Qual é a importância do uso desses substantivos próprios nesse texto? ←
4. Que substantivo próprio especifica a sociedade secreta da qual o menino participava?
Olho de Gato.
5. Releia mais um trecho.
3. Os substantivos próprios especificam quem participa da história. Podemos perceber que o uso do substantivo Fernando ao contrário (Odhanref) contribui para a ideia de que se trata da imagem invertida do narrador.

Um **calafrio** me corre pela espinha, arrepiando a pele: há alguém vivo dentro do espelho! Um outro eu, o meu duplo, realmente existe! Não é **imaginação**, pois ele ainda está sorrindo, e sinto o contato de sua mão na minha, seus dedos aos poucos entrelaçarem os meus.

- As palavras em destaque nesse trecho são substantivos? Por quê? *Sim, elas são classificadas como substantivos porque dão nome a uma sensação (calafrio) e ao ato de imaginar (imaginação).*

Substantivos concreto e abstrato

Para você, as palavras em destaque no trecho da atividade anterior são **substantivos abstratos** ou **concretos**? Leia:

Substantivo abstrato: dá nome a qualidades, ações, sentimentos e sensações, ou seja, não possui existência própria, precisando de outro ser para existir. Exemplos: *abandono, amizade, confiança, alegria.*

Substantivo concreto: indica seres que não dependem de outros para existir, ou seja, possuem existência própria, como objetos, pessoas, animais, vegetais, minerais etc. Exemplos: *menino, espelho, mão.*

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Após a resolução de um bloco de questões gramaticais sobre os substantivos, novamente, é apresentada uma seção de *Prática de leitura* que, desta vez, traz como gênero textual um fragmento da autobiografia de Malala, chamado *Nasce uma menina*, a partir disso, na subseção *Por dentro do texto*, são propostas perguntas em torno da compreensão dos ditos e não ditos na autobiografia. Para finalizar esta seção, aparece pela primeira vez a subseção *Linguagem do texto*, a qual explora o sentido que determinadas palavras ou expressões ganham no contexto da autobiografia.

A próxima seção trazida pelo capítulo é denominada *Conversa entre textos* e traz uma notícia sobre Malala como vencedora do Nobel da Paz. Com base no texto, há algumas questões de compreensão global dos sentidos do texto e outras que visam promover a intertextualidade entre a notícia e a autobiografia lida anteriormente. A seção seguinte, *Trocando ideias*, possui o objetivo de promover a interação oral entre os alunos, propondo perguntas abertas (pessoais) sobre a educação e o direito à igualdade entre homens e mulheres.

Novamente, o capítulo traz uma outra seção de *Reflexão sobre o uso da língua*, desta vez, explorando a flexão em gênero, número e grau dos substantivos de forma bastante tradicional, mas sempre intercalando perguntas com conceitos e explicações. Dentro desta seção, há a sua subseção subordinada *Aplicando conhecimentos* que traz questões sobre o conteúdo explorado. A próxima seção *Prática de leitura* explora o gênero biografia e estabelece uma relação deste gênero com os outros estudados ao longo do capítulo – a tela que trazia um autorretrato, o trecho do romance que falava sobre o menino no espelho e a autobiografia de Malala – buscando mostrar que embora estes gêneros apresentem características diferentes, todos têm como ponto em comum traçar o “retrato” de alguém. Sobre esta seção, são trazidas algumas perguntas de compreensão global da biografia, além de perguntas que necessitam da inferência de respostas.

Por fim, o capítulo é finalizado com uma seção voltada para a oralidade, *Na trilha da oralidade*, a qual solicita um trabalho de entrevistar o colega e apresentar as informações da entrevista para a turma. A próxima seção, *Hora da pesquisa*, que orienta o estudante a fazer uma pesquisa sobre informações relacionadas a ele próprio, como fatos que ocorreram no dia do nascimento, escolha do nome, coisas que gostava quando era pequeno etc. Após realizarem a pesquisa, a sugestão dada pelo livro é de que a turma compartilhe seus achados. A última seção do capítulo traz uma proposta de produção textual do gênero autobiografia, já aproveitando as informações das duas seções anteriores e trazendo para a prática a temática desenvolvida ao longo do capítulo.

Como mencionado anteriormente, nesta subseção, buscamos demonstrar ao leitor como a coleção se organiza e com base neste capítulo, consegue-se entender como se estrutura o restante dos livros, uma vez que todos os volumes da coleção *Tecendo Linguagens* seguem, de forma geral, o padrão exposto nos parágrafos acima. Neste momento, não nos cabe ainda analisar a maneira como o livro desenvolve seu trabalho em torno da língua

portuguesa, tarefa que é também objetivo desta dissertação, mas que será realizada posteriormente no capítulo relativo às análises.

5 DAS ANÁLISES

Neste capítulo, após já termos compreendido a maneira como os livros didáticos que compõem a Coleção são organizados, iniciamos a fase das análises. Entendemos que, com as informações apresentadas anteriormente, já poderíamos ter uma primeira impressão da Coleção *Tecendo Linguagens*. No entanto, mais do que saber se há ou não há um bom trabalho em torno da Análise Linguística, também é nosso objetivo compreender como este trabalho é desenvolvido e para isso, na seção 5.1 foi realizada uma análise exploratória da Coleção, em seguida, na seção 5.2 com base nas respostas obtidas na seção precedente, foram definidas categorias de análise e subquestões, as quais nortearam a análise interpretativa apresentada na seção 5.3.

5.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM *TECENDO LINGUAGENS*: UMA VISÃO GERAL

Através da leitura do Guia do livro didático, informamo-nos de que o trabalho com os recursos da língua na coleção *Tecendo Linguagens* não é feito de forma contextualizada. Para entender melhor esta afirmação do Guia – que já nos dá algumas pistas sobre o desenvolvimento das habilidades de Análise Linguística – foi realizada uma análise exploratória do *corpus*, a qual teve início com a leitura dos sumários de cada um dos livros em questão. Com isso, selecionamos as seções que faziam referência direta a algum tópico de Análise Linguística, as quais estão sistematizadas no apêndice 2. Após esta sistematização, foi possível responder às perguntas elencadas no capítulo 4, a saber:

- Como o livro introduz o novo conteúdo relacionado aos recursos linguísticos?
- Há algum tipo de sistematização do conteúdo?
- Há o uso de nomenclaturas da gramática tradicional? Em que momento? Esta metalinguagem é útil no contexto em que aparece?
- As variedades linguísticas são trabalhadas ao longo dos capítulos?
- O desenvolvimento das habilidades relacionadas ao tópico auxilia na leitura e compreensão de algum texto ou de algum trecho do texto? De que forma?

- O capítulo onde o tópico está inserido propõe alguma produção textual que esteja relacionada com as habilidades de análise linguística desenvolvidas do tópico em questão?

Respondendo a estas perguntas, conseguimos ter um entendimento geral daquilo que é trazido pela Coleção. Além disso, por mais que esta primeira aproximação não tenha o objetivo de detalhar cada tarefa e explicação trazidas pelo material, com ela podemos visualizar como as seções de análise linguística estão dispostas e se os princípios elencados por Kemiak e Araújo (2010) aparecem ao longo do trabalho desenvolvido pelo livro.

Agora, a fim de melhor organizar esta análise exploratória, selecionamos as seções de *Reflexão sobre o uso da língua* e as subseções intituladas *Linguagem do texto*. As seções *De olho na escrita* não foram analisadas, pois na maioria das vezes se resumem a questões estruturais relacionadas à ortografia que não são de nosso interesse nesta pesquisa. Optamos por analisar as seções e as subseções supracitadas, pois elas mencionavam explicitamente questões relacionadas a recursos linguísticos. Em outros momentos pontuais do livro, principalmente em seções de leitura e interpretação textual, determinadas perguntas promoviam algum tipo de reflexão em torno dos recursos linguísticos, mas definimos somente estas por se dedicarem a este aspecto em todos os capítulos de forma sistemática.


Abaixo, encontra-se a análise exploratória das seções e subseções definidas. Entretanto, é importante destacar que o objetivo desta primeira aproximação é possibilitar uma visão geral do *corpus*, portanto, não foram analisados detalhadamente cada um dos capítulos, além disso, as imagens usadas para exemplificar as análises foram retiradas dos livros didáticos de diferentes anos (6º, 7º, 8º ou 9º), uma vez que percebemos que traziam uma organização semelhante em relação ao desenvolvimento do trabalho com os recursos linguísticos.

5.1.1 Análise das seções *Reflexão sobre o uso da língua*

Para iniciar esta análise, podemos afirmar que, em geral, as seções partem de uma metodologia indutiva e posteriormente trazem regras, conceitos e nomenclaturas, mas nem sempre partir de uma metodologia indutiva irá possibilitar reflexão significativa sobre a língua. Todo capítulo traz textos e as questões de reflexão sobre o uso da língua sempre partem de algum excerto do texto. No entanto, em grande parte das vezes estas questões não seguem o princípio metodológico do USO-REFLEXÃO-USO e, desta forma, não desenvolvem competências de leitura e apreensão de sentidos; ou seja, frequentemente, o

texto serve somente como pretexto para o ensino de conteúdos puramente gramaticais e descontextualizados, focados somente na memorização e classificação como podemos perceber nas Figuras abaixo:

Figura 8 - Exemplos de propostas de atividades da seção Reflexão sobre o uso da língua (parte 1).

 **REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

Tipos de predicado

- Identifique as formas verbais presentes nas orações abaixo, extraídas da reportagem “Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório” e da notícia “500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no Mediterrâneo”:

- Número de refugiados em 2016 já é o maior desde a Segunda Guerra Mundial. **é**
- Países em desenvolvimento acolhem 84% dos refugiados e deslocados. **acolhem**
- Os países com maior número de refugiados são Síria, Afeganistão, Sudão do Sul e Somália. **são**
- O número de refugiados e deslocados no mundo atingiu 65,6 milhões de pessoas em 2016. **atingiu**
- Os conflitos entre o governo do Sudão do Sul e grupos rebeldes trouxeram um novo elemento à crise humanitária. **trouxeram**
- As conexões entre a sociedade civil, o setor privado e a resposta humanitária são fundamentais para o atendimento aos refugiados. **são**

Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 9 - Exemplos de propostas de atividades da seção Reflexão sobre o uso da língua (parte 2).

- Reproduza o quadro a seguir e complete as colunas com as orações que você leu na atividade 1, de acordo com a informação expressa pelo predicado: ação ou atributo (característica, qualidade, estado, modo de ser) do sujeito.

COLUNA I PREDICADO EXPRESSA AÇÃO DO SUJEITO	COLUNA II PREDICADO EXPRESSA ATRIBUTO DO SUJEITO
Coluna I: b), d), e).	Coluna II: a), c), f).

- Leia as informações do quadro sobre o conceito de predicado:

Quando o **predicado** expressa uma **ação**, o **verbo** é a palavra mais importante desse predicado. Quando o **predicado** expressa um **atributo/caracterização** do sujeito, a **palavra/expressão com valor adjetivo** que expressa esse atributo é a mais importante do predicado. Nesse caso, o verbo tem como função **ligar o sujeito ao seu atributo**; por isso, dizemos que se trata de um **verbo de ligação**.

Consulte a atividade 2 e responda:

- Que ações são expressas pelos verbos nas orações que você copiou na coluna I?
Acolher, atingir, trazer.
- Que verbo de ligação aparece conjugado nas orações que você copiou na coluna II?
O verbo ser.
- Nas orações da coluna II, que atributos as formas verbais do verbo *ser* estão ligando aos seus respectivos sujeitos? *maior; "os países com maior número de refugiados"; fundamentais.*

Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

A Figura 9 mostra a proposta que vem na sequência da que é mostrada na Figura 8. Note que houve uma tentativa por parte do livro de possibilitar o entendimento sobre a diferença entre verbo de ligação e verbo significativo, porém, esta é uma tarefa que não contribui para a construção de sentidos e nem mesmo para questões estruturais de escrita, afinal, tem como objetivo somente que o aluno diferencie o que é um verbo de ligação e o que é um verbo significativo. Este é o tipo de proposta¹⁵ de atividade que privilegia somente as habilidades metalinguísticas, não havendo um trabalho conjunto com as habilidades epilinguísticas e, portanto, não podendo ser considerada prática de Análise Linguística, de acordo com o que defendem Mendonça (2006) e Geraldi (1996, 2012, 2013).

Quanto ao uso de metalinguagem, nota-se que na introdução ao novo conteúdo, onde há a tentativa de estabelecer uma metodologia indutiva, ela não é usada. Somente após uma primeira aproximação é que é sistematizado o tópico linguístico e, a partir daí, é empregada a nomenclatura tradicional. As imagens acima exemplificam o que acontece na maioria das vezes ao longo das seções: inicialmente, há perguntas que tentam aproximar o aluno do tópico linguístico e, posteriormente, o conteúdo é sistematizado em um quadro-resumo e somente aí é usada a metalinguagem.

Na Figura 10 exposta abaixo, há um conteúdo que é essencial (concordância verbal) para questões relacionadas à estruturação da escrita em textos que pedem a norma culta da língua e para entender este conteúdo, os conhecimentos sobre o que é sujeito e o que é predicado são importantes, porém, a identificação do que é verbo significativo e o que é verbo de ligação, como ocorre nas imagens acima, em nada interfere na construção deste entendimento. Além disso, as propostas abaixo, embora tratem de um ponto necessário dentro do aprendizado da escrita, focam somente em habilidades voltadas à memorização de regras e identificação, não levando o aluno a pensar nos efeitos de sentido que as diferentes manifestações da concordância verbal têm em diferentes contextos. Neste caso, está implícita uma concepção de língua enquanto sistema, pois é explorada somente a variedade culta, deixando de fora, inclusive, problematizações a respeito do uso do “a gente” que, mesmo em situações mais monitoradas de fala, está ocupando o lugar do “nós” e concordando com verbos na terceira pessoa do singular.

¹⁵ É importante destacar que o que está sob análise são as perguntas e instruções oferecidos pelo livro do aluno. Embora em alguns momentos sejam traçados alguns comentários sobre as respostas em azul e as instruções ao professor que ficam nas laterais e partes inferiores do livro, o foco das análises recai sempre sobre o que aparece somente no livro do aluno.

Figura 10 - Seção Reflexão sobre o uso da língua (concordância verbal).

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Concordância verbal 1. b) Resposta possível: Espera-se que os alunos compreendam que precisam localizar o verbo e quem o executa ou o que dizem sobre ele. Precisam também entender que o sujeito deve concordar com o verbo em número e pessoa.

1. Releia o trecho da notícia "Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana":

No começo do vídeo, Ali aparece recolhendo sua mercadoria, que tinha sido jogada no chão antes de as imagens **registrarem a agressão.** O jovem aparece envergonhado por toda a situação ocorrida.

a) Identifique os sujeitos das orações destacadas. Transcreva-os. *Sujeitos: "Ali" e "as imagens".*

b) Explique como você conseguiu fazer a identificação dos sujeitos nessas orações.

c) Em que pessoa e número estão conjugados os verbos que fazem referência aos sujeitos indicados? *Na primeira oração destacada, o verbo está na terceira pessoa do singular; na segunda oração destacada, está na terceira pessoa do plural.*

Podemos notar na atividade anterior que sempre há uma relação direta entre o verbo e o sujeito. A esse tipo de relação damos o nome de **concordância verbal**.

O verbo concorda com o sujeito em número e pessoa.

Assim, se o sujeito está no plural, o verbo deve estar no plural, concordando com ele.

2. Como ficaria a oração "Ali aparece recolhendo a mercadoria" se o substantivo *Ali* fosse substituído por *refugiados*? Reescreva-a, adequando a concordância verbal.
[...] refugiados aparecem recolhendo a mercadoria.

3. Como ficaria a oração "antes de as imagens registrarem a agressão" se o substantivo *imagens* fosse substituído por *vídeo*? Reescreva-a, adequando a concordância verbal.
[...] antes de o vídeo registrar a agressão.

4. Explique o que ocorreu com as orações quando foram reescritas. *Houve alteração na pessoa e no número, mas também em relação à concordância nominal (alteração no artigo definido as/o) na segunda oração.*

Agora, veja outras regras de concordância verbal:

- Quando o sujeito composto encontrar-se após o verbo, este poderá ir para o plural ou concordar com o núcleo mais próximo. Exemplo:
Morreu o ministro da Defesa e centenas de civis num atentado em 2012 em Damasco.
Morreram o ministro da Defesa e centenas de civis num atentado em 2012 em Damasco.

Os verbos intransitivos e transitivos indiretos ficam na terceira pessoa do singular quando o sujeito é indeterminado, acompanhado do pronome *se*. Nesse caso, *se* é classificado sintaticamente como **índice de indeterminação do sujeito**. Exemplo:
Precisou-se de muitos grupos humanitários para ajudar os sírios.


Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Nos exemplos acima, foram mostrados recortes dos livros que vão de encontro àquilo que entendemos como prática de Análise Linguística e, com isso, conseguimos responder que, em grande parte destas seções, o trabalho com os recursos linguísticos não é uma prática que auxilia no aprimoramento da leitura e da escrita. Entretanto, também é importante mencionar que em alguns capítulos há, dentro da seção *Reflexão sobre o uso da língua*, propostas que, embora sejam pouco desenvolvidas e aprofundadas, poderiam contribuir para a construção de sentidos, como podemos ver a seguir.

Figura 11 – Proposta de atividade da Reflexão sobre o uso da língua (discurso direto e indireto).

2. Releia o seguinte trecho do texto.

- Quem és tu? – perguntou o príncipezinho.
 - Tu és bem bonita...
 - Sou uma raposa – disse a raposa.
 - Vem brincar comigo – propôs o príncipezinho.
 - Estou tão triste...



ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

- a) Identifique no texto os verbos de elocução que indicam a fala dos personagens.
Perguntou, disse e propôs.
- b) Que sinal de pontuação antecede esses verbos?
O travessão.
- c) Sugestão de resposta: O príncipezinho perguntou à raposa quem era ela e disse que era bem bonita. Ela respondeu que era uma raposa. O príncipezinho propôs à raposa que fosse brincar com ele e explicou que estava muito triste.
- d) Levante hipóteses: Que efeito é produzido no texto ao se optar pelo uso do discurso direto?
No discurso direto, temos a impressão de que o texto reproduz fielmente a fala do personagem, tornando-o mais próximo da realidade, como se o diálogo tivesse de fato acontecido.

125

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Apesar da primeira questão pedir somente para que os estudantes identifiquem os verbos de elocução, pontos importantes podem ser discutidos aí. Primeiramente, o sentido da palavra elocução; depois, a compreensão de que diferentes verbos funcionam para explicar ou introduzir determinadas falas e isso contribui com a organização do texto escrito. A mesma coisa se pode afirmar sobre a questão B que, embora seja bastante simples, contribui para que o aluno perceba e assimile sinais gráficos que organizam a estrutura de determinados gêneros textuais. Porém, é necessário destacar que o livro didático não traz estas orientações para nortear o trabalho docente, o que pode fazer com que as análises permaneçam apenas no nível da identificação. As questões C e D exigem uma análise maior e levam o aluno a refletir sobre os diferentes efeitos de sentidos que a escolha por discursos direto ou indireto podem produzir e o quanto esses sentidos podem ser mais ou menos adequados na escrita de determinados gêneros.

Este mesmo bloco de questões elencado acima serve para exemplificar um modelo de atividade de Análise Linguística que o livro propõe para auxiliar no aprimoramento da escrita, tanto em um nível estrutural, quando levamos em consideração a apropriação dos sinais gráficos, quanto em um nível semântico, quando percebemos as diferenças de sentido que a escolha por um ou outro tipo de discurso produz. Entretanto, apesar deste ser um conhecimento importante a ser construído para o desenvolvimento da escrita, a seção não traz nenhuma proposta que promova novo uso do conteúdo trabalhado. Ao final do capítulo, há uma proposta de produção textual do gênero classificado poético e de um diário íntimo e em

nenhum deles há orientações sobre usar ou não o discurso direto ou indireto de forma a relacionar a análise linguística com o uso da língua nos textos.

Ao falar sobre o uso, é importante mencionar que todos os capítulos propõem uma produção textual; no entanto, não é possível perceber, de forma geral, uma interação entre os tópicos linguísticos trabalhados na seção *Reflexão sobre o uso da língua* e a proposta de escrita em questão (aprofundaremos esta discussão posteriormente). O que fica evidente é que se estabelece uma relação entre a temática do capítulo e sua respectiva proposta de produção textual, como foi possível perceber na seção 4.3.2 em que expliquei como se dá a organização da coleção.

5.1.2 Análise das subseções *Linguagem do texto*

Em todos os quatro volumes analisados, as perguntas da subseção *Linguagem do texto* partem de algum enunciado ou de algum trecho dele. Além disso, os tópicos linguísticos trabalhados não seguem uma ordem preestabelecida como acontece na seção *Reflexão sobre o uso da língua*. É sempre desenvolvido um trabalho com aquilo que é pertinente à construção de sentidos, porém, nem sempre há uma sistematização. No exemplo abaixo, esta sistematização ocorre e acaba sendo importante para organizar o novo conhecimento. Observe:

Figura 12 - Subseção Linguagem do texto

2. Sugestão de resposta: *cantarosa*: chuva que "canta" e que é "maravilhosa", "gostosa" (agradável) etc.; *tristeteza*: fusão de "triste" com "Tereza", provavelmente definindo uma característica marcante da personagem; *murmurando*: rindo em murmúrio, rindo e falando baixo ao mesmo tempo.

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia o título e o fragmento do primeiro parágrafo do conto.

Chuva: a abensonhada

Estou sentado junto da janela olhando a chuva que cai há três dias. Que saudade me fazia o molhado **tintintinar** do chuvisco. [...] Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi emudecendo a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se **indaguava**: será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento?

a) As palavras destacadas podem ser localizadas no dicionário? **Não.**

b) Observando o contexto, é possível definir o significado de *tintintinar*. Explique qual é.
Resposta possível: Barulho intermitente do chuvisco caindo, provavelmente batendo em alguma superfície metálica.

c) E quanto à palavra *indaguava*, também é possível defini-la? Explique.
Resposta pessoal.

d) A palavra *abensonhada* também é uma criação do autor. Como essa palavra foi formada?
A palavra *abensonhada* foi formada pela junção de *abençoada* e *sonhada*.

e) Agora, explique o significado de *abensonhada* no contexto em que foi empregada.
Abensonhada – a chuva era *abençoada* e *sonhada* (desejada) porque o período de seca fora muito longo.

2. No texto de Mia Couto, há outras palavras formadas pela junção de termos existentes, como *cantarosa*, *Tristeteza* e *murmurando*. Explique como se deu a formação nesses exemplos.

Alguns escritores são reconhecidos pela inovação quanto ao uso da linguagem. Uma das características dos textos de Mia Couto é a utilização de **neologismos**, ou seja, de palavras ou expressões criadas ou recriadas pelo próprio autor. O autor moçambicano já revelou ter como inspiração o grande autor brasileiro Guimarães Rosa, cujas obras são muito conhecidas pelo uso desse mesmo recurso.

Uma maneira possível de atribuir significado aos neologismos é observar sua forma de construção. Geralmente, o novo termo relaciona-se a alguma palavra já existente na língua portuguesa.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Note que há um trabalho de reflexão em torno dos neologismos e do valor semântico que eles apresentam no contexto do texto apresentado. Em relação à metalinguagem, pode-se perceber que os capítulos têm um cuidado em utilizar, de início, somente nomenclaturas que já foram estudadas anteriormente e isto não é um problema, afinal, a metalinguagem não está sendo usada para simples identificação e classificação e, sim, está seguindo a função que é, de fato, a sua: a de nomear itens da língua ao se referir a eles como acontece com o termo *linguagem figurada*, que já foi apresentado anteriormente.

Em relação às variedades linguísticas, as subseções *Linguagem do texto* não trabalham neste sentido de maneira direta, embora apareçam pontualmente algumas questões voltadas à variação linguística. Sobre as propostas de atividades auxiliarem no aprimoramento da leitura e da escrita, pode-se dizer, com esta primeira aproximação, que a seção *Linguagem do texto* traz recorrentemente questões voltadas ao valor semântico das palavras e expressões que aparecem nos textos direcionados à leitura e isso, de certa forma, contribui também com as produções de texto, embora, sejam poucas as propostas e as mesmas não deem conta de explorar tudo o que poderiam.

Para finalizar este capítulo, organizamos dois quadros-resumo que respondem as perguntas a partir de uma leitura corrida das tarefas selecionadas, apontando qual é a impressão geral que fica a partir dela. Nas questões *e* e *f* utilizamos como resposta “em geral, sim” quando a resposta positiva se aplica a mais da metade das seções e “em geral, não” quando se aplica a menos da metade.

Quadro 1 - Seção Reflexão sobre o uso da língua.

Perguntas:	Respostas:
a-Como o livro introduz o novo conteúdo relacionado aos recursos linguísticos?	Em geral, há perguntas para aproximar o estudante do novo conteúdo através da observação de exemplos retirados de textos.
b- Há algum tipo de sistematização do conteúdo?	Sim.
c- Há o uso de nomenclaturas da gramática tradicional? Em que momento? Esta metalinguagem é útil no contexto em que aparece?	Há o uso de metalinguagem. Em grande parte das vezes, o livro inicia com uma aproximação sem usar nomenclaturas e posteriormente as introduz. Em alguns momentos as nomenclaturas são usadas para nomear segmentos cujo sentido ou função em textos estão em discussão. Em outros contextos, elas acabam sendo o foco das tarefas.

d- As variedades linguísticas são trabalhadas ao longo dos capítulos?	De forma geral, somente em um capítulo de um dos volumes.
e- O desenvolvimento das habilidades relacionadas ao tópico auxilia na leitura e compreensão de algum texto ou de algum trecho do texto? De que forma?	Em geral, não. Mas há casos positivos, como foi exemplificado na análise acima.
f- O capítulo onde o tópico está inserido propõe alguma produção textual para a qual seja útil a habilidade de análise linguística do tópico em questão?	Em geral, não.

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Quadro 2 - Subseção Linguagem do texto

Perguntas:	Respostas:
a-Como o livro introduz o novo conteúdo relacionado aos recursos linguísticos?	Em geral, há perguntas para aproximar o estudante tópico linguístico em questão através da observação de exemplos retirados de textos.
b- Há algum tipo de sistematização do conteúdo?	Algumas vezes.
c- Há o uso de nomenclaturas da gramática tradicional? Em que momento? Esta metalinguagem é útil no contexto em que aparece?	Há o uso de metalinguagem, mas em grande parte das vezes, o livro inicia com uma aproximação sem usar nomenclaturas e posteriormente introduz as nomenclaturas. Em alguns momentos as nomenclaturas são usadas para nomear segmentos cujo sentido ou função em textos estão em discussão. Nesta subseção, em poucos contextos, elas acabam sendo o foco das tarefas.
d- As variedades linguísticas são trabalhadas ao longo dos capítulos?	Raramente.
e- O desenvolvimento das habilidades relacionadas ao	Em geral, sim.

tópico auxilia na leitura e compreensão de algum texto ou de algum trecho do texto? De que forma?	
f- O capítulo onde o tópico está inserido propõe alguma produção textual para a qual seja útil a habilidade de análise linguística do tópico em questão?	Com esta breve aproximação, ainda não foi possível responder.

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Para encerrar esta seção, destacamos que as respostas que obtivemos para as perguntas aqui apresentadas foram essenciais para que pudéssemos construir uma visão geral e sistemática do nosso *corpus* de análise; entretanto, só conseguiremos responder detalhadamente nossas perguntas de pesquisa na próxima seção, a qual, além de nos possibilitar uma compreensão sobre como as propostas de Análise Linguística são desenvolvidas ao longo dos capítulos, também tem o objetivo de oferecer ideias e proporcionar reflexões sobre diferentes maneiras de repensar as abordagens trazidas pelos livros didáticos, afim de possibilitar um entendimento em relação ao que podemos adaptar e o que podemos aproveitar de um material para o qual é investido tanto dinheiro público e que chega a todas as escolas brasileiras.

5.2 QUAL O LUGAR DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO *TECENDO LINGUAGENS*?

A partir da visão geral sobre a Coleção exposta na seção 5.1, seguimos para outro momento importante da nossa pesquisa: a análise interpretativa de cada um dos livros didáticos que compõem o *corpus*. Na seção anterior, conseguimos visualizar a maneira como os livros didáticos abordam os novos conteúdos tanto na seção *Reflexão sobre o uso da língua* quanto na subseção *Linguagem do texto*.

Em relação à *Reflexão sobre o uso da língua*, conseguimos descobrir que geralmente esta seção é introduzida com perguntas que promovem uma aproximação inicial do estudante ao novo conteúdo linguístico; em seguida, o livro começa a usar a metalinguagem, somente após já ter promovido um primeiro contato do aluno com o tópico linguístico em questão;

também, a seção sempre traz quadros-resumos a fim de sistematizar os conteúdos; sobre o tratamento dado às variedades linguísticas, percebemos que a variação é tratada como um conteúdo estanque e não como uma abordagem de ensino e uma particularidade da língua em uso que deve ser considerada sempre; por fim, sobre a interligação entre as habilidades de AL e o desenvolvimento da leitura e das produções de texto, percebemos, de forma geral, que não há, na maioria das vezes, uma inter-relação, entretanto, este é um ponto que precisa ser mais explorado para ser respondido com mais clareza.

Em relação à subseção denominada *Linguagem do texto*, inicialmente, descobrimos que, na maior parte das vezes, há perguntas introdutórias para aproximar o estudante dos tópicos que serão trabalhados; percebemos também que, diferente da seção *Reflexão sobre o uso da língua*, esta, geralmente, não utiliza metalinguagem com tanta frequência, assim como, não parece mostrar formas de sistematizar os conteúdos; sobre o trabalho com as variedades linguísticas, também não percebemos tal abordagem de ensino da língua; por fim, foi possível observar que há inter-relação entre as atividades linguísticas e as habilidades de leitura, já no que se refere à interligação com habilidades de produção textual, ainda não conseguimos tirar conclusões através deste primeiro contato com o material.

Tendo realizado esta primeira análise geral, conseguimos definir as categorias de análise que serão essenciais para respondermos as seguintes questões geradoras deste trabalho: **O que é trazido pelo livro nas seções direcionadas à reflexão sobre recursos linguísticos contribui com o desenvolvimento da leitura e da escrita? Ou seja, o que temos é, de fato, prática de Análise Linguística de acordo com a perspectiva de Geraldi?**

A seguir, na subseção 5.2.1, iniciaremos nossa análise interpretativa da seção *Reflexão sobre o uso da língua* e de sua subseção subordinada *Aplicando conhecimentos* a partir das seguintes categorias de análise: **Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas X Trabalho predominantemente metalinguístico**. Explicaremos mais detalhadamente como chegamos a estas categorias na subseção 5.2.1, que comportará, para fins de organização, outras duas subseções, a 5.2.1.1, responsável pelas análises da *Aplicando conhecimentos* e a 5.2.1.2 que busca analisar se o percurso metodológico *uso-reflexão-uso* é seguido durante as propostas da coleção didática. Por fim, a subseção 5.2.2, busca analisar as subseções *Linguagem do texto*, primeiramente a partir das categorias: **Trabalho com o léxico X O trabalho não se restringe ao léxico** e, posteriormente, a partir das mesmas categorias de análise e procedimentos a que submetemos a seção *Reflexão sobre o uso da língua* para então compreender como é desenvolvida (ou não) a Análise Linguística nesta coleção didática.

5.2.1 Reflexão sobre o uso da língua ou somente a (não tão) boa e velha nomenclatura gramatical?

Nesta subseção, conforme explicamos anteriormente, iniciamos nossa análise interpretativa a partir das categorias **Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas X Trabalho predominantemente metalinguístico**. É importante lembrar que definimos tais categorias, pois conforme foi discutido no capítulo 2, a prática de Análise Linguística, segundo Geraldi (2013), traz em seu interior as atividades epilinguísticas e as metalinguísticas de forma conjunta, iniciando com reflexões sobre a linguagem (epilinguísticas) para que o aluno consiga inferir sentidos em prol das “estratégias do dizer”, ou seja, para que o estudante pense sobre os recursos expressivos usados em determinados enunciados e use-os em função das atividades linguísticas em que está engajado. No entanto, dentro desta prática, as atividades metalinguísticas não ficam excluídas, pelo contrário, elas servem como uma

[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (GERALDI, 2013, p. 191).

Quanto às habilidades epilinguísticas, de acordo com nossos estudos, fica claro que seriam aquelas que oportunizam ao aluno a **mobilizar conhecimentos importantes para a compreensão de determinado enunciado, ou seja, para ser considerada epilinguística, a habilidade deve estar ligada à compreensão dos sentidos do texto em todos os seus níveis (lexical, morfológico, sintático), podendo eles estarem interrelacionados e sempre considerando a relação que ambos podem ter com o nível semântico**. Também, foram consideradas epilinguísticas, **as atividades que proporcionavam uma reflexão sobre a escrita através da reescrita, da substituição de termos e expressões que mantêm ou alteram sentidos, das paráfrases, entre outras**.

Desta forma, as análises que seguem, foram feitas a partir dos pressupostos acima. Ainda, é importante esclarecer que, ao longo das análises, percebemos que em algumas unidades a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, direcionada às explicações sobre os conteúdos, adotava determinada abordagem, porém, a subseção subordinada a ela, *Aplicando conhecimentos*, adotava uma abordagem diferente. Exemplificando: em alguns casos, a

primeira parte da seção, voltada a explicações, focava em desenvolver habilidades predominantemente metalinguísticas, mas, ao analisar as propostas de atividades que apareciam posteriormente na subseção *Aplicando conhecimentos*, algumas vezes, apareciam perguntas que focavam em desenvolver um trabalho simultâneo entre as habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, em geral, ligadas à compreensão em leitura. O contrário também acontecia, ou seja, não há uma regularidade de se começar de uma forma e depois partir para outra. Por isso, para melhor entendermos cada proposta – a da seção principal e a da subseção – focamos nossa primeira análise somente na **seção principal** e decidimos analisar separadamente a **subseção subordinada** *Aplicando conhecimentos* em 5.2.1.1.

Na tabela abaixo, temos uma sinopse do que obtivemos da análise do livro de 6º ano. Conforme se pode concluir da leitura da tabela, das 16 seções *Reflexão sobre o uso da língua* que aparecem no livro do 6º ano, 5 delas promovem um trabalho simultâneo que visa ao desenvolvimento de habilidades epilinguísticas e metalinguísticas; e 11 das seções exploradas demonstraram estarem voltadas ao desenvolvimento de um trabalho predominantemente metalinguístico, isto é, focado na identificação, classificação e nomenclaturas.

Tabela 1 - Reflexão sobre o uso da língua (6º ano).

RUL (Reflexão sobre o uso da língua)	Trabalho predominantemente e metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
RUL (Substantivo)	X	
RUL (Flexão do substantivo em gênero, número e grau).	X	
RUL (Adjetivo e locução adjetiva)	X	
RUL (Flexão do adjetivo em gênero, número e grau)	X	
RUL (Artigo e numeral; concordância nominal)		X
RUL (Variedade linguística)	X	
RUL (Pronomes)		X
RUL (Discurso direto e indireto)	X	
RUL (Verbos: definição, tempos e modos verbais)	X	
RUL (Frase, oração e período)		X
RUL (Verbos: indicativo, tempos verbais presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito)		X
RUL (Sujeito e tipos de sujeito)	X	
RUL (Verbos: indicativo; presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito)	X	
RUL (Concordância verbal)	X	
RUL (Verbos: indicativo; futuro do presente e futuro do pretérito)		X
RUL (Período simples e composto; período composto por coordenação)	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

A fim de interpretar os resultados apresentados na tabela acima, nas próximas páginas, demonstraremos alguns exemplares dos dados analisados, explicando por que foram colocados em um grupo e não em outro, conforme visualizamos acima.

As Figuras abaixo compõem uma sequência retirada do livro do 6º ano que tem por objetivo, através de perguntas ao estudante, explicações de regras e exposição de conceitos desenvolver um trabalho em torno da classe de palavras dos substantivos. Consideramos que esta seção apresenta uma abordagem predominantemente metalinguística, pois apesar da primeira pergunta (retratada na Figura 13) não mencionar explicitamente o nome da classe de palavras em questão, ela pretende que o aluno somente identifique nomes das partes do corpo

que aparecem no trecho em destaque. Logo em seguida, na questão B, o livro já traz uma definição pronta para a classe dos substantivos sem possibilitar maiores reflexões sobre o critério semântico de que o livro lança mão para definir o substantivo como a classe que nomeia tudo o que há no mundo. Nesta linha, Bunzen e Nascimento afirmam que “não possibilitar reflexões acerca de aspectos semânticos pelos quais classificamos as entidades que estão em nosso universo existencial dificulta para os estudantes a identificação de muitas palavras como nomes” (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019, p.258).

Além da identificação de nomes poder ser um processo complicado para os estudantes mais jovens, tendo em vista que nem todos os nomes de referem a coisas perceptíveis fisicamente, estas perguntas não desenvolvem habilidades epilinguísticas, pois não contribuem com a compreensão do enunciado em destaque. Na terceira questão, a letra C, embora possa ser vista como uma tentativa de explorar os sentidos que os nomes desempenham no texto, ainda assim, não contribui com a inferência de sentidos que poderiam ser explorados. Por exemplo, seria possível explorar no texto a construção das descrições que podem aparecer em diversos gêneros discursivos. Para isso, poder-se-ia propor as seguintes perguntas sobre o trecho em destaque e sobre outros excertos descritivos que aparecem no texto:

- a) O que o narrador- personagem está descrevendo em tal excerto?
- b) Quais são os nomes das coisas que o menino vê no espelho?
- c) Por que é importante para o leitor que seja nomeado aquilo que está sendo visto dentro do texto?
- d) O que não é visto fisicamente, mas é sentido ou imaginado também pode ter um nome? Dê exemplos.
- e) Quais os sentimentos você percebe no menino ao se olhar no espelho, levando em conta o excerto em questão?
- f) Você considera importante que o texto nos permita perceber ou nomear, explicitamente, aquilo que é sentido pelos personagens? Por quê?

Outras questões poderiam ser exploradas, indo ao encontro do objetivo de mostrar ao aluno que uma boa descrição física em um texto contribui para que o leitor crie imagens mentais dos personagens, dos lugares e dos objetos que fazem parte da história, assim como é essencial que o aluno tome consciência de que os substantivos que nomeiam os sentimentos e as ações contribuem para a descrição dos estados psíquicos ou dos eventos que ocorrem ao longo do texto. Desta forma, o aluno reflete sobre a maneira como os recursos da língua

podem ser usados a favor da construção de uma descrição que pode aparecer em diversos gêneros do discurso. Obviamente, a descrição conta com outros elementos linguísticos que podem ser estudados posteriormente, como os adjetivos, por exemplo, mas conseguimos ver nela a presença, também muito importante, dos nomes que referenciam o que pode vir a aparecer, implícita, ou explicitamente nos textos lidos.

Após realizar, juntamente aos estudantes, as reflexões acima, é possível que seja sistematizado o conceito de substantivo; entretanto, esta sistematização não precisa ser dada, mas elaborada pela turma com base nas discussões anteriores e, aí então, a metalinguagem pode ocupar a função que é sua por direito: a de dar nome a aspectos da língua que tenham sido trazidos à consciência do usuário em favor da ampliação de suas estratégias de expressão e de compreensão de textos. Ou seja, a questão aqui, não é deixar de trabalhar com a metalinguagem e, sim, deixar de ocupar as aulas de língua portuguesa com identificações e nomenclaturas como fins em si mesmas; afinal de contas, o uso da língua se dá em situações interlocutoras onde a linguagem é utilizada com determinada finalidade que não é a classificação, a qual, na maioria das vezes, acontece somente nas aulas de português da escola.

Precisamos ser honestos com nossos alunos ao falar sobre classificações gramaticais, pois como nos explica Geraldi (1996), os alunos são expostos às nomenclaturas, às definições, aos “exercícios de fixação”, mas não conseguem entender as razões destas classificações, pois a gramática tradicional que embasa os conteúdos escolares não apresenta critérios muito precisos. Além disso, a gramática tradicional, como foi visto no capítulo 2, tem suas bases no latim e, tendo em vista o caráter dinâmico da língua, suas regras e definições jamais darão conta integralmente da língua em uso que está em constante mudança. Por isso, a necessidade de promover exercícios que visem a observação da língua em uso, o que pode promover a construção de descrições de estruturas que até então não estão previstas nas gramáticas tradicionais.

Figura 13 - Exposição/explicação sobre Substantivo (parte 1)

ATIVIDADE

1. Ao fazer a correção da atividade, pergunte aos alunos se eles já conheciam o conceito de substantivo. Pergunte também se conhecem a classificação dos substantivos, enfatizando que ela é importante para analisarmos a função dessa classe gramatical no estudo do texto.

Se o narrador permanece “do lado de fora” e não participa dos fatos relatados, o foco narrativo é em **terceira pessoa**.
Se o narrador também é um personagem, assumindo a condição de narrador protagonista ou narrador coadjuvante, o foco narrativo é em **primeira pessoa**.

a) Qual é o foco narrativo do texto lido? **O foco narrativo é em primeira pessoa.**
b) Identifique um trecho do texto que justifique sua resposta. **Resposta pessoal.**

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Substantivo

1. Leia o trecho a seguir, extraído do texto “O menino no espelho”.

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.
Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda.

20

Fonte: Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 14 - Exposição/explicação sobre Substantivo (parte 2)

a) Que partes do corpo do menino são citadas nesses parágrafos? *Perna, braços e orelha.*

b) Essas palavras que você encontrou dão nome a algo que existe no mundo real, por isso, podemos afirmar que são **substantivos**. Leia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino. *Mão, palma, rosto, espinha, pele, dedos, olhos, costas, cabelos e dentes.*

c) Por que esses substantivos que nomeiam partes do corpo do menino são importantes para a construção do sentido do texto? *O narrador observa-se no espelho e descreve os movimentos de seu corpo e como este reage enquanto ele se observa, utilizando substantivos para detalhar essa descrição.*

Substantivo é a palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros elementos.

Substantivos comum e próprio

Os substantivos podem ser classificados em **comum** ou **próprio**. Observe o quadro a seguir.

Substantivos comuns: nomeiam seres e outros elementos de um mesmo grupo de modo genérico, sem particularizar ou especificar. Exemplos: *país, menino, saudade.*

Substantivos próprios: nomeiam um ser específico, destacando-o dentro de determinado grupo, e são sempre escritos com letra inicial maiúscula. Exemplos: *Brasil, Maria, Ceará.*

1. Recorrendo a esses conceitos, os substantivos que você localizou na atividade anterior podem ser classificados como comuns ou próprios? Justifique sua resposta.
São substantivos comuns, pois compõem um mesmo grupo: o grupo de partes do corpo.
2. Quais substantivos próprios que dão nome a pessoas são encontrados no texto?
Fernando e Odrianref.
3. Qual é a importância do uso desses substantivos próprios nesse texto? ←
4. Que substantivo próprio especifica a sociedade secreta da qual o menino participava?
Olho de Gato.
5. Releia mais um trecho. *3. Os substantivos próprios especificam quem participa da história. Podemos perceber que o uso do substantivo Fernando ao contrário (Odrianref) contribui para a ideia de que se trata da imagem invertida do narrador.*

Um **calafrio** me corre pela espinha, arrepiando a pele: há alguém vivo dentro do espelho! Um outro eu, o meu duplo, realmente existe! Não é **imaginação**, pois ele ainda está sorrindo, e sinto o contato de sua mão na minha, seus dedos aos poucos entrelaçarem os meus.

- As palavras em destaque nesse trecho são substantivos? Por quê? *Sim, elas são classificadas como substantivos porque dão nome a uma sensação (calafrio) e ao ato de imaginar (imaginação).*

Substantivos concreto e abstrato

Para você, as palavras em destaque no trecho da atividade anterior são **substantivos abstratos** ou **concretos**? Leia:

Substantivo abstrato: dá nome a qualidades, ações, sentimentos e sensações, ou seja, não possui existência própria, precisando de outro ser para existir. Exemplos: *abandono, amizade, confiança, alegria.*

Substantivo concreto: indica seres que não dependem de outros para existir, ou seja, possuem existência própria, como objetos, pessoas, animais, vegetais, minerais etc. Exemplos: *menino, espelho, mão.*

Substantivos comum e próprio

Atividades

1 a 5. Recapitule a diferenciação entre os substantivos próprios e comuns por meio de exemplos de palavras da realidade local.

Fonte: Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 15 - Exposição/explicação sobre substantivo, suas classificações e processos de formação.

Atividades

1 e 2. As atividades retomam o conceito de substantivo abstrato, a fim de diagnosticar se os alunos o compreenderam. Caso eles ainda não tenham conseguido fazer a distinção entre substantivos concretos e abstratos, comente que os substantivos abstratos dão nome às ações, como *sensação* (ação de sentir). Peça-lhes que respondam, seguindo o exemplo, a que ações os substantivos *existência*, *regresso* e *encanto* se referem (ações de existir, regressar e encantar, respectivamente).

- De acordo com essa classificação, *calafrio* e *imaginação* são substantivos concretos ou abstratos? Justifique sua resposta. São substantivos abstratos, pois não têm existência própria, ou seja, dependem de outro ser para existir.
- Localize, nas frases a seguir, retiradas do texto, mais dois exemplos de substantivo abstrato.
 - Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar.
Sensação.
 - Ninguém poderia desconfiar de nossa existência dupla, pois com isso se acabaria o encanto, significando o seu imediato regresso, para todo o sempre, ao interior do espelho.
Existência, encanto e regresso.

Processos de formação de substantivos

Em português, há dois processos muito comuns de formação de palavras: **derivação** e **composição**.

Derivação: como o nome já indica, de uma palavra já existente cria-se outra (derivada), acrescentando-se alguns elementos no início ou no final dessa palavra. Esses elementos são chamados **afixos**.

Observe, por exemplo, a palavra destacada na frase a seguir, retirada do texto "O menino no espelho":

Ninguém poderia desconfiar de nossa **existência** dupla.

A palavra *existência* deriva do verbo *existir*: *existir* + *ência* (afixo).

Composição: quando uma palavra é composta por duas ou mais palavras já existentes.

Veja alguns exemplos de palavras formadas por composição:

couve-flor = couve + flor girassol = gira + sol

A **derivação** e a **composição** são processos muito utilizados na língua portuguesa para a formação dos substantivos, que podem ser classificados em **simples** ou **compostos** e **primitivos** ou **derivados**.

Substantivos simples e composto

Substantivo simples: formado por apenas uma palavra.
Exemplos: *couve*, *chuva*.

Substantivo composto: formado por duas ou mais palavras.
Exemplos: *couve-flor*, *guarda-chuva*.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Passamos agora para a segunda coluna da tabela onde estão agrupadas aquelas seções que demonstraram um trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas. Vejamos, como exemplo, a seção sobre frase, oração e período, demonstrada nas duas Figuras abaixo:

Figura 16 - Exposição/explicação sobre frase, oração e período (parte 1)

Frase, oração e período

1. Observe a capa de revista a seguir.



Fora lixão! Ecológico, Ano 10, edição n. 108, maio 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2xREvbz>>. Acesso em: 26 set. 2018. (Capa)

b) Sugestão de resposta: Pela foto, pode-se perceber onde (Brasília) e qual é o problema que será discutido no texto (o descarte do lixo).

- a) Qual é a matéria de capa em destaque nessa edição da revista? A matéria "Fora lixão!", que aborda os problemas causados pelo lixão em Brasília.
b) De que maneira a imagem da capa contribui para o entendimento do conteúdo da matéria principal?

2. Observe os enunciados destacados na capa.

Fora lixão!

O cotidiano e o impacto socioambiental da antiga e maior montanha de lixo da América Latina em Brasília.

- a) Em relação à presença de verbos, que semelhança é possível perceber nos dois enunciados?
Não há verbos em nenhum dos dois enunciados.
b) Como foi possível perceber, a ausência de verbos nos enunciados da capa de revista não comprometeu o entendimento da mensagem. Levante hipóteses: O que é importante para que um enunciado tenha sentido? Resposta pessoal.

Atividade

2b. Sugestão de resposta: Para que um enunciado tenha sentido, não é preciso que ele possua verbo, mas, sim, que esteja contextualizado. Nesse caso, por exemplo, ao observar a foto e o título na capa de uma revista intitulada Ecológico, pode-se compreender o sentido e a intenção dos enunciados.

Damos o nome **frase** ao enunciado que, em uma situação comunicativa, apresenta sentido completo. Veja:

Fora lixão!

O exemplo acima é uma **frase nominal**, pois tem sentido completo e não é organizada em torno de um verbo.

Quando o enunciado é organizado em torno de um verbo, damos a ele o nome **oração**. Observe:

A Estrutural **acumula** atualmente 40 milhões de toneladas de detritos.

O exemplo acima é uma **frase verbal** e uma **oração** ao mesmo tempo, pois tem sentido completo e é organizado em torno de um verbo (*acumular*).

Cada oração é organizada por um único verbo ou locução verbal. Dessa forma, para cada verbo ou locução verbal, contamos uma oração. Veja o exemplo:

A entidade **fechou** um acordo de cooperação para **acompanhar** o fechamento do lixão até sua conclusão definitiva.

O exemplo acima é de uma frase formada por duas orações, já que possui dois verbos.

Quando uma frase é formada por uma ou mais orações, é chamada **período**.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 17 - Exposição/explicação sobre frase, oração e período (parte 2)

3. Leia as frases a seguir.

I. O perigo aumentou.

II. E a responsabilidade de todos também.

Podemos afirmar que essas duas frases são orações? Justifique sua resposta.

Não. Sugestão de resposta: Apenas a primeira é uma oração, pois é formada em torno de um verbo, ou seja, é organizada por um verbo.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Como podemos perceber nas Figuras acima, a seção inicia de maneira bastante adequada, trazendo para a leitura um enunciado, mais especificamente, o gênero discursivo capa de revista. A partir disso, com a primeira pergunta, o estudante é levado a acionar seus conhecimentos prévios acerca deste gênero e identificar qual é a matéria em destaque, que pode ser inferida através da observação das letras coloridas, maiúsculas e maiores que as demais. Em seguida, a segunda pergunta exige que o aluno reconheça onde foi tirada a foto da capa e a relacione com o título da matéria que está em destaque. A partir desta relação, o objetivo da questão é levar o estudante a inferir que a matéria será sobre o problema do lixo em determinada cidade, no caso, Brasília.

Após estas primeiras questões com vistas à contextualização da função comunicativa do gênero, a pergunta de número 2 se divide em duas questões: na letra A, através da observação, a intenção é levar o aluno a perceber que não há nenhum verbo em ambos os enunciados apresentados no quadro; e, em seguida, na questão B, há uma proposta de reflexão sobre o fato de que não é necessário que haja verbo para que um enunciado faça sentido, mas sim, que ele esteja dentro de um contexto comunicativo e proporcione ao interlocutor uma mensagem adequada e com significado. Apesar destas duas questões instigarem o aluno a refletir sobre um aspecto da língua (a ausência do verbo), elas não fecham uma unidade de reflexão de maneira completa, isto é, outros pontos poderiam ser trazidos para que, de fato, esta proposta de atividade desenvolvesse habilidades epilinguísticas, como por exemplo:

- a) Qual é o possível objetivo da expressão “Fora lixão”?
- b) Você já viu a expressão “fora ‘alguma coisa/pessoa’” em outros contextos? Quais?
- c) É provável que esta expressão apresente um caráter social/coletivo ou individual? Por quê?
- d) Escreva uma frase reivindicativa que apresente verbo e que tenha o mesmo objetivo da frase “fora lixão”. A frase que você escreveu usou um verbo flexionado em que pessoa e em que número? Por quê?
- e) Levando em conta o que discutimos nas questões anteriores, responda: Mesmo não apresentando verbo, uma frase pode cumprir com a sua função comunicativa de forma adequada? Por quê?
- f) Releia o segundo enunciado: “O cotidiano e o impacto socioambiental da antiga e maior montanha de lixo da América Latina em Brasília”. Qual a intenção comunicativa desta frase? Ela traz alguma informação ou somente apresenta o item sobre o qual será discutido na matéria?

- g) O enunciado acima cumpre com seu objetivo comunicativo dentro do contexto em que está inserido de forma completa? Preciou de verbo para isso?
- h) Pense na seguinte situação: você ficou responsável por compor a capa da revista do colégio desta semana. Sobre o que será a matéria principal desta semana? Que frase você usará para ser a chamada desta matéria? Que outros recursos linguísticos/semióticos serão usados para auxiliar na intenção comunicativa da sua chamada?

A partir das questões acima é possível desenvolver uma linha de raciocínio (a qual deve ser guiada pelo livro didático do professor) juntamente aos estudantes que os leve a perceber que uma frase que apresenta verbo sugere sentidos distintos daquelas que não apresentam, no entanto, ambos os enunciados podem ser chamados de frases e somente aqueles que têm verbo podem ser chamados de oração. O essencial aqui não é diferenciar uma frase de uma oração e, sim, refletir sobre os sentidos que elas desempenham nos mais variados contextos. Com isso, é possível mostrar a definição de frase, oração e período, mas não tendo isso como o objetivo principal da aprendizagem e, sim, com o intuito de levar o estudante a perceber, por exemplo, que, embora o título da capa não apresente verbo, ele não deixa de ser um enunciado e pode ser chamado de frase, pois está contextualizado e, inclusive, interage com outros textos multimodais que aparecem na capa e auxiliam no objetivo comunicativo do gênero.

Por fim, na pergunta 3 (Figura 17), há a presença de duas frases, sobre as quais é questionado se são orações. Esta é uma pergunta puramente metalinguística que se detém somente na classificação, todavia, as frases apresentadas poderiam ser uma oportunidade para uma exploração sobre os implícitos e a maneira como o contexto contribui para que possamos apreender informações sem que estas estejam explícitas no enunciado, mas para isso é necessária uma compreensão integral da leitura. Nesta pergunta, também seria uma oportunidade para explorar estratégias de escrita a serem usadas quando não queremos repetir palavras, verbos neste caso, por questões estilísticas e por isso usamos os implícitos ou, até mesmo, quando estes implícitos são usados para causar um efeito de ambiguidade proposital.

Outro exemplo de seção que colocamos no grupo de *Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas* está exposto na Figura abaixo que mostra o trabalho com os verbos do modo indicativo.

Figura 18 - Reflexão sobre o uso da língua: verbos

Atividades
(EF06LP04) e (EF06LP05)

Atividades

1. Converse com os alunos sobre a importância do uso de verbos no tempo presente em manchetes e títulos de notícias jornalísticas. Trata-se de um recurso de linguagem empregado pelo autor para criar efeito de atualidade aos fatos relatados.

2b. Ajude os alunos a reconhecer o sentido de atualidade advindo do emprego do verbo no tempo presente do indicativo, bem como a neutralidade proveniente do uso da terceira pessoa do discurso, a fim de que possam desenvolver atitude crítica perante textos jornalísticos e tornarem-se conscientes diante das escolhas que fizerem ao produzir textos.

3a. Verifique se os alunos conseguem perceber a falta de neutralidade na declaração do ministro ao empregar o verbo na 1ª pessoa do plural.

1. Leia o título da notícia e observe o verbo em destaque.

O Brasil **tem** 917 municípios em crise hídrica

a) A forma verbal empregada no título da notícia expressa um fato presente, passado ou futuro?
A forma verbal utilizada no título da notícia expressa um fato presente.

b) Com qual objetivo o autor empregou esse tempo verbal?
O objetivo de empregar o verbo nesse tempo é conferir sentido de atualidade ao fato.

2. Releia o primeiro parágrafo da notícia.

O Brasil tem 917 municípios em crise hídrica, informou o ministro da Integração Nacional, Helder Barbalho, ao participar do 8º Fórum Mundial da Água. Esse número corresponde aos municípios que estão em situação de emergência por seca ou estiagem até o dia 13 de março.

a) Transcreva os verbos que aparecem nesse trecho, agrupando-os em duas colunas, conforme estejam conjugados no presente ou no passado. 1ª coluna – Presente: *tem, corresponde, estão.* 2ª coluna – Passado: *informou.*

b) Que efeito de sentido o emprego do presente do indicativo e da terceira pessoa constrói no texto da notícia?
Resposta possível: O verbo empregado no presente do indicativo constrói a ideia de momento presente, atual, e o emprego da terceira pessoa confere neutralidade aos fatos, com vista a dar mais credibilidade à notícia, sem deixar marcas pessoais.

3. Os verbos sofrem variações de acordo com o tempo em que as ações acontecem (passado, presente, futuro) e conforme as **peças do discurso** às quais estão relacionados. Observe a forma verbal em destaque na frase a seguir, extraída da notícia.

Temos de intensificar a cooperação entre os órgãos governamentais.

a) Em que tempo e pessoa do discurso está flexionado o verbo que compõe a frase?
Na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo (nós).

b) Nessa frase, o emprego da primeira pessoa do plural pela pessoa que a profere mostra neutralidade ou parcialidade em relação ao fato ocorrido? Explique.

4. Releia mais uma frase extraída da notícia e observe a forma verbal em destaque.

[...] a crise hídrica não **é** mais um problema somente do Nordeste.

3. b) O emprego da primeira pessoa do plural nós demonstra subjetividade e que não há neutralidade, uma vez que a pessoa que profere a frase se posiciona para mostrar uma opinião sua, ainda que empregue o verbo no plural.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Embora pudesse haver mais perguntas para a análise dos enunciados acima, conseguimos notar que todas as questões têm o objetivo de mostrar os efeitos de sentido que determinado tempo verbal apresenta em certos contextos. Por exemplo, na pergunta de número 1, o aluno é levado a entender que é comum vermos em manchetes, verbos no presente, pois isso reforça a característica de atualidade das notícias. Na pergunta número 2, novamente, é proporcionada uma reflexão sobre o caráter atual das notícias e o efeito de neutralidade que o uso dos verbos flexionados na terceira pessoa pode causar. Já na terceira questão, novamente pode-se desenvolver um debate em torno da parcialidade que o verbo na primeira pessoa do plural ou do singular pode trazer ao texto e quais os efeitos que isso pode gerar em determinados contextos. Como podemos perceber na lateral azul do livro, ele orienta o professor a promover estas discussões com a turma.

Finalizando esta primeira seção de análise interpretativa das seções do livro do 6º ano, é importante destacar que, a prática de Análise Linguística talvez nem precisasse abordar estes conteúdos que são trazidos pelo livro e, de outras formas, não obedecendo a esta sequência de conteúdos tradicionalmente instituída, poderia trabalhar os recursos linguísticos

que se destacam nos textos sem usá-los como pretexto. Entretanto, levando em consideração que temos uma Base Nacional que dita quais os objetos do conhecimento devem ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e, sabendo que os livros didáticos devem estar alinhados a este documento para serem aprovados, buscamos analisar o que é trazido pelos livros e pensar em formas de adaptar estas propostas para que fiquem mais alinhadas àquilo que se configura como atividades epilinguísticas e metalinguísticas, destacando que estas, para fazerem sentido, devem ser posteriores àquelas e não o contrário, como afirma Geraldi (2013).

Os mesmos procedimentos de análise realizados com o livro do 6º ano foram feitos com os livros do 7º, 8º e 9º ano. Em relação a estes, seguem abaixo as tabelas que sintetizam os resultados. Como podemos observar, no livro do 7º ano, aparecem 16 seções de *Reflexão sobre o uso da língua*, destas, 07 realizam um trabalho com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas e 09 realizam um trabalho predominantemente metalinguístico. No livro do 8º ano, das 17 seções analisadas, 12 desenvolvem um trabalho com habilidades predominantemente metalinguísticas e 05 realizam um trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas; Por fim, no livro do 9º ano, percebe-se que das 17 seções analisadas, também 12 enfocam em um trabalho predominantemente metalinguístico e 05 realizam o trabalho simultâneo com as habilidades epilinguísticas e metalinguísticas.

Tabela 2 - Reflexão sobre o uso da língua (7º ano)

RUL (Reflexão sobre o uso da língua)	Trabalho predominantemente e metalinguístico	Trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas
RUL (Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores)		X
RUL (Formas nominais do verbo)	X	
RUL (Sujeito e predicado e tipos de sujeito)	X	
RUL (Tipos de predicado)	X	
RUL (Concordância verbal)	X	
RUL (Preposição)		X
RUL (Verbos transitivos e intransitivos)	X	
RUL (Objetos direto e indireto)		X
RUL (Estrutura das palavras)	X	
RUL (Adverbio e locução adverbial)	X	
RUL (Coesão e coerência)		X
RUL (Termos essenciais e integrantes da oração)	X	
RUL (Figuras de linguagem)		X
RUL (Período composto e oração coordenada)	X	
RUL (Conjunções coordenativas)		X
RUL (Figuras de linguagem II)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 3 - Reflexão sobre o uso da língua (8º ano)

RUL (Reflexão sobre o uso da língua)	Trabalho predominantemente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
RUL (Estrutura e formação de palavras)	X	
RUL (Revisão: Oração sem sujeito; complemento nominal e adjunto adnominal)	X	
RUL (Tipos de predicado)	X	
RUL (Verbos e perífrases verbais)	X	
RUL (Sinais de pontuação)		X
RUL (Advérbio e adjunto adverbial)	X	
RUL (Regência verbal)	X	
RUL (Concordância verbal)	X	
RUL (Aposto e vocativo)		X
RUL (Vozes do verbo)	X	
RUL (Concordância nominal)	X	
RUL (Transitividade verbal)	X	
RUL (Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração)	X	
RUL (Período comp. por coord. e subord..)	X	
RUL (Coesão textual)		X
RUL (Pronome relativo)		X
RUL (Coesão sequencial)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 4 - Reflexão sobre o uso da língua (9º ano)

RUL (Reflexão sobre o uso da língua)	Trabalho predominantemente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
RUL (Tipos de predicado I)	X	
RUL (Tipos de predicado II)	X	
RUL (Predicativo do sujeito e predicativo do objeto)	X	
RUL (Pontuação: uso da vírgula para separar elementos da oração)	X	
RUL (Predicado verbo-nominal)	X	
RUL (Figuras de linguagem I)		X
RUL (Figuras de linguagem II)		X
RUL (Regência nominal)		X
RUL (Regência verbal)	X	
RUL (Período composto por coordenação- revisão)	X	
RUL (Período composto por subordinação- revisão)	X	
RUL (Oração subordinada adverbial; pontuação da oração subordinada adverbial)	X	
RUL (Oração subordinada adjetiva; uso da vírgula em orações adjetivas)		X
RUL (Oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta)	X	
RUL (Oração subordinada substantiva: completiva nominal, predicativa e apositiva)	X	
RUL (Colocação pronominal)		X
RUL (Estrangeirismos)	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Ao analisarmos os resultados trazidos nas tabelas acima, percebemos que o estudo de conteúdos relacionados a **coesão (pronomes), concordância nominal e verbal, figuras de linguagem e elementos essenciais da oração** possibilitaram o desenvolvimento de um maior número de atividades epilinguísticas e metalinguísticas de forma simultânea. Podemos perceber que todos estes itens estão ligados a questões da gramática textual e é interessante destacar que no início do milênio, Mendonça (2004) já mencionara em sua obra o relato de uma professora que, além de trabalhar os pronomes a partir da gramática tradicional, começara também a proporcionar reflexões sobre a função textual deste conteúdo como elemento coesivo de retomada, ou seja, ela percebeu e passou a conseguir trabalhar a Análise

Linguística a partir deste tópico; entretanto, revelou sentir uma certa angústia por não conseguir dar este “salto” para outros conteúdos convencionais.

Segundo Mendonça (2004), este processo de familiarização e apropriação de uma nova perspectiva de ensino vai conviver com a forma tradicional já preestabelecida por algum tempo e isso é natural, pois implica na desconstrução de uma identidade profissional. De fato, alguns tópicos da gramática tradicional são totalmente dispensáveis quando se que fazer Análise Linguística e os próprios livros didáticos evidenciam isso quando conseguem chegar mais próximo deste trabalho por um viés discursivo através de alguns conteúdos, mas continuam pautados na gramática tradicional no ensino de outros.

Com isso, olhando para os conteúdos que o próprio livro didático já conseguiu dar o dito “salto”, deixamos como sugestão uma investigação mais aprofundada sobre estes tópicos linguísticos que nos auxiliam na construção dos variados sentidos que um enunciado pode trazer. Além disso, como estes conteúdos são importantes na organização das produções escritas seria interessante o desenvolvimento de unidades didáticas que promovam atividades de análise linguística sobre estes conteúdos, os quais, se pensados de acordo com o que viemos estudando até aqui, podem contribuir com o aperfeiçoamento da leitura e das produções textuais. Retomaremos esta discussão nas considerações finais.

5.2.1.1 Análise da subseção *Aplicando conhecimentos*

Conforme explicamos anteriormente, decidimos analisar separadamente a subseção *Aplicando conhecimentos*. É importante que fique claro que esta é uma subseção que pertence à seção principal *Reflexão sobre o uso da língua*. Ao longo desta, são dispostos alguns exercícios sobre os conteúdos trabalhados na seção principal. Observando o quadro abaixo, podemos notar diferenças em relação ao quadro anteriormente sistematizado: por exemplo, enquanto no quadro anterior colocamos a seção que trabalha com os tempos verbais do indicativo presente, pretérito perfeito e imperfeito na terceira coluna (trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas), no quadro abaixo, podemos notar que a subseção de exercícios correspondente a esta se encontra na primeira coluna (atividades predominantemente metalinguísticas).

Tabela 5 - Aplicando conhecimentos (6º ano)

AC (Aplicando conhecimentos)	Atividades predominantemente metalinguísticas	Atividades metalinguísticas e epilinguísticas
AC (Substantivo)	X	
AC (Flexão do substantivo em gênero, número e grau).	X	
AC (Adjetivo e locução adjetiva)	X	
AC (Flexão do adjetivo em gênero, número e grau)	X	
AC (Artigo e numeral; concordância nominal)		X
AC (Variedade linguística)	X	
AC (Pronomes)		X
AC (Discurso direto e indireto)		X
AC (Verbos: definição, tempos e modos verbais)		X
AC (Frase, oração e período)		X
AC (Verbos: indicativo, tempos verbais presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito)	X	
AC (Sujeito e tipos de sujeito)	X	
AC (Verbos: indicativo; presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito)	X	
AC (Concordância verbal)	X	
AC (Verbos: indicativo; futuro do presente e futuro do pretérito)		X
AC (Período simples e composto; período composto por coordenação)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Para entendermos melhor as duas abordagens diferentes trazidas pelo livro em uma de suas seções e subseções, vamos analisar a subseção *Aplicando conhecimentos* referente ao conteúdo de verbos no indicativo e tempos verbais presente, pretérito perfeito e imperfeito. A seção *Reflexão sobre o uso da língua* desenvolve um trabalho em torno dos sentidos que estão implícitos ao utilizarmos a forma presente de maneira impessoal em manchetes, as marcas de impessoalidade e parcialidade que aparecem através dos verbos, bem como a diferença entre ações que eram constantes no passado e as que foram finalizadas em um momento pontual, fixo. Usando esquemas de comparação de enunciados e enfocando em trechos significativos de textos, esta seção consegue desenvolver um trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas. Porém, quando chegamos na sua subseção subordinada que vem logo em seguida, percebemos questões puramente gramaticais de classificação, como podemos observar na Figura a seguir.

Figura 19 - Aplicando conhecimentos: verbos

de 40%) **reduz** a quantidade de água que a Sabesp pode retirar do manancial de 31 mil litros por segundo para 27 mil litros por segundo. A determinação da agência de volume máximo de água a ser retirada **deve** ser cumprida sempre a partir do primeiro dia do mês seguinte.

De acordo com a Sabesp, a diminuição do volume de água retirada não é um problema porque a companhia já **vem** economizando e retirando menos água do que o limite máximo estipulado pela ANA.

As novas regras da operação anticrise hídrica publicada pela Agência Nacional de Água (ANA), em 2017, **determina** que o sistema entra automaticamente na faixa 3, de estado de alerta, quando **fica** abaixo de 40%. Acima de 40% até 59,9%, o estado é de atenção. Para ser considerado normal, precisa chegar a 60%.

O estado de alerta **começou** no domingo (29), após o reservatório chegar a 39,9% de sua capacidade.

De acordo com o CGE (Centro de Gerenciamento de Emergências), o sistema Cantareira **recebeu** chuva forte durante a tarde desta segunda-feira (30).

[...]

VIEIRA, Bárbara Muniz. Sistema Cantareira entra em estado de alerta com 39,7% da capacidade. G1, São Paulo, 30 jul. 2018. Disponível em: <<https://glo.bo/2CZASX7>>. Acesso em 28 set. 2018.



Abastecimento: quantidade de água armazenada é a mais baixa para o mês de julho desde 2015.

GLOSSÁRIO

Sistema Cantareira: sistema administrado pela Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp), destinado à captação e tratamento de água para abastecer a região metropolitana de São Paulo (Grande São Paulo).

1. Qual é o assunto central do texto? **O estado de alerta em que entrou o Sistema Cantareira, maior reservatório de água da região metropolitana de São Paulo, cujo nível está abaixo de 40%.**
2. Como você interpreta a expressão “estado de alerta” na frase “O Sistema Cantareira entrou em estado de alerta e está operando com 39,7% da capacidade nesta segunda-feira (30).”? **Resposta pessoal.**
3. Observe: **diminuição do volume de água retirada não é um problema porque a companhia já vem economizando e retirando menos água do que o limite máximo estipulado pela ANA.**

Na prática, o estado de alerta (igual ou abaixo de 40%) reduz a quantidade de água que a Sabesp pode retirar do manancial de 31 mil litros por segundo para 27 mil litros por segundo. A determinação da agência de volume máximo de água a ser retirada deve ser cumprida sempre a partir do primeiro dia do mês seguinte.

- Com base em informação da notícia, o fato de ter de reduzir 4 mil litros de água dos 31 mil litros que retirava por segundo representou problema para a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp)? Identifique e copie um trecho do texto que justifique sua resposta.
4. Reproduza o quadro a seguir e complete-o com as formas verbais destacadas no texto lido. Faça conforme o modelo.

PRESENTE	PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO IMPERFEITO
está		

Presente: está, é, abastece, reduz, deve, vem, determina, fica. Pretérito perfeito: entrou, começou, recebeu. Pretérito imperfeito: nenhum.

178

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Inicialmente, há um texto para leitura e as três primeiras questões exploram o que é trazido de informações no texto. Em seguida, na questão 4, é solicitado somente que o aluno preencha o quadro de acordo com o tempo de cada verbo destacado no texto. A última

questão, número 5, que não está na imagem, pede para que o aluno preencha um quadro semelhante, separando os verbos de acordo com sua conjugação (1ª, 2ª ou 3ª).

Com isso, podemos afirmar que as subseções *Aplicando conhecimento* e a seção *Reflexão sobre o uso da língua* não seguem a mesma proposta e não estão interligadas, ou seja, uma não propõe, necessariamente, um momento para colocar em prática o que fora aprendido na seção principal. Elas trazem o mesmo tópico de conteúdo, mas o trabalho não é, necessariamente, realizado de forma contínua e nem sempre apresenta a mesma abordagem metodológica.

Os mesmos procedimentos de análise realizados com as subseções *Aplicando conhecimento* do livro do 6º ano foram realizados com as dos outros volumes. Nas tabelas abaixo, podemos visualizar que no livro do 7º ano, das 16 subseções analisadas, 8 propõem um trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas e as outras 8 realizam um trabalho com atividades predominantemente metalinguísticas. Em relação ao livro do 8º ano, das 17 subseções analisadas, 8 propõem um trabalho com atividades predominantemente metalinguísticas e as outras 9 trazem atividades tanto epilinguísticas quanto metalinguísticas. Por fim, no livro do 9º ano, das 17 subseções, 09 traziam atividades predominantemente metalinguísticas e 08 realizavam um trabalho simultâneo com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Tabela 6 - Aplicando conhecimento (7º ano)

AC (Aplicando conhecimentos)	Atividades predominantemente metalinguísticas	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
AC (Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores)		X
AC (Formas nominais do verbo)	X	
AC (Sujeito e predicado e tipos de sujeito)		X
AC (Tipos de predicado)	X	
AC (Concordância verbal)	X	
AC (Preposição)		X
AC (Verbos transitivos e intransitivos)		X
AC (Objetos direto e indireto)	X	
AC (Estrutura das palavras)	X	
AC (Adverbio e locução adverbial)	X	
AC (Coesão e coerência)		X
AC (Termos essenciais e integrantes da oração)	X	
AC (Figuras de linguagem)		X
AC (Período composto e oração coordenada)	X	
AC (Conjunções coordenativas)		X
AC (Figuras de linguagem II)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 7 - Aplicando conhecimento (8º ano)

AC (Aplicando conhecimentos)	Atividades predominantemente metalinguísticas	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
AC (Estrutura e formação de palavras)		X
AC (Revisão: Oração sem sujeito; complemento nominal e adjunto adnominal)		X
AC (Tipos de predicado)		X
AC (Verbos e perífrases verbais)	X	
AC (Sinais de pontuação)	X	
AC (Advérbio e adjunto adverbial)	X	
AC (Regência verbal)		X
AC (Concordância verbal)	X	
AC (Aposto e vocativo)	X	
AC (Vozes do verbo)		X
AC (Concordância nominal)		X
AC (Transitividade verbal)	X	
AC (Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração)	X	
AC (Período composto por coordenação e subordinação)	X	
AC (Coesão textual)		X
AC (Pronome relativo)		X
AC (Coesão sequencial)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 8 - Aplicando conhecimento (9º ano)

AC (Aplicando conhecimentos)	Atividades predominantemente metalinguísticas	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas
AC (Tipos de predicado I)	X	
AC (Tipos de predicado II)	X	
AC (Predicativo do sujeito e predicativo do objeto)	X	
AC (Pontuação: uso da vírgula para separar elementos da oração)	X	
AC (Predicado verbo-nominal)	X	
AC (Figuras de linguagem I)		X
AC (Figuras de linguagem II)		X
AC (Regência nominal)		X
AC (Regência verbal)	X	
AC (Período composto por coordenação- revisão)		X
AC (Período composto por subordinação- revisão)		X
AC (Oração subordinada adverbial; pontuação da oração subordinada adverbial)	X	
AC (Oração subordinada adjetiva; uso da vírgula em orações adjetivas)		X
AC (oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta)	X	
AC (Oração subordinada substantiva: completiva nominal, predicativa e apositiva)	X	
AC (Colocação pronominal)		X
AC (estrangeirismos)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Ao longo das análises, percebemos que algumas perguntas propostas pelo livro não tinham relação com o conteúdo que estava sendo desenvolvido, mas se configuravam como questões epilinguísticas, uma vez que proporcionavam uma reflexão sobre excertos de textos ou textos completos, isto é, tinham o objetivo de auxiliar o estudante a compreender os sentidos da leitura ou pensar sobre outros possíveis sentidos. Nos momentos em que isso ocorreu, optamos por colocar a subseção no grupo do trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Juntamente a estas questões, algumas vezes, eram propostas questões de cunho metalinguístico sobre o conteúdo linguístico ensinado, como podemos perceber nas Figuras abaixo.

Figura 20 - Subseção Aplicando conhecimentos: estrutura de palavras (parte 1)

1. Leia o artigo de opinião a seguir.

← → <http://visao.sapo.pt/opiniaio/2017-01-17-O-poder-das-palavras>

O poder das palavras

Sandra Duarte Tavares
17/01/2017

[...]

As palavras têm um poder tremendo. Repito com assertividade: as palavras têm um poder tremendo. Há palavras que edificam, outras que destroem; umas trazem bênção, outras, maldição. E é entre estas duas **balizas** que a comunicação vai moldando a nossa vida.

[...]


Há palavras que deviam ser escondidas num baú fechado a sete chaves. Porque não edificam, porque magoam, porque destroem...

Há uns tempos fui fazer um exame médico. Após o questionário clínico habitual, a médica prosseguiu "Agora, vou fazer-lhe umas maldades". Nesse instante, o meu corpo **sucumbiu** e o desmaio tornou-se **iminente**. Ora, a palavra maldade magoou-me mais do que o próprio exame. Teria sido muito sensato ter escondido tal palavra num quarto escuro. Não teria magoado tanto.

Mas voltemos às palavras amigas, as que mimam, as que confortam, as que aquecem o coração.

Sabiam que podem mudar o dia de alguém com uma calorosa saudação? "Bom-dia, como está?" Experimentem, sempre que comunicam, escolher palavras com carga afetiva positiva! Por exemplo, se substituírem a palavra "problema" por "situação", o problema parece tornar-se mais pequeno, não parece? Ou então acrescentar adjetivos robustos quando agradecem a alguém: "Obrigada pela sua preciosa, valiosa ajuda".

Se queremos relações pessoais e profissionais mais saudáveis e felizes, usemos e abusemos das palavras positivas na nossa vida. E não nos cansemos de elogiar. Palavras de louvor e honra trazem felicidade não só a quem as recebe, mas também, e sobretudo, a quem as oferece.



TAVARES, Sandra Duarte. O poder das palavras. *Visão*, ed. 1298, 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2z3PYqa>>. Acesso em: 29 set. 2018.

b) Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente não. Ao usar a expressão "umas maldades" a médica poderia estar se referindo a alguns procedimentos incômodos no exame, mas necessários para verificar a condição de saúde da paciente. É possível também que alguns alunos interpretem a expressão em seu sentido denotativo.

GLOSSÁRIO

Baliza: marco; divisa; fronteira.

Iminente: que está a ponto de acontecer; imediato.

Sucumbir: abater-se; desanimar-se.

Nesse texto, a autora discorre sobre o poder que as palavras exercem na vida das pessoas, podendo contribuir tanto para o bem quanto para o mal.

- a) Qual é o tema central desse artigo de opinião?
- b) Em sua opinião, ao dizer à paciente que iria lhe fazer "umas maldades", a intenção da médica era realmente praticar algum ato de crueldade? Explique.

Figura 21 - Subseção Aplicando conhecimentos: estrutura de palavras (parte 2)

2. Releia o trecho abaixo e observe a frase em destaque:

Sabiam que podem mudar o dia de alguém com uma calorosa saudação? “Bom-dia, como está?” Experimentem, sempre que comunicam, escolher palavras com carga afetiva positiva! Por exemplo, **se substituírem a palavra “problema” por “situação”, o problema parece tornar-se mais pequeno**, não parece? Ou então acrescentar adjetivos robustos quando agradecem a alguém: “Obrigada pela sua preciosa, valiosa ajuda”.

a) Você concorda com a afirmação que essa frase traz? Justifique.

Resposta pessoal.

b) Nesse parágrafo há uma palavra composta por justaposição. Que palavra é essa?

A palavra “bom-dia”.

c) Identifique os morfemas das palavras abaixo retiradas desse trecho:

escolher pequeno acrescentar robustos obrigada

escolh/ -er; pequen/ -o; acrescent/ -ar; robust/ -os; obrigad/ -a.

d) Forme outras palavras a partir da palavra *preciosa*.

Resposta pessoal. Sugestões: precioso, preciosismo, preciosidade, preciosíssimo.

e) Nas palavras indicadas como resposta à questão anterior, qual parte permaneceu invariável, ou seja, não se alterou?

A parte **precios-**.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Na subseção de onde foram retiradas as Figuras acima, o conteúdo linguístico proposto era referente à estrutura de palavras, mas as questões epilinguísticas, como podemos notar, propõem uma reflexão sobre a significação das palavras. Questões relacionadas à estrutura das palavras foram abordadas nas perguntas *b*, *c*, *d* e *e*, do exercício 2 (Figura 21) através de uma abordagem metalinguística. Não é problemático explorar outras questões “não pertencentes” ao conteúdo, até porque estas são pertinentes ao texto, o problema é justamente os capítulos seguirem determinada ordem cristalizada de acordo com a gramática tradicional e, com isso, precisarem utilizar o texto como pretexto a fim de seguir uma progressão pré-definida. No exemplo da Figura acima, por exemplo, é muito pertinente a discussão sobre os sentidos que as palavras podem desempenhar em determinados contextos, entretanto, as outras questões sobre estrutura de palavras aparecem como forma de simplesmente “cumprir o protocolo”, afinal, o conteúdo trabalhado deve ser “estrutura de palavras”, mesmo que este tema não se destaque na leitura do texto como especialmente relevante.

Como nos orienta Mendonça (2009), a tradição de organização dos conteúdos segue uma lógica meramente estrutural (fonológica, morfológica, sintática), que não contempla a integração dos eixos de AL, leitura e produção textual. Para que houvesse essa integração, a organização de conteúdos linguísticos deveria seguir critérios discursivos “relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivas, que seriam o foco da prática de AL” (MENDONÇA, 2009, p. 2019). No entanto, sabemos que os livros

didáticos precisam seguir uma progressão com base nos níveis de escolarização e, atualmente, conforme prescreve a BNCC, há habilidades que precisam ser desenvolvidas em determinadas fases escolares. É por isso que é preciso repensar a organização dos livros didáticos a fim de que atendam tanto ao que está previsto nos documentos oficiais quanto à interrelação da AL, leitura e produção de texto.

5.2.1.2 *Reflexão sobre o uso da língua*: há lugar para o uso-reflexão-uso?

Embora tenhamos conseguido selecionar algumas seções que desenvolvem um trabalho tanto com as atividades epilinguísticas quanto com as metalinguísticas, isso não é garantia de que o ciclo USO-REFLEXÃO-USO foi adotado e a prática de Análise Linguística foi, de fato, efetiva. Segundo os PCN, os princípios organizadores USO-REFLEXÃO-USO, além de orientarem os recursos linguísticos a serem trabalhados, promovem um movimento metodológico de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, o qual leva as atividades linguísticas do aluno serem pautadas na reflexão, fazendo com que ele amplie sua competência discursiva para a leitura, escuta e produção textual (BRASIL, 1998). Tendo em vista que este ciclo metodológico leva o aluno à prática de análise linguística tal como foi definida neste trabalho, agora é o momento de analisarmos se esta tríade é adotada nos livros didáticos analisados. Para isso, nossa próxima análise visa responder à seguinte pergunta:

Sobre as seções em que há um trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas: Este trabalho está ancorado no percurso metodológico USO-REFLEXÃO-USO?

Sabe-se que a prática de Análise Linguística, sob a perspectiva de Geraldi, parte do texto enquanto enunciado discursivo, seja este texto usado para a leitura e apreensão de sentidos, seja ele um texto produzido pelo próprio estudante para cumprir determinada função social. Para melhor entendermos como deve ser organizado um conjunto de atividades que enfoca no uso-reflexão-uso, podemos nos guiar pelas seguintes questões:

- a) As primeiras questões da seção partem de um texto?
- b) Estas questões servem como auxílio para a compreensão dos sentidos do texto ou para a aprendizagem de estratégias linguísticas que podem ser usadas em produções de texto? Ou seja, elas são direcionadas ao uso?

- c) Questões ou explicações que envolvem a nomenclatura são entremeadas na seção como forma de nomear ou sistematizar/organizar algum tópico linguístico/gramatical relacionado ao uso?
- d) Após a reflexão e sistematização sobre os tópicos linguísticos, é proposta outra atividade de leitura ou produção textual (mesmo que em outra seção do capítulo) que favoreça o uso dos tópicos em torno dos quais houve reflexão? Ou seja, após a reflexão, a proposta retorna ao uso da língua?

Com base nas questões acima, analisamos novamente todas as seções de *Reflexão sobre o uso da língua* e suas respectivas subseções (*Aplicando conhecimentos*) em que encontramos um trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As seções predominantemente metalinguísticas não foram analisadas, pois com a primeira análise já foi possível compreender que não estão organizadas através do USO-REFLEXÃO-USO.

Nas tabelas abaixo estão sistematizados os resultados e cada tabela corresponde a um volume do livro didático. É importante destacar que somente foram colocadas na coluna “sim”, que corresponde ao grupo de seções que está organizado através do percurso metodológico uso-reflexão-uso, as seções para as quais todas as perguntas acima tiveram resposta positiva. Além disso, também é importante saber que as seções e suas respectivas subseções estão agrupadas na mesma tabela.

Tabela 9 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (6º ano)

<i>Reflexão sobre o uso da língua organizada através do USO-REFLEXÃO-USO</i>	SI M	NÃ O
RUL (Artigo e numeral; concordância nominal)		X
RUL (Pronomes)	X	
RUL (Frase, oração e período)		X
RUL (Verbos: indicativo, tempos verbais presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito)		X
RUL (verbos: indicativo; futuro do presente e futuro do pretérito)		X
AC (Artigo e numeral; concordância nominal)		X
AC (Pronomes)	X	
AC (Discurso direto e indireto)		X
AC (Verbos: definição, tempos e modos verbais)	X	
AC (Frase, oração e período)	X	
AC (verbos: indicativo; futuro do presente e futuro do pretérito)		X
AC (Período simples e composto; período composto por coordenação)		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 10 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (7º ano)

Reflexão sobre o uso da língua organizada através do USO-REFLEXÃO-USO	SIM	NÃO
RUL (Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores)	X	
RUL (preposição)	X	
RUL (objetos direto e indireto)		X
RUL (coesão e coerência)	X	
RUL (Figuras de linguagem)	X	
RUL (conjunções coordenativas)	X	
RUL (Figuras de linguagem II)	X	
AC (Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores)	X	
AC (Sujeito e predicado e tipos de sujeito)		X
AC (preposição)		X
AC (verbos transitivos e intransitivos)		X
AC (coesão e coerência)	X	
AC (Figuras de linguagem)		X
AC (conjunções coordenativas)	X	
AC (Figuras de linguagem II)	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 11 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (8º ano)

Reflexão sobre o uso da língua organizada através do USO-REFLEXÃO-USO	SIM	NÃO
RUL (sinais de pontuação)	X	
RUL (Aposto e vocativo)		X
RUL (coesão textual)	X	
RUL (pronome relativo)	X	
RUL (Coesão sequencial)	X	
AC (estrutura e formação de palavras)		X
AC (Revisão: Oração sem sujeito; complemento nominal e adjunto adnominal)		X
AC (tipos de predicado)		X
AC (regência verbal)		X
AC (vozes do verbo)		X
AC (Concordância nominal)		X
AC (coesão textual)	X	
AC (pronome relativo)	X	
AC (Coesão sequencial)	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 12 - Uso-reflexão-uso na seção RUL (9º ano)

Reflexão sobre o uso da língua organizada através do USO-REFLEXÃO-USO	SIM	NÃO
RUL (Figuras de linguagem I)	X	
RUL (Figuras de linguagem II)		X
RUL (Regência nominal)	X	
RUL (Oração subordinada adjetiva; uso da vírgula em orações adjetivas)	X	
RUL (Colocação pronominal)	X	
AC (Figuras de linguagem I)	X	
AC (Figuras de linguagem II)		X
AC (Regência nominal)	X	
AC (Período composto por coordenação- revisão)	X	
AC (Período composto por subordinação- revisão)	X	
AC (Oração subordinada adjetiva; uso da vírgula em orações adjetivas)	X	
AC (Colocação pronominal)	X	
AC (estrangeirismos)	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Para exemplificar como se deram as análises, tomemos como modelo a seção de *Reflexão sobre o uso da língua* que aborda a classe de palavras dos pronomes. Esta seção cumpriu todos os requisitos propostos pelas perguntas elaboradas acima para ser considerada uma sequência de propostas de atividade que segue o percurso metodológico uso-reflexão-uso.

Na Figura 20, mostramos como é introduzido o conteúdo dos pronomes. Podemos notar que, primeiramente, há uma carta, que já havia aparecido anteriormente no capítulo, para que o leitor observe alguns pronomes destacados. Ao longo da leitura, há perguntas sobre a quem se refere cada um dos termos em destaque, o que contribui com a compreensão da leitura, uma vez que, ao atentar-se para os usos de cada um dos pronomes, os estudantes entenderão quais os interlocutores da carta, além de tomarem consciência dos processos de referência proporcionados pelo uso dos pronomes. Desta forma, podemos responder positivamente as duas primeiras perguntas elencadas acima, ou seja, as questões iniciais partem de um enunciado, a carta, e auxiliam na sua compreensão. Em seguida, nas Figuras 21 e 22, podemos verificar a sistematização do que foi trabalhado através de um quadro-resumo que utiliza nomenclaturas da gramática tradicional a fim de organizar o conteúdo e possibilitar aos estudantes noções sobre terminologias gramaticais que são importantes para categorizações e para a construção de um repertório metalinguístico que irá facilitar explicações sobre a língua.

Posteriormente, na mesma seção, são apresentados os outros tipos de pronomes seguindo a mesma organização. Primeiramente, há um trecho de algum texto, seguido de perguntas de reflexão sobre a classe de palavras em questão. Algumas perguntas seguem um viés epilinguístico, visando à apreensão de sentidos do texto e outras apresentam um caráter metalinguístico, isto é, focam na identificação e classificação. Após as perguntas, sempre há um quadro-resumo para fins de organização, o qual segue moldes bem tradicionais. Por fim, não na mesma seção, mas na seção direcionada à produção de texto que há dentro do capítulo, conseguimos identificar que a proposta de estudo sobre os pronomes volta ao uso da língua, solicitando ao estudante que escreva um fato marcante que aconteceu consigo mesmo como se estivesse escrevendo um diário íntimo. Nas orientações para a escrita, o livro retoma o uso dos pronomes, recomendando que a escrita seja narrada em primeira pessoa e que outros tipos de pronomes podem ser usados para que não haja a repetição de palavras de forma desnecessária ou também a fim de interligar as partes do texto coesivamente. A Figura 23 mostra na íntegra a proposta de escrita do capítulo.

Figura 22 - Reflexão sobre o uso da língua: pronomes (parte 1)

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Pronomes

Pronomes pessoal e de tratamento

a) A briga era entre Carol e sua mãe ("nossa briga"). b) Está no lugar de Carol ("você não quis falar"). c) Refere-se à mãe de Carol ("não quis falar *comigo*"). d) Pedir desculpas a Carol ("*lhe* pedir desculpas"). e) Incomoda a mãe de Carol ("*me* incomoda"). f) Quem promete é a mãe ("*eu* prometo"). g) O quarto é de Carol ("*seu* quarto"). h) Mãe de Carol ("*sua* mãe"). i) A mãe adora Carol ("*adora* você").

1. Releia a carta da mãe de Carol, observando as palavras destacadas. Elas estão se referindo a nomes. Mas a que nomes? Relacione a palavra sublinhada ao nome a que ela se refere no texto.

a) De quem era a briga?

b) No texto, você está no lugar de que palavra?

c) A palavra *comigo* se refere à mãe ou a Carol?

d) Pedir desculpas a quem?

e) Incomoda a quem?

f) Quem promete?

g) De quem era o quarto?

h) Mãe de quem?

i) Adora a quem?

Minha filha querida,
Fiquei muito chateada com a nossa briga. Gosto muito de você. Ontem fiquei muito triste porque você não quis falar comigo. Pensei no que aconteceu e queria lhe pedir desculpas. Disse coisas horríveis para você, minha filha. É que acabei ficando nervosa. Mas você tem razão, Carol, o seu quarto é o seu espaço e deve ser do jeito que você quer. Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda. Quanto às suas coisas, eu prometo que nunca mais vou mexer em nada. Abri a sua agenda, por acaso, nem li nada, foi só uma curiosidade, de mãe que se preocupa com a filha. Não sabia que você ia ficar com tanta raiva. Mas prometo, de verdade, que nunca mais vou abrir sua agenda. Me desculpe por ter invadido o seu espaço. Vamos fazer as pazes. Da sua mãe que muito adora você.
Eugênia

STANISIERE, Inês.
A agenda de Carol.
Belo Horizonte:
Leitura, 2007.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 25 - Proposta de produção textual do gênero diário

Proposta 2 – Diário íntimo

Neste capítulo, você conheceu as ideias e os sentimentos da personagem Carol por meio de um gênero textual chamado **diário íntimo**. Agora, é você quem vai preencher uma folha em branco com suas ideias e emoções, registrando um fato marcante do seu dia a dia. Para isso, use como suporte uma folha de agenda ou de diário. Caso não tenha a folha apropriada, ilustre uma folha como se fosse essa página. Veja a sugestão ao lado.

**Planejamento**

Seguem algumas orientações para a produção do seu texto:

- O gênero diário íntimo, como o nome diz, é pessoal, portanto os acontecimentos devem ser narrados em primeira pessoa.
- O diário deve registrar a data em que o texto foi escrito.
- Em textos desse gênero, o autor costuma se dirigir ao próprio diário, como se estivesse conversando com ele, usando expressões como "querido diário", "meu diário", "amigo diário", entre outras. Caso queira, você poderá utilizar esse recurso.

Elaboração

- Escolha um fato marcante ocorrido em sua vida para narrar em seu diário íntimo.
- Ao narrar, você deverá situar o leitor a respeito do tempo (quando) e do espaço (onde) em que os fatos ocorreram.
- Você já sabe que, para evitar repetições, pode usar os pronomes para substituir ou se referir a outras palavras do texto.
- Empregue uma linguagem informal para narrar sua experiência.
- O diário é seu! Crie à vontade, fazendo colagens, elaborando ilustrações, poemas, frases etc.

Revisão e reescrita

- Observe atentamente seu texto, verificando se utilizou adequadamente os pronomes, se o texto foi escrito em primeira pessoa, se registrou a data, se fez referência ao tempo e ao espaço onde o fato ou os fatos ocorreram etc. Se necessário, peça orientação ao professor.
- Depois, verifique outros aspectos do texto, como pontuação, ortografia, uso de parágrafos, letra inicial maiúscula para escrever nomes próprios e fique atento(a) a todas as orientações para a produção.
- Caso deseje, compartilhe seu diário íntimo com um amigo, depois de passá-lo a limpo. Ele será lido somente com sua permissão!

Avaliação

Para avaliar seu texto, responda às seguintes perguntas.

- Como foi a experiência de escrever um diário íntimo?
- Em sua opinião, essa é uma boa maneira para expressar sentimentos, emoções, alegrias e tristezas?

Fonte: *Tecendo Linguagens* 6º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Conseguimos fazer uma análise sob outra perspectiva olhando para as Figuras 24 e 25 em que, inicialmente, há dois excertos retirados de uma carta aberta apresentada anteriormente, seguidos de questões que perguntam sobre a quantidade de períodos que aparecem nos excertos, as conjunções neles inseridas e as relações de sentido que se estabelecem entre a oração principal e a subordinada que vêm acompanhadas de conjunções.

Figura 26 - Aplicando conhecimentos: orações subordinadas adverbiais (parte 1)

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a seguir dois trechos da carta aberta.

I Segundo a Fundação Getúlio Vargas, **se o número de turistas aumentar em 20%**, o impacto positivo na economia carioca será de R\$ 6 bilhões e 98 mil postos de trabalho serão criados.

II A situação requer ações imediatas, abrangentes e decisivas, em sintonia com as autoridades locais, para garantir proteção permanente a moradores e visitantes.

- a) De quantas orações se compõem os períodos desses trechos?
No trecho I, há três orações; no trecho II, há duas orações.
- b) Que relação de sentido a conjunção subordinativa se produz na oração destacada no trecho I?
No trecho I, a conjunção subordinativa se produz sentido de condicionalidade/condição.
- c) Transcreva do trecho II a oração subordinada que nele está inserida.
[...] para garantir proteção permanente a moradores e visitantes.
- d) Que relação de sentido as conjunções subordinativas expressam nas orações adverbiais que compõem os dois trechos?
No trecho I, as conjunções subordinativas adverbiais "segundo" e "se" expressam conformidade e condicionalidade, respectivamente; no trecho II, a conjunção subordinativa "para" expressa finalidade.
2. A seguir, foram transcritos trechos de textos lidos neste capítulo. Explique a função das conjunções subordinativas e a relação de sentido que estabelecem nas orações subordinadas adverbiais destacadas.

- a) A perpetuação desse estado de medo, **quando se considera** que nada é digno de confiança [...] é preocupante [...].
Ligar as orações e introduzir a oração subordinada adverbial, estabelecendo relação de tempo.
- b) Paz social significa [...] nunca desejar comprar uma arma **para se defender** [...].
Ligar as orações e introduzir a oração subordinada adverbial, estabelecendo relação de finalidade.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Figura 27 - Aplicando conhecimentos: orações subordinadas adverbiais (parte 2).

- c) [...] empregar violência desmedida **para extinguir inimigos, opositores políticos ou movimentos de protesto coletivo era recurso de poder legítimo**.
Ligar as orações e introduzir a oração subordinada adverbial, estabelecendo relação de finalidade.
- d) **Ainda que saibamos** que o presente não é mera repetição do passado, traços dessa cultura que associa violência – como se legítima fosse – ao poder social e político se atualizaram na cultura política brasileira.
Introduzir a oração subordinada adverbial, estabelecendo relação de concessão.
- e) Quando alguns grupos sociais se sentem mais seguros do que outros, **porque são preferencialmente beneficiários da proteção estatal**, temos um cenário de divisão.
Ligar as orações e introduzir a oração subordinada adverbial, estabelecendo relação de causa.
3. Leia parte do artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
 I – advertência;
 [...]

- Observe o período a seguir, organizado com base na informação desse artigo e do inciso I. Reescreva-o, estabelecendo entre as orações a relação solicitada nos parênteses.

A autoridade competente poderá aplicar medida de advertência ao adolescente em caso de ele praticar ato infracional.

- a) Relação de condicionalidade.
a) A autoridade competente poderá aplicar medida de advertência ao adolescente, se ele praticar ato infracional. / Caso o adolescente pratique ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar-lhe medida de advertência.
- b) Relação de proporcionalidade.
b) A autoridade competente poderá aplicar medida de advertência ao adolescente, à medida/à proporção que praticar ato infracional. A medida/à proporção que o adolescente praticar ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar-lhe medida de advertência.
- c) Relação de temporalidade.
c) A autoridade competente poderá aplicar medida de advertência ao adolescente, quando ele praticar ato infracional. / Toda vez que o adolescente praticar ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar-lhe medida de advertência.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Aplicando conhecimentos

Atividade

3. Reproduza no quadro de giz a oração reorganizada e faça a atividade com os alunos. Peça-lhes que indiquem as alterações necessárias para que o novo período expresse a relação de sentido solicitada, com base na inserção das conjunções subordinativas adverbiais adequadas. Mostre que há mais de uma possibilidade de reescrita dos períodos fazendo as adaptações necessárias (inclusive com a alteração de alguns tempos verbais) e como as orações se relacionam com o emprego dessas conjunções.

HORA DA PESQUISA

Competências gerais

2, 4 e 7

Competências específicas de Língua Portuguesa

3 e 6

Habilidades

Embora este seja um exercício que visa à construção de sentidos, tanto para que o aluno se atente para textos que apresentem conjunções, quanto para as produções escritas dos estudantes, que podem ficar mais bem articuladas com o uso de conjunções de forma adequada, entendemos que o uso exagerado da metalinguagem, neste caso, só irá atrapalhar o entendimento do estudante.

Um exemplo de como este bloco de perguntas poderia ser melhorado segue abaixo:

1. Releia os dois trechos da carta aberta e responda às questões a seguir:
 - a. A informação do trecho 1 foi retirada de qual fonte? Qual palavra levou você a chegar à conclusão que chegou? Esta palavra poderia ser substituída por outra de sentido semelhante? Qual?
 - b. O impacto positivo informado pelo trecho 1 depende de uma condição para acontecer. Qual é esta condição? Qual palavra introduz esta condição? Com qual outra palavra poderíamos introduzir esta condição?
 - c. Como poderíamos reestruturar o período 1 se quiséssemos retirar dele a ideia de condição e dar uma ideia de certeza para a informação?
 - d. Volte ao texto e responda a qual situação o excerto 2 faz referência.
 - e. Dentro do trecho 2, qual oração expressa a finalidade, o objetivo do requerimento de ações imediatas para a dada situação? Qual palavra introduz esta oração? Por qual outra palavra poderíamos substituí-la?

Outras questões poderiam ser formuladas para toda a subseção, não com a proposta de memorização da nomenclatura referente às orações subordinadas adverbiais, mas sim com o objetivo de mostrar aos estudantes o efeito de sentido que elas têm em seus contextos e como podem ser reestruturadas dentro da escrita, a fim de criar outros arranjos textuais. Também é importante a reflexão sobre as possibilidades sinonímicas para cada conjunção, a fim de ampliar o repertório lexical dos estudantes. Após haver todo um bloco de questões bem elaboradas sobre o uso das conjunções e orações subordinadas adverbiais, contando com a apreensão de sentidos que tal recurso ofereceu na leitura e as possibilidades de rearranjos de excertos através da escrita e reescrita, aí então, pode-se sistematizar o conteúdo sintático e taxonômico e mostrar as nomenclaturas gramaticais se o professor achar necessário. Por fim, é importante que todo este percurso de uso e reflexão retorne novamente ao uso, seja através de uma outra proposta de leitura, seja através de alguma produção textual, na qual o uso deste novo recurso linguístico seja explorado.

Voltando a falar do livro didático em questão, no final deste mesmo capítulo, é proposta uma produção textual do gênero artigo de opinião, como podemos observar nas Figuras 28 e 29. Nesta proposta, há a recomendação para que o estudante utilize organizadores textuais a fim de deixar o texto mais coeso e coerente, sendo assim, o conteúdo sobre orações subordinadas e conjunções se volta para o uso. Entretanto, se o foco é aprimorar a leitura e a escrita, não seria necessário o uso de tantos termos da gramática tradicional que são importantes somente para classificações, afinal, para entendermos que o organizador textual (ou conjunção) “quando” estabelece a relação de tempo em determinados contextos, não precisamos saber que o nome da oração que ele introduz é oração subordinada adverbial temporal.

É preciso ficarmos atentos aos excessos em relação à metalinguagem, pois apesar de ela ter o seu lugar dentro das aulas de português, seu objetivo, de acordo com a perspectiva gerdiana em que acreditamos, está ligado à organização de conteúdos e à expansão do repertório linguístico que nos auxilia a falar sobre a língua(gem) e, por isso, não faz sentido que ela entre nas aulas como forma de dificultar a compreensão de estratégias linguísticas.

Figura 28 - Produção textual- artigo de opinião (parte 1)

Artigo de opinião

Na **Prática de leitura 1**, você leu um artigo de opinião, no qual o autor defendia a tese na qual há um círculo vicioso de abandono e violência. Agora é sua vez de produzir um **artigo de opinião** sobre as causas e as consequências da violência em sua cidade ou em seu estado, que poderá ser publicado no *blog* da escola ou da turma ou compartilhado em redes sociais.

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Leitores do *blog* da escola ou da turma ou público geral, se o texto circular nas redes sociais.
2. Linguagem formal, com o uso de regras ortográficas e gramaticais da norma-padrão da língua e de mecanismos de coesão e coerência.

PARA ESCREVER O ARTIGO DE OPINIÃO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Organização em parágrafos, nos quais devem ter: contextualização geral; questão controversa e apresentação de tese; argumentos e contra-argumentos
4. Na *web*, em *blog* da escola ou da turma e compartilhado em redes sociais.

2. Releia todos os textos do capítulo e os dados da pesquisa produzida na seção **Hora da pesquisa** e apresentada na **Trilha da oralidade**.
3. Delimite, com base no tema violência, um aspecto a ser explorado, como violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc.
4. Converse com os colegas sobre os textos e forme a própria opinião sobre o assunto.
5. Estabeleça uma questão controversa e uma tese (ponto de vista) que deverá ser sustentada em todo seu artigo de opinião.

Elaboração

1. O texto deve ser organizado em parágrafos, constituídos de períodos simples ou compostos.
2. No primeiro parágrafo (introdução), apresente uma contextualização geral do problema discutido, a questão controversa e a tese defendida.
3. Nos demais parágrafos (desenvolvimento), você precisa apresentar a análise e sustentar sua tese por meio de argumentos e/ou contra-argumentos, nos quais você pode concordar, discordar ou abrir possibilidade de adesão a diferentes pontos de vista.
4. Para organizar o texto, use um tipo de argumento para cada parágrafo, não necessariamente nesta ordem: princípio, causa, consequência, comprovação, exemplificação e autoridade.
5. Ao usar o argumento de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação, como "de acordo com", "segundo", "conforme".
6. Após a apresentação de todos os argumentos possíveis sobre o tema, no último parágrafo, produza a conclusão. A conclusão pode ser a retomada da tese e a resposta à questão controversa ou uma proposta de ação efetiva para resolução do problema apresentado.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Figura 29 - Produção textual- artigo de opinião (parte 2)

7. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais entre parágrafos e no interior deles para conectar orações e estabelecer relações entre os períodos. Use pronomes pessoais, demonstrativos e relativos, entre outros, para fazer a retomada de termos ou para remeter a outros.
8. Para organizar as informações e ordená-las, você pode utilizar organizadores textuais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo".
9. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, concordâncias nominal e verbal, regência, pontuação (nos períodos e ao final deles).
10. Crie um título para o artigo de opinião.

Avaliação e reescrita

Após terminar a elaboração da primeira versão de seu artigo de opinião, troque o texto com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração, assim como as questões a seguir, como critério para indicar os ajustes.

1. Criou título relacionado com as discussões do artigo?
2. Organizou o texto em parágrafos com períodos simples e compostos?
3. Apresentou contextualização, questão controversa e tese na introdução do artigo?
4. Usou diferentes tipos de argumentos nos parágrafos de análise e sustentação da tese?
5. Indicou a fonte e utilizou mecanismos de citação nos argumentos de autoridade?
6. Produziu uma conclusão no último parágrafo?
7. Empregou a grafia usando as convenções da escrita?
8. Pontuou corretamente o texto, inclusive no interior dos períodos.
9. Utilizou organizadores textuais entre parágrafos, períodos e orações para garantir a coesão e a coerência?

Após revisar o texto, decida com o professor os procedimentos para digitação, edição, postagem e compartilhamento em *blog* ou rede social.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

A partir de agora, para exemplificar como se deram as análises das seções/subseções que não atenderam o percurso metodológico USO-REFLEXÃO-USO, passemos a visualizar as Figuras 30 e 31, que trazem propostas de atividades sobre o conteúdo de sujeito e predicado e tipos de sujeito. Primeiramente, o bloco de perguntas traz três manchetes, sobre as quais são elencadas algumas perguntas que visam à identificação do sujeito e sua respectiva classificação, a importância de se utilizar sujeitos explícitos em manchetes, bem como a intencionalidade da ordem direta da oração em manchetes. Embora estas sejam perguntas que poderiam possibilitar muitas reflexões linguísticas sobre a escrita adequada de manchetes e os sentidos veiculados por elas, da forma como estão elaboradas e dispostas há uma orientação

na direção de verificar conhecimentos gramaticais acerca de tipos de sujeito, ordem sintática e hierarquia sintática; ou seja, não há um direcionamento à leitura das manchetes que assegure uma discussão rica de seus sentidos, de modo a privilegiar a análise epilinguística.

Em seguida, na questão 2, há boas perguntas de interpretação que só poderão ser plenamente compreendidas por alguém que entende o conceito gramatical de sujeito. No entanto, o bloco de perguntas é finalizado com a pergunta (e), que pede para que os estudantes identifiquem o núcleo do sujeito e do predicado. Ou seja, por mais que as questões tenham partido de textos, tenham explorado sentidos importantes (uso) e não tenham utilizado a metalinguagem excessivamente, elas não retornam ao uso da língua, fechando a sequência de perguntas com uma questão puramente metalinguística.

Indo mais adiante, na seção de produção textual, é proposta a escrita de uma crônica e em nenhum momento, dentro das orientações, são retomados alguns dos conhecimentos aprendidos sobre sujeito e predicado. Uma sugestão de retorno ao uso da língua explorando os conhecimentos sobre sujeito e predicado seria a proposta de leitura de notícias, nas quais poder-se-ia verificar se os sujeitos são explícitos e com qual intenção estão aparentes, ou ainda, seria interessante mostrar o quanto a posição do sujeito na frase pode evidenciar ou disfarçar determinadas informações.

Figura 30 - Aplicando conhecimento: sujeito e predicado (parte 1)

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia os títulos de notícias da internet a seguir.

I As 13 séries que você deve assistir, segundo o Emmy
 MARCOS, Natalia. *El país*, Madri, 16 set. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2PC9zaf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

II Multas por uso de celular ao volante crescem 33% em 2018
 Veja, São Paulo, 22 set. 2018. Disponível em: <<https://abr.ai/2PuYmZd>>. Acesso em: 28 set. 2018.

III Aplicativo gratuito conecta pais, alunos e professores
 SOUZA, Fernanda Nogueira de. *Porvir*, São Paulo, 22 abr. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2yKH2Wt>>. Acesso em: 28 set. 2018.

50

Fonte: *Tecendo Linguagens 7º ano* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 31 - Aplicando conhecimentos: sujeito e predicado (parte 2)

- a) Transcreva o sujeito de cada um dos títulos e classifique-o. I – Você – sujeito simples. II – Multas por uso de celular ao volante – sujeito simples. III – Aplicativo gratuito – sujeito simples.
- b) Considerando que os títulos foram usados em textos jornalísticos, por que é importante usar esse tipo de sujeito? O uso do sujeito simples é importante no texto jornalístico para que fique claro o assunto que será abordado.
- c) Ao observar os títulos, o que você conclui sobre a posição do sujeito em relação ao verbo nesse tipo de construção? Espera-se que o aluno perceba que, nos títulos jornalísticos, é comum o sujeito vir antes do verbo, geralmente iniciando a oração.
- d) Por que é importante deixar o sujeito explícito nos títulos de textos jornalísticos? Espera-se que o aluno perceba que o sujeito deve ser explicitado a fim de facilitar a compreensão do assunto abordado, uma vez que inicialmente já informa a quem ou a que esse assunto se refere.
- e) Transcreva o núcleo dos sujeitos identificados nos títulos. I – você; II – Multas; III – Aplicativo
2. Leia a tirinha a seguir, que traz os personagens Miguelito e Mafalda, do cartunista argentino Quino.



- a) Ao indagar ao amigo qual é o sujeito da frase "Esse lixo enfeia a rua", que resposta a personagem Mafalda espera obter? Ela espera que Miguelito afirme que o sujeito da frase é a expressão "Esse lixo".
- b) Considerando a resposta do menino, de que maneira ele interpreta a pergunta feita por Mafalda? Houve um problema na comunicação entre os interlocutores? Por que isso aconteceu?
- c) O que provoca humor/ironia nessa tirinha? Resposta pessoal. Sugestão de resposta: O modo como o personagem Miguelito interpreta e responde à personagem Mafalda é o que provoca humor/ironia na tirinha.
- d) Embora o personagem Miguelito atribua a responsabilidade da limpeza da rua a uma pessoa pública, essa responsabilidade se estende apenas aos órgãos públicos e às pessoas que os representam? Dê sua opinião e justifique-a. Resposta pessoal.
- e) Na oração "Esse lixo enfeia a rua", identifique o núcleo do sujeito e o predicado. Núcleo do sujeito: "lixo"; predicado: "enfeia a rua".



PRODUÇÃO DE TEXTO

Crônica

2. b) Miguelito interpreta a palavra "sujeito" como se esse termo fizesse referência à pessoa pública responsável por mandar recolher o lixo da rua, mantendo-a limpa. Houve problema na comunicação, porque os personagens interpretam a palavra "sujeito" de modos diferentes, cada um dando a essa palavra um sentido.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 7º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Ao finalizar este bloco de análises, destacamos que, conforme podemos verificar nas tabelas, nem sempre o trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas garantirá que se desenvolva aquilo que entendemos por Análise Linguística, que se caracteriza por partir da língua em uso em algum enunciado, possibilitar reflexões e sistematizações e, por fim, voltar ao uso. Com as análises do livro do 6º ano, verificamos que somente 4 das 12 seções/subseções analisadas seguiram o percurso metodológico uso-reflexão-uso; no livro do 7º ano, dos 15 tópicos analisados, 10 foram organizados seguindo a tríade; no livro do 8º ano,

obtivemos 8 que seguiram o percurso metodológico e 7 que não seguiram; por fim, no volume 9 da coleção, dos 13 tópicos analisados, 11 foram organizados de acordo com o uso-reflexão-uso.

É necessário deixarmos claro que, apesar de termos obtido resultados positivos em relação à prática de Análise Linguística no livro didático nesta rodada de análise, estes resultados ainda são pequenos se comparados com o montante de tópicos iniciais que foram retirados da análise por focarem somente em habilidades metalinguísticas. Além disso, mesmo as seções/subseções em que apareceu a prática geraldiana podem ser melhoradas e/ou ampliadas pelo professor que vai utilizar o livro didático; afinal, ele não terá o livro como guia de todo o processo de ensino e aprendizagem e, sim, irá utilizá-lo como uma ferramenta.

5.2.2 A prática de Análise Linguística em *Linguagem do texto*

Conforme explicamos anteriormente, na análise exploratória, tivemos a percepção inicial de que a subseção *Linguagem do texto* realizava um trabalho muito mais voltado ao léxico, buscando proporcionar análises e reflexões sobre os sentidos das palavras e expressões em determinados contextos. Assim, com a análise interpretativa das subseções, tínhamos o objetivo de descobrir quais seções enfocavam no léxico e quais delas não se restringiam somente a isso e abriam reflexões sobre outros conteúdos também.

Para tanto, criamos as seguintes categorias: **Trabalho com o léxico X O trabalho não se restringe ao léxico**. Isto posto, sistematizamos em tabelas todas as subseções *Linguagem do texto* encontradas nos quatro volumes da Coleção *Tecendo Linguagens* e, analisando-as mais detalhadamente, percebemos que o trabalho desenvolvido na maioria delas não se limitava somente ao léxico e entendemos que a nossa primeira impressão se deu pelo fato de que esta é uma subseção que apresenta um trabalho muito mais próximo daquilo que acreditamos ser Análise Linguística, pois não traz conteúdos fechados como pré-requisito para trabalhar a língua, ao contrário disso, explora aquilo que o texto oferece de fato.

As reflexões em torno do léxico aparecem com bastante frequência nesta subseção junto com outros conteúdos que, geralmente, são trabalhados de acordo com o que o texto possibilita. Desta forma, se precisássemos nomear os tópicos linguísticos explorados em cada subseção *Linguagem do texto*, perceberíamos ali vários conteúdos aparecendo direta ou indiretamente. Muitos destes conteúdos, inclusive, nem têm um nome instituído dentro da gramática tradicional. Quanto a isso, vale notar que, ao contrário do que acontece na seção

Reflexão sobre o uso da língua, na qual o livro nomeia o conteúdo ali trabalhado, na seção *Linguagem do texto* não há qualquer subtítulo e não ocorre a nomeação da categorias gramaticais que estão sob foco de análise. Para o leitor poder visualizar tudo o que é trabalhado em uma mesma subseção, elaboramos o Apêndice 3, onde estão agrupados os tópicos linguísticos que conseguimos perceber ao longo dos livros nesta subseção.

Voltando-nos agora para a nossa primeira análise (Trabalho com o léxico X O trabalho não se restringe ao léxico), apresentamos a tabela abaixo para que o leitor consiga visualizar melhor os resultados.

Tabela 13 - Subseção *Linguagem do texto* (6º ano)

	Trabalho com o léxico	O trabalho não se restringe ao léxico
Cap 2: Linguagem do texto 1		X
Cap 3: Linguagem do texto 1		X
Cap 3: Linguagem do texto 2		X
Cap 4: Linguagem do texto 1		X
Cap 5: Linguagem do texto 1		X
Cap 7: Linguagem do texto 1		X
Cap 7: Linguagem do texto 2	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 14 - Subseção *Linguagem do texto* (7º ano)

	Trabalho com o léxico	O trabalho não se restringe ao léxico
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X
Cap. 3: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 3: Linguagem do texto 2		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X
Cap. 4: Linguagem do texto 2		X
Cap. 4: Linguagem do texto 3		X
Cap. 5: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X
Cap. 5: Linguagem do texto 4		X
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 15 - Subseção *Linguagem do texto* (8º ano)

	Trabalho com o léxico	O trabalho não se restringe ao léxico
Cap. 1: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 1: Linguagem do texto 2		X
Cap. 1: Linguagem do texto 3		X
Cap. 2: Linguagem do texto 1		X
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X
Cap. 3: Linguagem do texto 2		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X
Cap. 4: Linguagem do texto 2		X
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X
Cap. 6: Linguagem do texto 3		X
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X
Cap. 8: Linguagem do texto 1		

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 16 - Subseção *Linguagem do texto* (9º ano)

	Trabalho com o léxico por um viés semântico	O trabalho não se restringe ao léxico
Cap. 1: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 1: Linguagem do texto 2		X
Cap. 2: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X
Cap. 8: Linguagem do texto 1		X
Cap. 8: Linguagem do texto 2		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Conseguimos observar, ao analisar detalhadamente cada questão que compõem estas subseções, que a maioria delas desenvolve um trabalho que não é limitado somente ao léxico—no sentido de tratar de questões do sentido de itens específicos pertencentes às ditas classes abertas. Ao contrário, grande parte do trabalho diz respeito a itens lexicais que pertencem a categorias gramaticais de classe fechada e, quando referentes a classes abertas, muitas vezes apelam a raciocínios relacionados à classe gramatical como um todo. Vale notar, ainda, que, mesmo os casos que são de fato reflexões sobre itens lexicais de classe aberta, o trabalho não se dirige a significados prontos e fechados, mas se dá por um viés semântico e proporciona reflexões sobre o sentido das palavras em contextos determinados e compatíveis com uma ampliação da compreensão do texto de que parte a tarefa.

Para compreendermos melhor como esta subseção se desenrola, vamos analisar a primeira subseção *Linguagem do texto* do capítulo 1 do livro do 9º ano. Neste exemplo, a subseção trabalha em torno do léxico por um viés semântico, de acordo com nossas análises. Vejamos as Figuras 32 e 33:

Figura 32 - Linguagem do texto 1- 9º ano (parte 1)

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia a descrição do personagem.

Cerca de cinquenta anos, **atarracado, magro**, tudo nele era **limpo**, mas **velho** e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco puido nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola **alvacentas**.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos **azuis-claros** irradiavam como que um sorriso de **luminosa** ironia e **compreensivo** perdão, erguia-se, in-tacto e distante, numa **serena** dignidade.

- a) Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote seu significado.
Resposta pessoal.
- b) O trecho que você releu é predominantemente narrativo, descritivo ou argumentativo?
Descritivo.
- c) A que classe gramatical pertencem as palavras destacadas?
São adjetivos.
- d) Pelas vestes que usa, por sua aparência, o vagabundo passa uma imagem negativa para as pessoas que o veem. O conto confirma ou contradiz essa imagem que as pessoas fazem dele?
é apresentado de maneira superior aos demais, como se estivesse acima das pessoas que o discriminavam.
- e) Transcreva expressões ou frases do trecho que constroem uma imagem de dignidade e superioridade do vagabundo.
Respostas possíveis: "[...] o chapéu semelhava uma auréola alvacentas"; "[...] olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia [...]", "compreensivo perdão"; "serena dignidade".

Nos contos, o **jogo de oposição de ideias e imagens** pode construir significados originais. Veja o caso do vagabundo desse conto: apresenta-se miserável, mas também digno, superior às condições que manifestam sua miséria. Assim, pela descrição dos aspectos físicos e psicológicos do personagem, o conto constrói um jogo de opostos, fundamental para o sentido da história.

2. O texto foi escrito por um autor português e traz palavras e construções que causam certo estranhamento por serem grafadas de modo diferente ou, até mesmo, por não serem habituais na língua portuguesa falada no Brasil. Transcreva algumas dessas palavras ou expressões.
Respostas possíveis: "óptico", "facto", "Está além escrito", "se faz favor", entre outras.

19

Atividade

2. Comente com os alunos que o conto é bem anterior ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor desde 2009, mas que atualmente, mesmo com a ortografia unificada, é possível perceber as diferenças. Caso eles demonstrem interesse, proponha que pesquise o significado das palavras/expressões que anotaram na atividade, além de indicar como seriam se fossem escritas em português brasileiro, preservando o sentido.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Figura 33 - Linguagem do texto 1- 9º ano (parte 2)

Linguagem do texto

Atividade

3c. É interessante chamar a atenção dos alunos para o jogo de oposições no conto, presente tanto nos aspectos mais gerais como nos detalhes. Esse item revela esse recurso de construção. Há outros que poderão ser levantados durante as atividades de leitura e compreensão.

3. Um dos recursos mais encantadores dos contos é a maneira como o autor constrói imagens empregando o sentido figurado. Interprete os trechos a seguir, retirados do conto de Manuel de Fonseca.
- a) *Resposta possível: O trecho apresenta uma relação entre o sorriso do vagabundo e as linhas de expressão no rosto dele, queimado do sol.*
- b) *"Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras."*
Resposta possível: A maneira como o vagabundo se comportava provocou mal-estar nos clientes da esplanada, demonstrado por suas expressões faciais.
- c) *"O azul-claro dos olhos embaciou-se-lhe."*
Resposta possível: O azul-claro dos olhos perdeu o brilho; os olhos ficaram obscurecidos.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 9º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Inicialmente, há um excerto de um texto já apresentado anteriormente, no qual há uma sequência descritiva para a leitura. Em seguida, as perguntas questionam sobre o significado de algumas palavras e os sentidos que elas constroem no enredo do conto. Ainda sobre a tarefa 1, é importante pontuar que uma das questões pergunta sobre a classe gramatical a que pertence as palavras destacadas, utilizando uma nomenclatura e mostrando a produtividade de reconhecer a função de classes para uma boa análise dos sentidos do texto. Em seguida, a questão 2 propõe que o aluno se atente a palavras que não são usuais no português brasileiro

e, embora o livro não oriente, esta é uma oportunidade de promover uma discussão sobre variação linguística. Por fim, na questão 3, levando em consideração o contexto, os alunos devem inferir o significado de determinadas expressões. Como podemos perceber, esta é uma subseção que permite a construção de sentidos para o léxico através da interpretação. Embora, pudesse ser mais bem explorado, este é um exemplo de trabalho com o léxico por um viés semântico.

Como exemplar de uma subseção que vai além da exploração do léxico, vamos analisar a primeira subseção *Linguagem do texto* do capítulo 2 do livro do 8º ano. Vejamos:

Figura 34 - Linguagem do texto 1- 8º ano

1. Leia o trecho a seguir, extraído da reportagem:

"A tecnologia tem seus benefícios. **Entretanto**, o uso excessivo, em uma idade em que o indivíduo ainda está em formação, pode acarretar em problemas na interação social, aumentar a solidão, o risco de desenvolver depressão, além de outras condições, como a dependência da internet, reconhecida com um Transtorno do Controle de Impulsos".

- a) A frase que antecede o termo destacado indica uma avaliação que a especialista em Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) faz da internet. O termo em destaque foi usado para introduzir: *Alternativa II.*
- I. Uma avaliação que reforça os benefícios trazidos pela tecnologia.
 - II. Uma avaliação que põe em contraste a afirmação anterior, de que a tecnologia tem seus benefícios.
 - III. Uma avaliação que traz os prós e contras do uso das tecnologias.
- b) Se substituíssemos a palavra *entretanto* pela expressão *entre os quais*, nesse trecho, haveria necessidade de alterar as outras frases? Justifique. *Sim, porque a expressão *entre os quais* introduz a ideia de exemplificação. Assim, as outras frases teriam de relacionar os benefícios trazidos pela tecnologia.*
- c) Qual é a importância do emprego da palavra *entretanto* na construção da ideia que a autora quer transmitir? *A palavra *entretanto* introduz a ideia de contraste em relação à afirmação anterior e estabelece uma conexão entre as frases, ou seja, uma relação lógica e coerente entre ambas, ainda que se contrastem.*

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Figura 35 - Linguagem do texto 1- 8º ano (parte 2)

2. Observe a expressão sublinhada no trecho a seguir:

Controle: Procure pelo histórico de acessos aos sites que tipo de conteúdo o adolescente acessa. Hoje, há alguns aplicativos que ajudam a bloquear certos conteúdos. Além disso, é bom entender que tipo de informação é procurada.

- a) A que se refere a expressão *além disso* nesse trecho? A expressão refere-se ao fato de que, além de procurar saber o histórico de sites e conteúdos que os filhos acessam, é bom que os pais
- b) Transcreva a alternativa que indica a função dessa expressão no texto: entendam o tipo de informação que é procurada por eles.
- Alternativa II.
- I. Acrescentar algo ao que ainda não foi falado.
- II. Acrescentar algo ao que já foi falado.
- III. Reforçar algo que já foi falado.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Nas Figuras acima, conseguimos perceber um trabalho em torno dos conectivos que aparecem no texto e são responsáveis por construir a coesão e coerência dentro do discurso. Apesar de não serem trabalhadas questões metalinguísticas ligadas à categorização desse recurso linguístico, podemos dizer que as perguntas 1 e 2 vão além da exploração do léxico, pois mais do que possibilitar uma análise dos sentidos das palavras, também são propostas questões sobre estratégias de referenciação e conexão entre as partes do texto.

Voltando à discussão anterior, poderíamos dizer que esta, assim como grande parte das propostas de exercício desta subseção, é um exemplo de atividade epilinguística; entretanto, para podermos reconhecê-la como uma proposta que segue o percurso metodológico do uso-reflexão-uso, deveria haver um bloco de questões para sistematizar este conteúdo (utilizando ou não a metalinguagem) e posteriormente, outra tarefa que levasse o aluno a utilizar, seja na leitura ou escrita, o conteúdo estudado. Desta forma, estaríamos promovendo a prática de Análise Linguística.

Após finalizar esta primeira leitura das subseções, surgiu também o interesse de proceder do mesmo modo como fizemos com a seção *Reflexão sobre o uso da língua* para poder compreender como são organizadas as habilidades epilinguísticas e metalinguísticas ao longo das propostas e descobrir em quais delas e de que maneira o percurso metodológico *uso-reflexão-uso* é adotado. Assim, abriremos uma seção quaternária (5.2.2.1) dentro desta para realizar uma próxima e última etapa de análise.

5.2.2.1 A centralidade dos sentidos em *Linguagem do texto*

Como antecipamos anteriormente, aqui iremos submeter todas as subseções Linguagem do texto às mesmas categorias de análise que submetemos à *Reflexão sobre o uso da língua*, procedendo também da mesma forma para que o leitor, primeiramente, consiga visualizar se há um enfoque na predominância das **habilidades metalinguísticas** ou se as **habilidades epilinguísticas e metalinguísticas são desenvolvidas de forma conjunta**. Porém, é importante destacar que em algumas raras ocasiões, percebemos subseções muito curtas em que percebemos somente propostas que desenvolvem habilidades epilinguísticas, por isso, foi necessário acrescentar mais uma coluna nas tabelas que sintetizam as análises, constando desta forma três categorias: **Trabalho predominantemente metalinguístico X Trabalho simultâneo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas X Trabalho somente com habilidades epilinguísticas**. Em relação à análise posterior – que visa descobrir se o percurso metodológico **uso-reflexão-uso** é seguido – manteremos os procedimentos sem nenhuma alteração.

Para exemplificar como realizamos a análise, colocamos como amostra as Figuras 36 e a 37 (a segunda é continuação da proposta da primeira) retiradas do Capítulo 3 do livro do 7º ano. Primeiramente, entendemos que esta é uma proposta de atividade que realiza um **trabalho simultâneo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas**, pois inicia com um trecho da narração de uma partida de futebol (aparece anteriormente na íntegra) para que o estudante realize a leitura. Em seguida, a proposta de atividade 1 se divide em cinco questões que levam o estudante a perceber e compreender que neste gênero, por ser do campo da oralidade, o uso dos pronomes poderá dificultar o entendimento do ouvinte, afinal, uma narração acontece muito rapidamente e é muito mais demorado pensar em processos de referenciação do que falar/ouvir o nome do referente de forma direta. Além disso, na questão (b), o estudante é levado a perceber a importância de saber usar e entender os usos dos advérbios e das locuções adverbiais em textos como este em que a descrição detalhada dos lugares, tempos e modos como as ações ocorrem é fundamental. Ainda, a proposta direciona os alunos à percepção das marcas de fala, ou seja, dos recursos que a escrita precisa adotar para representar as pausas, emoções e mudanças de entonação presentes na oralidade. Este é um bloco de perguntas que auxilia o leitor no entendimento do enunciado à medida que vai mostrando sistematicamente, através das questões, recursos linguísticos úteis para a construção de gêneros semelhantes. A atividade metalinguística é intercalada nesta proposta

quando são utilizadas as nomenclaturas gramaticais (pronomes, locuções adverbiais) para se referir a recursos linguísticos importantes na construção do texto, ou seja, a nomenclatura entra aqui para que possamos falar sobre a língua.

Na pergunta 2, a atividade metalinguística fica mais evidente quando o livro explica a definição a figura de linguagem “ironia” e pede ao aluno que identifique e contextualize o momento em que tal recurso aparece na narração, possibilitando uma reflexão sobre a linguagem mais informal e descontraída que é característica deste tipo de situação comunicativa. A pergunta 3 propõe uma pesquisa sobre o vocabulário usado no futebol, o que irá ajudar na questão 4 que propõe a construção de um glossário futebolístico.

Entendemos que as habilidades epilinguísticas e metalinguísticas são costuradas ao longo deste bloco de perguntas e podemos usar esta mesma amostra como exemplo de uma proposta que **segue o percurso metodológico uso-reflexão-uso**, pois inicia com perguntas de interpretação textual que auxiliam o estudante a compreender particularidades do gênero que podem ser usadas em futuras produções, direciona o estudante a refletir sobre recursos linguísticos e vocabulário e, por fim, volta ao uso propondo a construção de um glossário, o qual irá expandir o repertório lexical do estudante para, posteriormente, na seção de produção de texto (Figura 38), sugerir a escrita de um roteiro de futebol.

Figura 36: Linguagem do texto 3- 7º ano (parte 1)

J. LINGUAGEM DO TEXTO

I. Releia este trecho da partida:

1. c) Resposta possível: O uso de “pra” e “pro”, além de ocultar alguns verbos, o que é muito comum na fala. Também a repetição constante de palavras, especialmente os nomes dos jogadores.

NILSON CÉSAR (*locutor*): Quase trinta e cinco, faltando dez minutos pra acabar o primeiro tempo. Zero Corinthians, Zero Palmeiras, aqui em Itaquera... [...] Lá vem de novo. O Corinthians vem com Cássio. Cássio pra Romero. Romero escorou de cabeça e toca a bola na frente. Chega Antônio Carlos, rasga pro time alviverde, levanta essa bola lá pro alto. Insiste o Palmeiras. Vem Henrique. Henrique para Maycon, de primeira, tocou junto para Sidcley. Sidcley trabalha e Maycon recebe de novo. Vem, Corinthians já perdeu. Lucas Lima ganhou. Lá vai Lucas. Lucas tenta a finta. Pediu Borja. Lá vai Lucas. Lucas abriu pra Dudu. Dudu vai levandô para a esquerda, de balão para Thiago Santos. Volta pra Dudu, passa de primeira para Keno. Keno vai bater. Bateu trançado, insiste Keno na frente. VAI MARCAR... VAI MARCAR... NA TRAVE...!

a) Por que o locutor, na maioria das vezes, opta por repetir o nome do jogador em vez de usar um pronome? Para que o ouvinte tenha referência de quem está com a bola. Se usar o pronome, o ouvinte poderá se confundir.

b) Além dos nomes, há a repetição das locuções adverbiais de lugar “na frente”, “lá pro alto”, “para a esquerda”. Por que isso acontece? Porque o locutor precisa detalhar o ponto exato de localização do jogador e a direção da bola. Para isso, utiliza-se das locuções adverbiais, para indicar o deslocamento dos jogadores e sua posição no campo.

c) Transcreva algumas expressões do texto que são marcas da fala.

d) Quais recursos linguísticos são usados para marcar pausa e emoção ao narrar o lance? Uso de pontuação expressiva, com pontos de exclamação e reticências.

e) Como é possível verificar a mudança de entonação no trecho apresentado? O que é narrado? Pelo uso de caixa-alta. É narrado o momento que quase foi gol e a bola bate na trave. Esse momento é colocado em caixa-alta, para mostrar que o locutor está gritando.

99

1a. Comente com os alunos que, nesse caso, a repetição é essencial para compreender a sequência dos fatos no relato e quem realiza as ações.

2. Nessa atividade, é proposto aos alunos a análise do uso de palavras e expressões conotativas, como substantivos e locuções adverbiais. Retome com eles a função morfosintática dessas palavras na oração e como a inclusão e exclusão delas podem modificar os sentidos do texto. Também oriente-os sobre o uso de linguagem figurada, e, se considerar necessário, consulte e retome com os alunos as discussões realizadas no 6º ano desta coleção, informando que se trata de linguagem denotativa, na qual as palavras e expressões são usadas fora do seu sentido literal (EF69LP54).

Fonte: *Tecendo Linguagens 7º ano* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Figura 37: Linguagem do texto 3- 7º ano (parte 2)

Atividades

3. Zaga: linha de defesa de uma equipe; **balão:** chute alto, sem direção; **passa/bateu de primeira:** bater ou passar a bola assim que esta chega até o jogador; **cruzamento/cruzou:** lançar a bola cruzada para outro jogador; **fez levantamento:** jogada pelo alto; **finta:** drible em que a bola é passada por cima do adversário e recuperada logo adiante; **cobrança:** jogada de bola parada em que o jogador faz cobrança de falta, escanteio ou de lateral; **artilheiro:** jogador que marca muitos gols; **volante:** jogador de marcação posicionado na região central do campo.

3 e 4. Os alunos são levados a identificar os efeitos de sentido do uso de expressões, jargões e gírias do futebol por meio de pesquisa. Ajude-os a realizar a pesquisa possibilitando o acesso à internet (EF67LP06), (EF67LP20) e (EF69LP55).

2. b) Marcio Spimpolo chamou Romero de simpático, mas queria dizer outra coisa, pois o jogador estava discutindo com o árbitro sobre a falta marcada. André Ranieri fala que o trio de árbitros havia sido homenageado pela torcida, quando, na verdade, é de graxe o trio de arbitragem ser hostilizado pela torcida.

2. Na narração e cobertura jornalística esportiva, os repórteres fazem uso de linguagem mais informal e descontraída.

a) Identifique a brincadeira que Marcio Spimpolo faz com o locutor Nilson César.
Spimpolo compara Nilson César ao personagem de seriado dos anos 1990, Babyssauro, da Família Dinossauro.

b) Ironia é um recurso de linguagem no qual a pessoa diz algo com a intenção de dizer o contrário. Releia a transcrição do jogo entre Corinthians e Palmeiras e identifique a ironia utilizada pelo repórter Marcio Spimpolo e por André Ranieri. Depois, contextualize o momento.

3. No futebol, há o uso de vocabulário bem específico. Faça uma pesquisa na internet ou com pessoas que jogam futebol e explique o significado das expressões que aparecem em "Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018".

zaga	cruzamento/ cruzou	cobrança
balão	fez levantamento	artilheiro
passa/ bateu de primeira	finta	volante

4. Pesquise outras expressões e gírias usadas nos jogos de futebol e, com os demais colegas, compare os significados, façam uma seleção e montem um mural/glossário futebolístico. [Resposta pessoal.](#)

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Até aqui, você e seus colegas leram um artigo de opinião sobre a violência nos estádios e uma narração de jogo de futebol.

Fonte: *Tecendo Linguagens 7º ano* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Figura 38: Linguagem do texto 3- 7º ano (produção de texto)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Roteiro para narração de jogo de futebol

Agora é sua vez! Você e seus colegas vão produzir um roteiro de narração radiofônica de futebol, que depois será gravada na seção **Na trilha da oralidade**.

Combine com o professor a formação de pequenos grupos, de três a quatro pessoas, para a produção do roteiro e posterior gravação em áudio, edição e postagem.

Planejamento

Antes de começar a produção do roteiro para narração de jogo, que será gravado em *podcast*, reproduza o quadro e responda às questões de planejamento.

O quadro pode ser considerado em todas as etapas de produção do roteiro.

1. Os alunos que gravarão a narração do jogo de futebol.

2. Linguagem mais coloquial, com variedade linguística situacional, com uso de jargões, gírias e expressões futebolísticas.

3. O texto precisa ser apresentado em duas partes: a primeira com a preparação do jogo e a

PARA ESCREVER O ROTEIRO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

segunda com a narração propriamente dita. Deverá ser organizado com frases curtas, em seqüências descritivas e narrativas, com a indicação de vinhetas ou músicas de fundo entre parênteses e o nome do locutor e dos repórteres de campo na frente das falas.

4. Na escola.

Fonte: *Tecendo Linguagens 7º ano* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

É interessante destacar que a proposta analisada acima consegue fechar o percurso metodológico uso-reflexão-uso dentro da própria subseção e, posteriormente, na produção de textos, uma nova oportunidade de usar os conhecimentos aprendidos é sugerida. Porém, nem sempre o percurso da tríade é tão “redondo” como este. Muitas vezes, percebemos que há subseções que partem do uso, oportunizam reflexões e são finalizadas sem voltar ao uso; entretanto, percorrendo o capítulo, é possível ver em outras seções propostas de leitura, discussões ou outras situações comunicativas em que o conteúdo aprendido na subseção *Linguagem do texto* acaba sendo útil. Na Figura abaixo, temos um exemplo do que acabamos de explicar.

Figura 39: Cap. 5: Linguagem do texto 2 (8º ano)

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, observando as expressões destacadas:

Art. 26. [...] o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos **em plena igualdade, em função do seu mérito.**

- a) Qual é a função das expressões destacadas, na oração, em relação ao verbo *abrir*?
A função de ampliar o sentido do verbo.
- b) Que sentido essas expressões produzem no período?
O de especificar que o acesso à universidade está aberto em igualdade, desde que se comprove a igualdade de condições e o mérito.
2. Os textos jurídico-normativos de maior abrangência, como os que leram, se referem com **generalidade** a quem o direito é garantido. Transcreva as palavras e expressões que conferem sentido de generalidade. “Todos os povos”, “todas as nações”, “Cada indivíduo”, “cada órgão da sociedade”, “membros da família humana”, “ser humano”, “pessoas”.
3. Releia o texto identificando os direitos garantidos. Depois, responda:
- a) Que palavras ou expressões indicam obrigatoriedade? “deve ser”; “deve garantir”.
- b) Que verbo produz o sentido de obrigatoriedade? Em que modo verbal se encontra?
O verbo *dever*, que está no modo imperativo.

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Como podemos observar, este bloco é iniciado com perguntas (1 e 2) sobre um excerto de uma lei, as quais levam o estudante a pensar sobre os sentidos de expressões do campo jurídico. Com estas duas primeiras perguntas, é possível tomar consciência de que as leis usam termos com sentido de generalidade, pois sempre estão relacionadas a uma coletividade. A pergunta 3, por sua vez, leva o aluno perceber os verbos no imperativo comuns neste gênero discursivo, assim como proporciona reflexões sobre o sentido de obrigatoriedade presente em alguns verbos específicos usados em texto jurídicos. Todo este conjunto de questões busca conduzir o estudante a se familiarizar com particularidades linguísticas do discurso jurídico, as quais serão muito importantes para a compreensão de futuras leituras

assim como para as produções de textos. Todavia, como é possível notar, a proposta não volta ao uso, dando a impressão de que o bloco ficou aberto, e, de fato, a subseção é finalizada desta forma; porém, mais adiante, em uma outra seção denominada *Prática de leitura*, é apresentado o gênero “regimento escolar” que apresenta linguagem semelhante à de outros textos jurídicos. Com isto, é possível que os conhecimentos construídos na subseção *Linguagem do texto* auxiliem, em alguma medida, na compreensão desta leitura. As outras subseções em que o processo de uso-reflexão-uso é semelhante ao desta também foram colocadas na coluna da tabela que afirma que a tríada é seguida.

Na segunda coluna da tabela, só dispomos aquelas subseções que não têm suas propostas voltadas para o uso em nenhum momento posterior no capítulo, como a que segue abaixo na Figura 40.

Figura 40: Cap. 6: Linguagem do texto 3 (8º ano)

confiáveis de comunicação.

LINGUAGEM DO TEXTO 3. b) Revela que o enfoque está nas escolas e em suas dificuldades apresentadas pela aluna e pela coordenadora, que não são contra, mas veem obstáculos em sua implementação.

1. Releia a notícia observando os verbos nos títulos, subtítulos e no corpo do texto. Responda:
 - a) Que tempo, pessoa e modo são usados? Nos títulos e subtítulos são usados verbos no presente. No corpo do texto, a maioria dos verbos está na terceira pessoa do presente do indicativo.
 - b) Qual é o objetivo do uso de verbos desse tempo verbal em títulos e subtítulos de notícias? O objetivo é produzir sentido de atualidade ao fato noticiado.
2. Na notícia, as informações aparecem de forma hierárquica e todas as escolhas lexicais reforçam o enfoque dado pelo jornalista ou veículo de comunicação:
 - a) Informações gerais sobre o projeto em tramitação na Assembleia Legislativa de Goiás, uma prévia da opinião de educadores e o que falaram o MEC e a Secretaria da Educação.
 - b) E na segunda e terceira parte da notícia? Na segunda parte há o depoimento do Presidente do Conselho Estadual de Educação.
 - c) Em sua opinião, por que a notícia do G1 não cita o nome do proponente do projeto de lei no lide, mas dá ênfase à opinião dos professores? Resposta pessoal.
 - d) Que posição assumida pelo editorial desse veículo é revelada por essas escolhas: hierarquização e ocultação de informações e ordem dos depoimentos de entrevistados?
3. Volte ao texto 3 e releia os depoimentos dos alunos e da coordenadora. Responda:
 - a) Porque ouve pessoas diretamente ligadas ao dia a dia da escola. O título é escolhido porque a última palavra precisa ser de quem vive na pele os conflitos todos os dias.
 - b) O que o uso de conjunções ou locuções conjuntivas (*mas, no entanto e apesar de*) nas falas da aluna Sara e da coordenadora revela sobre o enfoque dado na notícia?
 - c) O que a ênfase dada para o argumento da coordenadora demonstra em relação à posição assumida pelo jornalista ou pelo veículo de comunicação? Mesmo que não se apresente explicitamente a opinião, ou parcialidade da notícia, a ênfase dada para o argumento da coordenadora demonstra a necessidade de planejamento para a implementação, com formação dos professores para atuar nos métodos e na disciplina do uso.

197

Fonte: *Tecendo Linguagens* 8º ano (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018)

Este bloco de perguntas, em relação às habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, foi colocado na coluna correspondente a do trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, pois como podemos observar, na pergunta 1 são tratadas questões relacionadas ao sentido do uso dos verbos nos títulos e subtítulos e, na mesma

medida, a questão (a) tem um foco bem metalinguístico, voltado à classificação, o que, neste contexto é importante para que o aluno perceba que verbos no presente do indicativo são muito comuns em manchetes, pois oferecem um sentido de atualidade. A pergunta 2 oferece todo um percurso que direciona o estudante ao entendimento de que a ordem das informações em uma notícia, a omissão e a ênfase em determinados pontos, assim como as escolhas lexicais envolvidas em toda esta construção do texto não são arbitrárias, muito pelo contrário, elas têm motivações que revelam pontos de vista. Novamente, na pergunta 3, há um trabalho interessante neste mesmo sentido das escolhas lexicais, do uso das conjunções e dos sentidos que elas assumem, assim como, em relação à ênfase a determinados posicionamentos e não outros. Todo este bloco de perguntas parte do uso, que seria a leitura e compreensão atenta da notícia, e promove várias reflexões sobre os recursos linguísticos utilizados, porém, todo este processo não retorna ao uso no final da subseção e nem em outros momentos do capítulo. Obviamente que estes conhecimentos serão importantes em outros momentos de leitura e/ou escrita de notícias que podem vir a surgir, mas como isso não aparece no livro, entendemos que esta é uma subseção que não segue o percurso metodológico uso-reflexão-uso.

Por fim, para exemplificar um modelo de proposta de atividade que, em nosso entendimento, trabalha somente com habilidades epilinguísticas, expomos a figura 41, retirado do capítulo 8 do livro do 9º ano. Inicialmente, na pergunta 1, são retomados o título e o subtítulo da reportagem lida na seção anterior e, a partir deste enunciado, são apresentadas questões que direcionam o estudante a pensar sobre a forma, as ideias e as escolhas lexicais usadas na construção do título e do subtítulo. A pergunta 2, por sua vez, traz questionamentos que promovem reflexões sobre a construção de argumentos que contam com a presença de modalizadores discursivos responsáveis por determinados sentidos. Nota-se, neste bloco de perguntas, todo um direcionamento que leva o estudante a pensar sobre os sentidos do enunciado, porém, em nenhum momento, há questões metalinguísticas que focam em nomenclatura, classificação e identificação de termos, por isso, esta é uma proposta de atividades totalmente epilinguística.

Apesar de todo este direcionamento para os sentidos do texto, este mesmo bloco não pode seguir o percurso metodológico uso-reflexão-uso, pois após partir da leitura de um enunciado e proporcionar uma reflexão sobre ele, em nenhum momento posterior é oportunizada outra proposta de atividade para a qual o estudante precise usar os conhecimentos aprendidos na subseção.

Figura 41: Cap. 8: Linguagem do texto 2 (9º ano)

preços acessíveis entre a área rural e os centros urbanos.

LINGUAGEM DO TEXTO

2. a) As palavras "insuficiente" e "importante" produzem sentido de apreciação negativa e positiva sobre as medidas indicadas para resolver o problema apresentado na reportagem. A palavra "insuficiente" é usada como parte do contra-argumento a ideia de que oferecer cursos técnicos resolve o problema. A palavra "importante" produz apreciação positiva e ênfase à medida de oferecer

1. Releia o título e o subtítulo da reportagem: **Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?**
Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero

intervenção específica às mulheres jovens.

a) Como a jornalista elaborou o título da reportagem? No que consistem as ideias apresentadas no título? *A jornalista optou por apresentar o título em forma de pergunta, que consiste na questão controversa do estudo.*

b) Por que foi feita essa escolha para a elaboração do título?
Para antecipar ao leitor a reflexão sobre essa questão que gera polêmica.

c) No que consistem as informações apresentadas no subtítulo? Explique.
Apresentação do estudo e sua conclusão/tese defendida: as barreiras que levam os jovens a abandonar a escola ou não trabalharem estão relacionadas à pobreza e ao gênero.

2. Releia os trechos a seguir, observando as palavras destacadas:

"Segundo as autoras, **provavelmente** é **insuficiente** aumentar a oferta de cursos técnicos com o objetivo de viabilizar a participação dos jovens no mercado de trabalho se isso não estiver associado a intervenções [...]"

"A promoção das aspirações relacionadas a trabalho e educação, **principalmente** entre as mulheres, é **importante** porta de entrada para programas e políticas públicas [...]"

a) Quais sentidos apreciativos as palavras "insuficiente" e "importante" produzem aos serem usadas como parte dos argumentos do estudo?

b) Quais sentidos as palavras "provavelmente" e "principalmente" atribuem em relação à objetividade dos argumentos apresentados no estudo? *"Provavelmente" produz o sentido de "quase" assertividade ou objetividade desse argumento. "Principalmente" produz o sentido de "assertividade" ou objetividade desse argumento e a ideia de ênfase.*

Destacamos que os exemplos acima foram utilizados como modelos para explicar como procedemos também nas outras subseções. Os resultados de todas as análises seguem nas tabelas abaixo:

Tabela 17: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em *Linguagem do texto* (6º ano)

	Trabalho predominantemente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas	Trabalha somente com habilidades epilinguísticas
Cap. 2: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 2			X
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 18: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em *Linguagem do texto* (7º ano)

	Trabalho predominantemente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas	Trabalha somente com habilidades epilinguísticas
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 1			X
Cap. 3: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 4		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 4		X	
Cap. 8: Linguagem do texto 1			X
Cap. 8: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 8: Linguagem do texto 3		X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 19: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em *Linguagem do texto* (8º ano)

	Trabalho predominante mente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas	Trabalha somente com habilidades epilinguísticas
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 1: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 1: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 2: Linguagem do texto 1			X
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 8: Linguagem do texto 1		X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 20: Habilidades epilinguísticas e metalinguísticas em *Linguagem do texto* (9º ano)

	Trabalho predominantemente metalinguístico	Trabalho simultâneo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas	Trabalha somente com habilidades epilinguísticas
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 1: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 2: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 2: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 2: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 4: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 5: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X	
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X	
Cap. 8: Linguagem do texto 1		X	
Cap. 8: Linguagem do texto 2			X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 21: Uso-reflexão-uso em *Linguagem do texto* (6º ano)

Uso-reflexão-uso	SIM	NÃO
Cap 2: Linguagem do texto 1		X
Cap 3: Linguagem do texto 1		X
Cap 3: Linguagem do texto 2		X
Cap 4: Linguagem do texto 1	X	
Cap 5: Linguagem do texto 1	X	
Cap 7: Linguagem do texto 1	X	
Cap 7: Linguagem do texto 2	X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 22: Uso-reflexão-uso em *Linguagem do texto* (7º ano)

Uso-reflexão-uso	SIM	NÃO
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X
Cap. 3: Linguagem do texto 1		
Cap. 3: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 3: Linguagem do texto 3		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 4: Linguagem do texto 2		X
Cap. 4: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X
Cap. 5: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 4		X
Cap. 6: Linguagem do texto 1		X
Cap. 6: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 1		X
Cap. 7: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X
Cap. 7: Linguagem do texto 4	X	
Cap. 8: Linguagem do texto 1		X
Cap. 8: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 8: Linguagem do texto 3		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 23: Uso-reflexão-uso em *Linguagem do texto* (8º ano)

Uso-reflexão-uso	SIM	NÃO
Cap. 1: Linguagem do texto 1		X
Cap. 1: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 1: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 3: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 3: Linguagem do texto 2		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 4: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 6: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 6: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 6: Linguagem do texto 3		X
Cap. 7: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X
Cap. 8: Linguagem do texto 1		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Tabela 24: Uso-reflexão-uso em *Linguagem do texto* (9º ano)

Uso-reflexão-uso	SIM	NÃO
Cap. 1: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 1: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 2: Linguagem do texto 3		X
Cap. 3: Linguagem do texto 1		X
Cap. 4: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 5: Linguagem do texto 2		X
Cap. 5: Linguagem do texto 3	X	
Cap. 6: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 6: Linguagem do texto 2	X	
Cap. 7: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 7: Linguagem do texto 2		X
Cap. 7: Linguagem do texto 3		X
Cap. 8: Linguagem do texto 1	X	
Cap. 8: Linguagem do texto 2		X

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018).

Procuramos demonstrar ao longo destas análises como se deu o processo interpretativo de nossos dados, com a finalidade de demonstrar, na prática, aquilo que entendemos por prática de Análise Linguística. Além disso, ao observar nossos resultados em termos quantitativos, podemos afirmar que, em relação às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, no livro do 6º ano, obtivemos 6 subseções que trabalham simultaneamente com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas e 1 subseção que foca somente em habilidades epilinguísticas; no livro do 7º ano, de um total de 20 subseções, 18 trazem um trabalho simultâneo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas e 2 focam somente na epilinguística; no livro do 8º ano, das 18 subseções, 17 focam na epilinguística juntamente com a metalinguística e 1 foca somente na epilinguística; e em relação ao livro do 9º ano, das 17 subseções, somente uma foca na epilinguística e o restante faz um trabalho conjunto.

Sobre o percurso metodológico uso-reflexão-uso, no livro do 6º ano, das 7 subseções analisadas, 4 seguem a tríade; no livro do 7º ano, das 20 subseções, 8 seguem a tríade; em relação ao livro do 8º ano, das 18 subseções, 12 seguem o percurso metodológico; e finalmente, das 17 subseções do livro do 9º ano, 11 realizam o trabalho a partir do uso-reflexão-uso.

Como podemos perceber, a maioria das subseções *Linguagem do texto* realizam um trabalho interrelacionando habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, porém, para que a prática de Análise Linguística seja efetiva, é interessante que as propostas de atividade partam do uso (epilinguística), proporcionem reflexões e, se necessário, sistematizações acerca das categorias trabalhadas, e, por fim, retornem ao uso para que o estudante tenha a oportunidade de usar os conhecimentos linguísticos aprendidos em outras situações discursivas, sejam elas de leitura ou de produções textuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de traçar as considerações finais desta dissertação. Tentei organizar, ao longo das páginas anteriores, todo o percurso realizado para que conseguíssemos responder e refletir sobre as perguntas que deram origem a esta pesquisa. Mas muito mais do que responder às questões geradoras, busquei detalhar cada etapa percorrida durante o processo; afinal, ao longo do mestrado, também precisei aprender a fazer pesquisa sistemática, precisei entender que, para se chegar a algum resultado ou a alguma consideração, é necessário, antes de tudo, inteirar-se das teorias que sustentam a pesquisa e, principalmente, conhecer detalhadamente o objeto sobre o qual se vai investigar.

Além disso, para se chegar a algum lugar, é preciso planejar o caminho, por mais que ao longo dele, algumas surpresas venham a aparecer, fazendo com que a rota tenha de ser desviada ou, até mesmo, modificada. Ter um norte é imprescindível e é justamente nisso que uma metodologia bem detalhada irá auxiliar, pois é através dela que saberemos para onde direcionaremos nosso olhar primeiro para conseguirmos definir as categorias de análise que irão sistematizar o nosso estudo e, posteriormente, organizar a compreensão de quem irá ler o trabalho.

De fato, refletir sobre o processo é tão importante quanto refletir sobre o resultado. E, tendo feito isso, chegamos até aqui e agora retomaremos a questão que deu origem a esta dissertação: **Como a coleção de livros didáticos mais escolhida pelas escolas brasileiras desenvolve seu trabalho em torno da Análise Linguística?**

Ao longo das análises, conseguimos entender que, embora a Coleção traga seções denominadas *Reflexão sobre o uso da língua*, estas acabam, em sua maioria, tratando daquilo que entendemos como ensino de gramática tradicional, pois o foco acaba sendo na classificação, identificação e nomenclaturas. Porém, há alguns blocos de atividades que se aproximam mais do que entendemos por prática de Análise Linguística e alguns exemplos disso foram trazidos ao longo das páginas anteriores.

Em suma, vale destacar que, em relação às seções *Reflexão sobre o uso da língua* e sua subseção subordinada *Aplicando Conhecimentos*, encontramos, na maior parte das vezes, um trabalho predominantemente metalinguístico. Porém, havendo também a existência de algumas seções que desenvolviam habilidades metalinguísticas e epilinguísticas simultaneamente, decidimos ir além e analisar se dentro destas era seguido o percurso metodológico uso-reflexão-uso. Com isso, descobrimos que a maioria das seções/subseções

que traziam habilidades metalinguísticas e epilinguísticas de forma simultânea, também conseguiam desenvolver um trabalho em torno da tríade uso-reflexão-uso, podendo assim, serem consideradas prática de Análise Linguística. Obviamente, muito poderia ser aprimorado e foram sugeridas algumas melhorias para as propostas de atividades ao longo do nosso capítulo de análises. No entanto, trazer melhorias para todas as seções, ultrapassaria muito os limites de extensão e profundidade desta pesquisa. Porém, fizemos questão trazer estas sugestões, pois é notória a falta de pesquisas que mostrem exemplos práticos e sistematizados do trabalho com a Análise Linguística.

É por este motivo que entender o funcionamento dos livros didáticos, bem como, realizar uma leitura crítica deles é essencial para que os professores possam selecionar as propostas que vão ao encontro das suas perspectivas de ensino e/ou adaptá-las conforme seus objetivos e a realidade de suas turmas. O livro didático é um material que passa pelo crivo avaliativo de muitos profissionais, mas somente o professor, consciente de sua concepção linguística e daquilo que acredita ser o papel da língua portuguesa na escola, pode lançar um olhar refinado para o livro a fim de enxergá-lo como mais um recurso para a sua aula e não como o condutor da mesma, afinal, como já sabemos, o protagonismo não é do livro e sim dos interlocutores – educadores e estudantes – que vão manipular, adaptar e utilizar o material de acordo com o projeto de aula de português que acreditam.

E, novamente, por falar em Análise Linguística, não poderíamos deixar de explicar que, embora haja um documento normativo, a BNCC (BRASIL, 2017), que traz este termo como um dos eixos estruturantes das práticas de linguagem, o mesmo documento, ao isolar determinadas habilidades na “caixa” da Análise Linguística, abre a possibilidade de haver, novamente, “mais do mesmo”, mais daquilo que já estávamos acostumados a ver nas salas de aula e nos livros didáticos de língua portuguesa: perguntas que usam o texto como um mero figurante dentro de um todo que tem como prioridade o ensino de estruturas gramaticais. O livro didático, mais uma vez entra nesta discussão, pois conseguimos ver nele a materialização do que é proposto pela Base; afinal de contas, para serem aprovadas pelo PNL D, as coleções devem estar em consonância com as habilidades e objetos do conhecimento propostos pela BNCC.

A Base determina o que deve ser ensinado dentro de cada etapa da escolaridade. Entretanto, para que um livro didático realizasse um trabalho em torno da Análise Linguística, os conteúdos determinados para cada etapa de escolaridade definida pela Base nem sempre conseguiriam seguir a ordem já pré-estabelecida pelo Documento e pela tradição gramatical,

pois a AL se faz a partir dos textos, olhando para os recursos linguísticos que o texto nos dá e não vice-versa. Além disso, alguns conteúdos, talvez, nem precisassem aparecer e outros deveriam ser trabalhados através de outra perspectiva. É certo, por exemplo, que é uma boa forma de organização iniciar o trabalho em torno das classes de palavras que compõem o sintagma nominal, o qual apresenta o substantivo como núcleo e, para melhor compreensão da estrutura escrita, pode ser facilitador entender que as outras classes gramaticais deste sintagma estão ligadas ao substantivo; porém, algumas classificações trazidas pelo livro didático, como por exemplo, as de gênero, número e grau, da forma como são trabalhadas, muito pouco contribuem com o aprimoramento da leitura e da escrita e nem mesmo com a expansão do repertório lexical dos estudantes ou com reflexões sobre a língua em uso.

Desde a criação dos PCN (BRASIL,1998), já se defendia a centralidade do texto nas aulas de língua portuguesa e trabalhar com o texto é buscar nele os conhecimentos linguísticos que devem ser desenvolvidos para que ele faça sentido, e não o contrário. Na subseção *Linguagem do texto*, também analisada nesta dissertação, evidenciamos a centralidade do texto nas propostas de atividades da coleção. Como esta subseção, diferentemente da *Reflexão sobre o uso da língua*, não tem o “compromisso” de desenvolver os conteúdos pré-fixados pela Base e pela tradição gramatical, acaba, na maioria das vezes, buscando nos enunciados elementos linguísticos necessários para a compreensão ou construção discursivas, como por exemplo, em um dos capítulos do livro do 7º ano em que há como gênero a transcrição de uma narração de futebol e, dentro da subseção *Linguagem do texto*, são trazidas perguntas que realmente auxiliam o leitor na compreensão dos sentidos daquele texto, como o porquê de o locutor repetir o nome dos jogadores ao invés de usar pronomes, o porquê do uso de locuções adverbiais como “na frente”, “para a esquerda” e outras, os recursos linguísticos usados para marcar as emoções e a entonação do locutor, dentre outras questões. Neste bloco de perguntas, fica claro que a intenção é levar o leitor a entender as particularidades de um gênero oral bem como, a importância de determinados recursos usados para a compreensão.

Ainda sobre a *Linguagem do texto*, através da análise exploratória, tivemos a primeira impressão de que esta subseção dava bastante enfoque para questões de caráter lexical, por isso, decidimos olhar para este aspecto mais a fundo e descobrimos que, na verdade, a maioria das subseções desenvolvia um trabalho para além do léxico e, mesmo as que se limitavam a ele, desempenhavam este trabalho por um viés semântico, isto é, proporcionando reflexões acerca dos sentidos de palavras. Tendo feito esta primeira constatação, achamos que seria

interessante submeter esta subseção às mesmas análises realizadas com a seção *Reflexão sobre o uso da língua* e, com isso, evidenciamos que as propostas de atividades trazidas pela *Linguagem do texto* são as que mais se aproximam da essência do termo Análise Linguística, por trabalharem em torno dos sentidos do texto, porém, em algumas delas ainda falta uma organização em torno do percurso metodológico *uso-reflexão-uso*.

Seguindo nos apontamentos sobre nossos resultados, é importante retomar que dentro das análises das seções *Reflexão sobre o uso da língua*, percebemos que determinados conteúdos apareciam com mais frequência no grupo das seções que desenvolvem o trabalho com a língua a partir da tríade *uso-reflexão-uso*, como os pronomes, alguns conhecimentos relacionados aos verbos, conjunções, uso dos sinais de pontuação, coesão e coerência. Na subseção *Linguagem do texto*, os conhecimentos relacionados aos verbos também são muito frequentes, assim como aqueles relacionados a escolhas lexicais e figuras de linguagem. Com isso, apontamos para novas pesquisas que tenham como foco descobrir mais amplamente quais conteúdos linguísticos se apresentam com mais frequência em propostas de atividades de Análise Linguística e quais aparecem com menos frequência. Sobre isso, também é interessante pontuar que nenhuma das seções que tratavam de subclassificações gramaticais – como flexão dos substantivos e adjetivos, flexão dos adjetivos, tipos de sujeito, tipos de predicado e outras – apareceram na categoria das que seguiam o percurso metodológico *uso-reflexão-uso*, sendo assim, esta observação pode render outras futuras pesquisas. Além disso, destacamos a importância do desenvolvimento de trabalhos que enfoquem na produção de materiais didáticos que sugiram ideias de como aprimorar/desenvolver a leitura e as produções textuais a partir da Análise Linguística geraliana. Relembrando o que expus na introdução deste trabalho, volto a dizer que há muito investimento financeiro destinado na compra destes materiais; portanto, possibilitar aos professores uma melhor compreensão sobre o funcionamento deste recurso certamente irá auxiliar na construção de um olhar mais crítico sobre as questões metodológicas e conceituais que perpassam as coleções e, conseqüentemente, irá repercutir em melhores planejamentos para as aulas de português.

Por fim, concluo este trabalho podendo afirmar que há espaço para a centralidade do texto na coleção analisada, mas há também muitos espaços onde as propostas do livro ficam centradas na nomenclatura e em exercícios de identificação. Um exemplo disso é que o trabalho com a Análise Linguística não se encontra na seção *Reflexão sobre o uso da Língua* — lugar que o livro direciona àqueles conteúdos pré-definidos pelo currículo tradicional — mas tem um espaço reservado nas propostas de atividades da subseção *Linguagem do texto*

que, em muitos momentos, coloca os gêneros discursivos como centro do trabalho, possibilitando a reflexão sobre os sentidos da língua em uso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Diogo de Campos; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. **Por uma abordagem sócio-histórica no ensino de língua portuguesa: breves considerações**. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 288–312, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41982/25297>

ALVES, W. M.; CAMPOS, C. de S. **Multimodality in reading activities in the Portuguese Language textbook**. Research, Society and Development. v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1399>

AMOÊDO, R. S. de; SOARES, N. M. Machado. **O texto visual no livro didático de língua portuguesa: reflexões e desafios em multimodalidade**. Horizontes, Itatiba, SP, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1139/517>

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARCHANJO, Renata. **Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

BADER KHUN, M. I.; FUZER, C. **Reagindo a textos: instanciações de gênero textual em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Revista do GELNE, v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/16117>

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Layola, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Francielho Alves. **O tratamento do grau dos substantivos e adjetivos em livros didáticos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BARROS, Guilherme Barbat; FUZER, Cristiane. **Análise sistêmico-funcional de resenhas em livro didático de língua portuguesa**. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, v. 9, n. 4, p. 398-415, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2728/1934>

BASSO, L. D. P. **Estudo acerca dos critérios de avaliação de Livros Didáticos de Ciências do PNLD: período de 1996 a 2013**. In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 1., 2013, Recife. Anais... Recife, p. 1-12, 2013.

BATISTA, R. de O. **Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela Historiografia da Linguística**. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan-abril 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/150191/152600>

BATISTA, A. A. G; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: COSTA VAL, M. G.; MARCHUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BATISTA, A.A.G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. FNDE. PNLD 2017 - Coleções mais distribuídas por componente curricular. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/35dados-estatisticos?download=10068:pnld2017cole%C3%A7%C3%B5esmaisdistribu%C3%ADdas-por-componente-curriculares%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional do Desenvolvimento. **PNLD 2020. Programas do livro**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default>

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional do Desenvolvimento. **PNLD 2020. Guia digital**. Brasília, 2020. Disponível em: https://pnld.nes.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. In: Revista Diálogo Educativo. Curitiba, v.11, n. 34. 2011.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2005.

BUNZEN, C. N; NASCIMENTO, Gláucia R.P. **Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos.** In: Letras, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, jan./jun. 2019.

CARVALHAES, W. L. **O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva.** Revista Odisseia, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 132 – 150, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/13370/9362>

COCCO, M. H.; BAGGENSTOSS, D. **O texto literário em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II: abordagens e presença de produções regionais.** Entreletras, v. 9, n. 3, p. 151–177, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5324>

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica.** Tese (Doutorado em Linguagem e Trabalho) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

DORTA, M. C.; SANTANA, A. C. M. **Os descritores da Prova Brasil e o livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso.** Entreletras, Araguaína, TO, v. 9, n. 3, out-dez. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5323/14624>

DREY, Rafaela Fetzner; GIL, Maitê Moraes. **O trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola atual: Reflexões e Propostas Didáticas.** Porto Alegre, RS: Pragmatha, 2017.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, E.V; MULLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João W. **Portos de passagem.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Maitê Moraes. **Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

GOMES, R. (2020). **Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.** Calidoscópio, v.18,

n.3, p. 691–713, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.183.11>

GONZÁLEZ, César Augusto. **Norma e Variação nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2013.

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise Lino de. **Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística**. In: Leia Escola: Revista da Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, v. 10, n.1, 2010.

LIMA, L. B., & FUZA, Ângela F. **Condições de produção escrita em comandos do livro didático do Ensino Fundamental**. EntreLetras, v.10, n.1, p. 90–109, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6295>

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. **O que é ensinar a oralidade?** Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LvZJ8QpLLLwGV98ZfnSTw4K/?lang=pt>

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha. **As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro "Vontade de saber português", do 8º ano**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza (CE), v. 8, n. 1, p. 29-42, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52455>

MELO, B. O. R.; PEREIRA, L. Q. **Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da EJA: desafios à vista**. Revista de letras, v.1, n.32, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13050/1/2013_art_bormelolqpereira.pdf

MENDONÇA, Márcia. Pontuação sem sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, A. P, BEZERRA, M. A. [Org.]. **Livro didático de Português: múltiplos olhares** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2020.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORARI, E. R; GHIRALDELO, C. M. **O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na visão de jornalistas e de um livro didático**. Horizontes (Online), v. 34, número temático, p. 37–48, dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/356/174>

NASCIMENTO, Mateus Mariot; PEREIRA, Antônio Serafim. **Livro didático Português - Linguagens: questões de interpretação e emancipação**. *Roteiro* [online], vol.44, n.2, p. 1-26,

2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v44n2/2177-6059-roteiro-44-02-e16425.pdf>

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SILVA, Maísa Alves; COLOMBO, Silmara Regina. **O Trabalho do Professor em Propostas do PNL D de Ensino de Língua Portuguesa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 313–336, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v43n1/2175-6236-rer-43-01-313.pdf>

OLIVEIRA, Fernando Alves de. **O "silenciamento" do texto literário nos livros didáticos do ensino fundamental e a precária formação de leitores: uma reflexão sobre propostas de letramento**. Miguillim – Revista Eletrônica do Netlli, V. 4, N. 3, p. 29-42, 2015. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1008/853>

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

POPKEWITZ, T. S. **Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RAMOS, Rita de Cassia A. N. **Produção textual em livros didáticos de terceiro ano de ensino médio: concepções de linguagem e ensino**. Periódico Horizontes, Itatiba, SP, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/877>

RESENDE, Priscila. **A Neologia em sala de aula: análise da coleção didática Português-uma proposta para o letramento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

ROSSI, M. A. L.; DA SILVA, F. M. **Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos**. Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 176–199, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37673>

ROCHA, L. K. S.; MELO, B. O. R. de. **Gêneros textuais e o ensino da oralidade no 8º ano do ensino fundamental: uma análise de livros didáticos de língua portuguesa**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 55–68, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1811>

RODRIGUES, P. C.; CARDOSO, R. D.; GONZAGA, S. R. E. **Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 42, n.2, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/52754/751375150632>

SANTOS, C. P.; DI RENZO, A. M dos. (2016). **Livros didáticos de língua portuguesa e a discursividade da inclusão digital**. Revista Do GEL, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 37-54, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1325/985>

SCAPIN C. E.; ROSSI, A. M.; TICKS, L. K. **Concepções de aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático Português**: Projeto Teláris. Domínios de Lingu@gem,

Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 551–580, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38532>

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann; SILVA, Cleiton Reisdörfer. **A constituição dos livros didáticos pela determinação das teorias linguísticas**. Matruga, Rio de Janeiro, v.24, n.40, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/332>

SANTOS, Carolina Ximenes. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. da. **Ensino de pontuação em uma coleção didática de português: uma análise dialógica**. Revista Univap, v. 22, n. 40, 2017. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/682>

SILVA, A. C. da. **Punctuation marks activities in two textbook collections of mother tongue (middle school)**. Entrepalavras- Revista de Linguística, Fortaleza, CE, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/550/331>

SILVA, Anderson Cristiano da. **Ensino de pontuação em coleções didáticas de português: uma análise dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Francisco Vieira da; SILVEIRA, Édson Luís. **Representações discursivas da leitura e do trabalho docente no guia do PNLD**. Gláuks Online, v. 15, n. 1, p. 121–134, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ederson-Silveira/publication/291303904_Representacoes_discursivas_da_leitura_e_do_trabalho_docente_no_guiado_PNLD/links/569f5d4b08ae4af52545e184/Representacoes-discursivas-da-leitura-e-do-trabalho-docente-no-guia-do-PNLD.pdf

SILVA, J. P. da.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da. **Produção de texto no contexto da progressão dos gêneros textuais: proposições do livro didático**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 43, p. 115–138, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11810>

SILVA, M. A. de L.; SILVA, S. R. da. **Prova Brasil e leitura no livro didático de português: aproximações ou distanciamentos?**. Raído - Revista Do Programa De Pós-Graduação em Letras da UFGD, v. 11, n. 25, p. 125–144, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6506>

SILVA, M. A. de L.; SILVA, S. R. da. **Leitura na escola e incidência de descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 299-316, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1428/505>

SILVA, L. P.; RUTIQUEWISKI, A.; BENATTI, J. **Os objetos educacionais digitais em Linguagem e Interação: avanços, permanências ou retrocessos?** .Texto Livre, Belo Horizonte, MG, v. 11, n. 3, p. 102–130, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16814>

SILVA, P. J. L. da; ALVES, L.E.P.; **Uma análise do gênero oral entrevista no livro didático de língua portuguesa.** Macabéa– Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 9, n. 4, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2636/1931>

SIMÕES, L. J; RAMOS, J. W; MARCHI; FILIPOUSKI, A.M. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SOUSA, Francisco R. M. **Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2021.

SOUZA, E. K. Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): **Criando inteligibilidades para a prática de análise linguística.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SOUZA, Francisco Alexandre Sobreira de; LIMA, Ana Maria Pereira. **Metáfora visual no Livro Didático de Português.** Revista Linguagem em Foco, Fortaleza (CE), v. 12, n. 1, p. 102-117, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52417>

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. **Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural.** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v1n1.34639>

TOCAIA, L. M; LARA, G. M. P. **Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França.** Estudos Semióticos, v. 16, n. 1, p. 138 –156, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/172324/161977>

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; BUTTLER, Daniella Barbosa. **Resenhas dos livros didáticos aprovados pelo Guia PNLD 2020 de língua portuguesa: uma ferramenta para o trabalho docente.** Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 189–214, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/167039/162690>

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: - RESUMO DOS ARTIGOS SELECIONADOS.

Grupos	Título dos artigos	Metodologia	Principais considerações
Grupo 1: Trabalho docente	O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa NOGUEIRA; SILVA; COLOMBO (2018).	Pesquisa documental	Recomenda-se um olhar para além do livro didático em si, ou seja, é necessária uma maior atenção dos avaliadores e gestores do PNLD quanto a adequação entre as orientações dos manuais e as propostas dos livros didáticos e aos efeitos das orientações dos manuais com relação às reais condições do trabalho docente.
	Resenhas dos livros didáticos aprovados pelo Guia PNLD 2020 de língua portuguesa: uma ferramenta para o trabalho docente TOGNATO; BUTTLER (2020)	Pesquisa documental	As resenhas do Guia do PNLD apresentam-se como uma ferramenta que muito pode auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos, no entanto, é necessário que haja um trabalho voltado à análise destas resenhas durante as formações de professores.
	A Contribuição do livro didático no processo de letramento dos alunos da escola do campo nos anos iniciais EXTERCHOTTER; LAGNER (2018)	Observação; entrevista com os professores	Professores apontam a dificuldade de trabalhar com os livros didáticos, visto que eles não condizem com a realidade do aluno do campo; Devem ser realizadas maiores adaptações dos livros didáticos para as escolas do campo visando a integração e valorização do processo Ensino Aprendizagem.
Grupo 2: Análise do discurso	O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na visão de	Pesquisa documental	Na visão dos jornalistas, representação do aluno de EJA seria “analfabeto”, “iletrado”, “ignorante”, “delinquente educacional”, “que fala

	<p>jornalistas e de um livro didático</p> <p>MORARI; GHIRALDELO (2016)</p>		<p>errado”, “que não sabe a língua”.</p> <p>O livro didático analisado aborda a variação linguística de forma superficial e incompleta.</p>
	<p>Representações discursivas da leitura e do trabalho docente no guia do PNLD</p> <p>SILVA, SILVEIRA (2015)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os resultados mostram que discursos apreendidos através da análise das resenhas ao mesmo tempo em que avaliam a qualidade das coleções inscritas no PNLD, orientam o modo como os docentes devem conceber as diversas práticas de leitura e as várias possibilidades didáticas ofertadas pelas coleções. No que tange às representações da leitura, vale salientar que esta é moldada como um objetivo matizado por saberes provenientes de diferentes lugares, principalmente através das diversas teorias responsáveis por apreender esse objeto de discurso, bem como pela posição investigativa do sujeito resenhista, que avalia as coleções do PNLD observando as várias possibilidades do ensino da leitura nessas coleções.</p>
	<p>O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva</p> <p>CARVALHAES (2018)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>O manual do professor adequa-se ao que prescreve o governo por meio dos documentos que definem o que pode e deve ser enunciado.</p>
	<p>A constituição dos livros didáticos pela determinação das teorias linguísticas</p> <p>SCHNEIDERS; SILVA (2017)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Compreensão dos livros didáticos como uma ferramenta de controle ideológico do estado no que diz respeito ao que deve ser ensinado;</p> <p>Forte presença de uma concepção de língua como sistema de regras e uma concepção de ensino cujo foco é o saber gramatical;</p>

	<p>Livros didáticos de língua portuguesa e a discursividade da inclusão digital</p> <p>DOS SANTOS; DI RENZO (2016)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>A inclusão digital recomendada pelas tarefas dos livros didáticos analisados ainda pode ser considerada como uma velha prática autoritária de ensino, pois as propostas de atividades não se deslocaram para uma nova abordagem que repensa a relação língua, sujeito e sentido na sua materialidade constitutiva.</p>
	<p>Por uma abordagem sócio-histórica no ensino de língua portuguesa: breves considerações</p> <p>ALVES; XAVIER (2019)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>O livro didático analisado reforça os discursos que circulam na imprensa midiática e no senso comum, que vão na contramão de uma compreensão de língua heterogênea e histórica, sendo a variação linguística abordada superficialmente.</p>
	<p>Ensino de língua, livros didáticos e história</p> <p>BATISTA (2019)</p>	<p>Estudo de caso, Pesquisa documental</p>	<p>O sucesso e o fracasso de um livro permitem compreender que suas formas de circulação são fundamentais para que se entenda esse material como parte de um processo histórico.</p>
	<p>Análise sistêmico-funcional de resenhas em livro didático de língua portuguesa</p> <p>BARROS; FUZER (2020)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os resultados mostraram a realização de avaliações em maior número em relação às obras referidas nos textos, que vão ao encontro do propósito sociocomunicativo específico e das etapas fundamentais do gênero de texto resenha.</p>
	<p>Produção textual em livros didáticos de terceiro ano de ensino médio: concepções de linguagem e ensino</p> <p>RAMOS, (2020)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Como resultados, depreende-se que o material apresenta duas concepções de linguagem e de ensino, uma centrada em uma visão de que o ensino-aprendizado deve seguir um trajeto e outra pautada na interação e no diálogo.</p>
	<p>Um olhar semiótico sobre livros didáticos</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os resultados apontam que os livros didáticos franceses analisados estabelecem uma relação mais</p>

	<p>para o ensino de língua materna no Brasil e na França</p> <p>TOCAIA; LARA (2020)</p>		<p>formal e distante entre narrador e narratário e para a construção da imagem de um aluno mais consciente e maduro, já que capaz de estudar História da Arte, imbuir-se da cultura humanista e discutir temas mais profundos. Já os livros didáticos brasileiros parecem apostar em uma relação mais simétrica entre as duas instâncias, ao mesmo tempo em que constroem uma imagem de aluno mais condizente com a faixa etária a que se destina o livro, ou seja, um sujeito mais “antenado” com o mundo atual e com questões atinentes à juventude.</p>
<p>Grupo 3: Análise de propostas didáticas em geral</p>	<p>Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da EJA: desafios à vista</p> <p>MELO; PEREIRA (2013)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>O resultado da análise mostra que apenas três livros são satisfatórios em relação a quantidade e diversidade dos gêneros do argumentar; às condições desses gêneros; ou aos mecanismos de textualização.</p>
	<p>Os descritores da Prova Brasil e o livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso</p> <p>DORTA; SANTANA (2018)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Constatou-se que o livro didático analisado traz todos os descritores da Prova Brasil, porém com uma abordagem diferente da empregada no referido exame, sem testes no material didático, com pouco diálogo entre a linguagem verbal e suas diferentes variações;</p> <p>Esta pesquisa é um passo inicial para que os professores tenham uma melhor compreensão sobre avaliações externas e seus objetivos.</p>
	<p>Reagindo a textos: instanciações de gênero textual em livros didáticos de Língua Portuguesa</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os resultados evidenciaram que os textos analisados instanciam, na perspectiva sistêmico-funcional, os gêneros de texto resenha e interpretação temática.</p>

	BADER KHUN; FUZER (2019)		
	Uma análise do gênero oral entrevista no livro didático de língua portuguesa SILVA; ALVES (2020)	Pesquisa documental	Os resultados mostram que há presença do gênero entrevista como um dos gêneros orais no material analisado e há a presença de atividades que trabalham a oralidade na obra.
	Gêneros textuais e o ensino da oralidade no 8º ano do ensino fundamental ROCHA; MELO (2019)	Pesquisa documental	Resultados apontam para a existência de um esforço por parte dos autores de livros didáticos em abordar a oralidade, embora eles não sejam suficientes para dar conta da complexidade dessa modalidade da língua.
	O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica MACIEL; BIRLO (2018)	Pesquisa documental	As atividades analisadas evidenciaram uma proposta de ensino que possibilita aos educandos práticas de linguagem para a formação cidadã, conjuntamente ao desenvolvimento da expressão oral e da utilização da linguagem formal nas diversas práticas sociais.
	Concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático português: projeto teláris CARGNIN; ROSSI; TICKS (2018)	Pesquisa documental	Os resultados apontam que, em alguns momentos, o livro analisado filia-se a uma concepção teórica behaviorista e em outros momentos a uma concepção cognitivista.
	Os objetos educacionais digitais	Pesquisa documental e	Os resultados mostram que, apesar do material digital enquadrar-se na definição prototípica, é

	em Linguagem e Interação: avanços, permanências ou retrocessos? SILVA; RUTIQUEWISKI; BENATTI (2018)	pesquisa bibliográfica	insuficiente quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes com vistas aos multiletramentos.
Grupo 4: Análise do trabalho com a leitura	Prova Brasil e leitura no livro didático de português aproximações ou distanciamentos? SILVA; SILVA (2017)	Pesquisa documental	Os resultados mostram que os descritores do Tópico V da Prova Brasil foram mobilizados na coleção didática analisada, porém havendo discrepância quantitativa e qualitativa de ocorrência entre eles.
	Leitura na escola e incidência de descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português SILVA; SILVA (2016)	Estudo de caso	Os resultados mostram que os cinco descritores do Tópico I da Prova Brasil foram mobilizados na coleção <i>Tudo é linguagem</i> , Ensino Fundamental II, porém havendo discrepância quantitativa e qualitativa de ocorrência entre eles.
	Livro didático Português – Linguagens: questões de interpretação e emancipação NASCIMENTO; PEREIRA (2019)	Pesquisa documental	Os resultados mostraram a preocupação dos autores do livro didático em mobilizar o estudante para a prática de leitura mais próxima da concepção interacionista, com possíveis reflexos positivos para o seu desenvolvimento como leitor crítico e emancipado.
	Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio GOMES (2020)	Pesquisa documental	Os resultados mostram que, mesmo timidamente, os LDP analisados apresentam algumas atividades e questões de leitura que possibilitam trabalhar esse objeto como uma prática social que também se configura como um ato responsivo/responsável ativo-crítico, apesar de ser encontrado um número significativo de atividades centradas em aspectos cognitivos/metacognitivos.

	<p>O "silenciamento" do texto literário nos livros didáticos do ensino fundamental e a precária formação de leitores: uma reflexão sobre propostas de letramento</p> <p>OLIVEIRA (2015)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>A análise de livros da coleção “Projeto Teláris: Português” mostra que o texto literário é usado mais como pretexto para atividades variadas do que como objeto de fruição.</p>
	<p>O texto visual no livro didático de língua portuguesa: reflexões e desafios em multimodalidade</p> <p>AMOÊDO; SOARES (2020)</p>	<p>Levantamento; Pesquisa documental</p>	<p>O livro didático analisado necessita de modificações no que diz respeito ao tratamento das imagens, pois estas traduzem valores, conduzem olhares e filtram óticas particulares de perceber o mundo. Utilizá-las apenas de modo subserviente, deturpa, além de critérios de coesão e coerência, as perspectivas de multimodalidade, letramento visual e multiletramentos, importantes no contexto escolar contemporâneo.</p>
	<p>Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor</p> <p>RODRIGUES; GONZAGA (2020)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os resultados demonstraram que, nas cinquenta e cinco propostas de leitura apresentadas na Unidade 1 do manual didático analisado, foram identificados ‘oito objetivos’ diferentes para a realização de leitura. Entretanto, dentre eles, não se verificou a presença de nenhuma proposta cujo objetivo fosse exclusivamente a fruição.</p>
	<p>O texto literário em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II: abordagens e presença de produções regionais</p> <p>BAGGENSTOSS; COCCO (2019)</p>	<p>Pesquisa documental</p>	<p>Os autores constataram que o único autor regional constante nas coleções é Manoel de Barros e que as abordagens do texto literário contemplam questões de natureza gramatical, interpretativa e reflexiva.</p>

	Multimodality in reading activities in the Portuguese Language textbook ALVES; CAMPOS (2020)	Pesquisa bibliográfica ; Pesquisa documental	Os resultados apontam que apesar de assumirem uma perspectiva discursiva com relação à leitura, há ainda um direcionamento muito acentuado para o uso do texto como pretexto para a mera classificação gramatical, bem como para a exploração dos textos não-verbais, cujas atividades, em sua maioria, revestem-se ainda de questionamentos superficiais.
	Metáfora Visual no Livro Didático de Português SOUZA; LIMA (2020)	Pesquisa documental	Os resultados apontam para um tratamento secundário em relação à multimodalidade no LDP, mesmo sendo um de seus aspectos composicionais mais perceptíveis.
Grupo 5: Análise do trabalho com produções textuais	As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro “vontade de saber português” do 8º ano MELO; ROCHA (2016)	Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica	Constatamos que das cinco produções orais somente uma é argumentativa, dessa forma o livro didático trabalha minimamente a modalidade oral. Concluímos não haver uma adequada imersão de gêneros orais da esfera do argumentar presentes nas propostas de produções textuais do LD analisado.
	Produção de texto no contexto da progressão dos gêneros textuais: proposições do livro didático SILVA; COSTA-MACIEL (2017)	Pesquisa documental;	A obra didática investigada apresenta um trabalho com a escrita de modo sistematizado e sob o viés da progressão textual.
	Condições de produção escrita em	Pesquisa documental	Os resultados demonstram que as condições “(a) se tenha o que dizer” e “(e) se escolham estratégias

	comandos do livro didático do ensino fundamental LIMA; FUZA (2019)		para realizar às outras condições” são as mais recorrentes, enquanto “(d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito” está presente em um único comando do livro didático. Em nenhum comando todas as condições de produção escrita foram contempladas.
Grupo 6: Análise do trabalho com os recursos linguísticos	Ensino de pontuação em uma coleção didática de português: uma análise dialógica SILVA (2017)	Pesquisa documental	Os resultados mostram a concentração do conteúdo de pontuação em um único volume, o que pode implicar alguns aspectos negativos, como a responsabilidade do professor daquela série em identificar e aprofundar possíveis lacunas que a coleção tenha deixado a respeito dos sinais de pontuação.
	Punctuation marks activities in two textbook collections of mother tongue (middle school) SILVA (2016)	Pesquisa documental	Os resultados apontam diferenças consideráveis na abordagem utilizada para o desenvolvimento do conteúdo de pontuação entre as duas coleções analisadas, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em volumes escolares distintos, bem como a concentração dada à modalidade oral na coleção <i>Português: uma proposta para o letramento</i> .
	Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos ROSSI; SILVA (2017)	Pesquisa documental	Os resultados apontam que os quatro LDPs analisados apresentam uma seção voltada para o trabalho com a gramática que enfatiza, principalmente, o estudo das classes de palavras através do reconhecimento e memorização de definições.

Fonte: A autora (2021)

APÊNDICE 2: REFERÊNCIA DIRETA A TÓPICOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Tópicos para análise da Coleção Tecendo Linguagens			
Livro do 6º ano	Livro do 7º ano	Livro do 8º ano	Livro do 9º ano
Reflexão sobre o uso da língua. (Substantivo). Pág. 20	Linguagem do texto. Pág. 20	Linguagem do texto. Pag. 21	Linguagem do texto. Pág. 19
Linguagem do texto. Pág. 27	Reflexão sobre o uso da língua. (Código, língua e	Reflexão sobre o uso da língua (estrutura e	Reflexão sobre o uso da língua (Tipos de

	linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores). Pág. 21	formação de palavras) Pág. 21	predicado I) Pág. 24
Reflexão sobre o uso da língua (Flexão do substantivo em gênero, número e grau). Pág. 29	Reflexão sobre o uso da língua. (Formas nominais do verbo). Pág. 32	Linguagem do texto. Pág. 30	Linguagem do texto. Pág. 31
Linguagem do texto. Pág. 48	Reflexão sobre o uso da língua (Sujeito e predicado). Pág. 46 (Tipos de sujeito). Pág. 49	Linguagem do texto. Pág. 36	
Reflexão sobre o uso da língua (Adjetivo e locução adjetiva). Pág. 49	Reflexão sobre o uso da língua (tipos de predicado) Pág. 67	Reflexão sobre o uso da língua (Revisão: Oração sem sujeito; complemento nominal e adjunto adnominal) Pág. 40	
Reflexão sobre o uso da língua (Flexão do adjetivo em gênero, número e grau). Pág. 56	Reflexão sobre o uso da língua (Concordância verbal) Pág. 77	Linguagem do texto. Pág. 52	
Linguagem do texto. Pág. 76		Reflexão sobre o uso da língua (tipos de predicado) Pág. 58	
Reflexão sobre o uso da língua (artigo e numeral; concordância nominal). Pág. 77			
Reflexão sobre o uso da língua (variedade linguística). Pág. 88			
Linguagem do texto. Pág. 96			
Reflexão sobre o uso da língua (pronomes). Pág. 108			
Linguagem do texto. Pág. 123	Linguagem do texto. Pág. 94	Reflexão sobre o uso da língua (verbos e perífrases verbais) Pág. 70	
Reflexão sobre o uso da língua (discurso direto e indireto) Pág. 125	Linguagem do texto. Pág. 99	Linguagem do texto. Pág. 86	Linguagem do texto. Pág. 42
Linguagem do texto. Pág. 141	Reflexão sobre o uso da língua (preposição). Pág. 102	Reflexão sobre o uso da língua (sinais de pontuação) Pág. 94	Reflexão sobre o uso da língua (Predicativo do sujeito e predicativo do objeto) Pág. 45 (Pontuação: uso da vírgula para separar elementos da oração) Pág. 46
Reflexão sobre o uso da língua (verbos: definição, tempos e	Linguagem do texto. Pág. 108	Linguagem do texto. Pág. 106	Linguagem do texto. Pág. 54

modos verbais). Pág. 147			
Reflexão sobre o uso da língua (Frase, oração e período). Pág. 157	Reflexão sobre o uso da língua (verbos transitivos e intransitivos) Pág. 108	Reflexão sobre o uso da língua (Advérbio e adjunto adverbial) Pág.107	Linguagem do texto. Pág. 58
Reflexão sobre o uso da língua (verbos: indicativo, tempos verbais presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito) Pág. 174	Linguagem do texto. Pág. 126	Linguagem do texto. Pág. 124	Reflexão sobre o uso da língua (Predicado verbo-nominal). Pág. 62
Reflexão sobre o uso da língua (Sujeito e tipos de sujeito). Pág. 186	Linguagem do texto. Pág. 132	Reflexão sobre o uso da língua (regência verbal) Pág. 126	Reflexão sobre o uso da língua (Figuras de linguagem I) Pág. 76
Linguagem do texto. Pág. 199	Reflexão sobre o uso da língua (objetos direto e indireto) Pág. 138	Linguagem do texto. Pág. 137	Linguagem do texto. Pág. 84
Reflexão sobre o uso da língua (Verbos: indicativo; presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito). Pág. 204	Linguagem do texto. Pág. 146	Reflexão sobre o uso da língua (concordância verbal) Pág. 138 (Aposto e vocativo) Pág. 140	Reflexão sobre o uso da língua (Figuras de linguagem II) Pág. 86
Linguagem do texto. Pág. 210	Linguagem do texto. Pág. 156	Linguagem do texto. Pág. 154	Reflexão sobre o uso da língua (Regência nominal) Pág.105
Reflexão sobre o uso da língua (Concordância verbal). Pág. 211	Reflexão sobre o uso da língua (estrutura das palavras) Pág. 159	Reflexão sobre o uso da língua (vozes do verbo) Pág. 156	Linguagem do texto. Pág. 113
Reflexão sobre o uso da língua (verbos: indicativo; futuro do presente e futuro do pretérito). Pág. 237	Linguagem do texto. Pág. 167	Linguagem do texto. Pág. 163	Reflexão sobre o uso da língua (Regência verbal) Pág. 113
Reflexão sobre o uso da língua (período simples e composto; período composto por coordenação). Pág. 248	Reflexão sobre o uso da língua (Advérbio e locução adverbial) Pág. 167	Linguagem do texto. Pág. 171	Linguagem do texto Pág. 129
	Linguagem do texto. Pág. 176	Reflexão sobre o uso da língua (Concordância nominal) Pág. 173	Linguagem do texto. Pág. 134
	Reflexão sobre o uso da língua (coesão e coerência) Pág. 181	Linguagem do texto. Pág. 183	Reflexão sobre o uso da língua (Período composto por coordenação- revisão) Pág. 137

	Linguagem do texto. Pág. 195	Linguagem do texto. Pág. 189	Reflexão sobre o uso da língua (Período composto por subordinação- revisão) Pág. 146
	Reflexão sobre o uso da língua (Termos essenciais e integrantes da oração) Pág. 195	Reflexão sobre o uso da língua (transitividade verbal) Pág. 190	Linguagem do texto. Pág. 159
	Linguagem do texto. Pág. 204	Linguagem do texto. Pág. 197	Linguagem do texto. Pág. 162
	Reflexão sobre o uso da língua (Figuras de linguagem) Pág. 206	Reflexão sobre o uso da língua (Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração) Pág. 199	Reflexão sobre o uso da língua (Oração subordinada adverbial; pontuação da oração subordinada adverbial) Pág. 165
	Linguagem do texto. Pág. 2014	Linguagem do texto. Pág. 215	Reflexão sobre o uso da língua (Oração subordinada adjetiva; uso da vírgula em orações adjetivas) Pág. 176
	Linguagem do texto. Pág. 227	Linguagem do texto. Pág. 219	Linguagem do texto. Pág. 188
	Linguagem do texto. Pág. 233	Reflexão sobre o uso da língua (Período composto por coordenação e subordinação) Pág. 220	Linguagem do texto Pág. 193
	Reflexão sobre o uso da língua. (Período composto e oração coordenada) Pág. 234	Linguagem do texto. Pág. 226	Reflexão sobre o uso da língua (oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta) Pág. 194
	Linguagem do texto. Pág. 238	Reflexão sobre o uso da língua (coesão textual) Pág. 229	Linguagem do texto. Pág. 202
	Reflexão sobre o uso da língua (conjunções coordenativas) Pág. 241	Linguagem do texto. Pág. 240	Reflexão sobre o uso da língua (Oração subordinada substantiva: completiva nominal, predicativa e apositiva) Pág. 203
	Linguagem do texto. Pág. 247	Reflexão sobre o uso da língua (pronomes relativos) Pág. 247	Linguagem do texto. Pág. 2017
	Linguagem do texto. Pág. 256	Reflexão sobre o uso da língua (Coesão sequencial) Pág. 252	Reflexão sobre o uso da língua (Colocação pronominal) Pág. 223
	Reflexão sobre o uso da língua (Figuras de linguagem II) pág. 258		Linguagem do texto. Pág. 233
	Linguagem do texto. Pág. 264		Reflexão sobre o uso da língua (estrangeirismos). Pág. 235
	Linguagem do texto. Pág. 270		

APÊNDICE 3- TÓPICOS LINGUÍSTICOS DESENVOLVIDOS EM *LINGUAGEM DO TEXTO*

Livro do 6º ano	Livro do 7º ano	Livro do 8º ano	Livro do 9º ano
Cap. 2: Linguagem do texto 1- sentido figurado x sentido próprio.	Cap. 1: Linguagem do texto 1: sentidos de palavras; funcionalidade de substantivos, verbos e advérbios na descrição; variação linguística	Cap. 1: Linguagem do texto 1- exploração do léxico; sentido literal e sentido figurado.	Cap. 1: Linguagem do texto 1- adjetivos; sentido literal e figurado; variação linguística (português europeu e brasileiro);
Cap 3: Linguagem do texto 1- Referenciação (lexical e pronominal); exploração do léxico.	Cap. 3: Linguagem do texto 1- Sentido de palavras no contexto do enunciado.	Cap. 1: Linguagem do texto 2- neologismos; polissemia.	Cap. 1: Linguagem do texto 2- figuras de linguagem anáfora e paradoxo;
Cap 3: Linguagem do texto 2- Pontuação.	Cap. 3: Linguagem do texto 2- pontuação; pronomes; locuções adverbiais; variação linguística; sentido de palavras e expressões em dado contexto.	Cap. 1: Linguagem do texto 3- formalidade e informalidade da língua; variedade linguística.	Cap. 2: Linguagem do texto 1- sentido literal e figurado; metáfora; exploração do léxico;
Cap 4: Linguagem do texto 1- Artigos; exploração do léxico;	Cap. 3: Linguagem do texto 3- verbos; pronomes pessoais; discurso direto e indireto; função sintática de objeto direto;	Cap. 2: Linguagem do texto 1- conectivos.	Cap. 2: Linguagem do texto 2- exploração do léxico; figura de linguagem eufemismo.
Cap 5: Linguagem do texto 1: Verbos.	Cap. 4: Linguagem do texto 1- Discurso direto e indireto; sentidos de palavras e expressões em dado contexto; versos e rimas; metáfora.	Cap. 3: Linguagem do texto 1- rimas; figura de linguagem antítese; variação linguística geográfica e social.	Cap. 2: Linguagem do texto 3- Exploração do léxico; variação linguística diacrônica;
Cap 7: Linguagem do texto 1- Variedades linguísticas social e regional.	Cap. 4: Linguagem do texto 2- Descrição; expressões de um mesmo campo semântico.	Cap. 3: Linguagem do texto 2- Valor semântico de determinadas expressões; o português falado no Brasil e o português de outros países; pronomes; pontuação.	Cap. 3: Linguagem do texto 1- linguagem formal e informal; discurso direto; pronomes; verbos; marcadores conversacionais.
Cap 7: Linguagem do texto 2- Variação linguística e onomatopeias.	Cap. 4: Linguagem do texto 3- Pontuação; sentido de palavras em dado contexto; marcas de oralidade.	Cap. 4: Linguagem do texto 1- Sequências descritivas; verbos; relações de intertextualidade; exploração do léxico.	Cap. 4: Linguagem do texto 1- metáfora; comparação; exploração do léxico; identificação de opiniões.
	Cap. 5: Linguagem do texto 1- sentidos das palavras em dado contexto; sentido literal X sentido	Cap. 4: Linguagem do texto 2- Gerúndio.	Cap. 5: Linguagem do texto 1- tipos de argumentos.

	figurado		
	Cap. 5: Linguagem do texto 2- sentidos das palavras e expressões em dado contexto; figura de linguagem.	Cap. 5: Linguagem do texto 1- Tipos de argumento; advérbios e locuções adverbiais; Tempos verbais; articuladores.	Cap. 5: Linguagem do texto 2- Estrutura e organização das informações no gênero entrevista; verbos.
	Cap. 5: Linguagem do texto 3- Variação linguística; sentido de palavras no contexto; verbos no pretérito.	Cap. 5: Linguagem do texto 2- Exploração do léxico; verbos.	Cap. 5: Linguagem do texto 3- estrutura do gênero carta aberta; verbos; pronomes.
	Cap. 5: Linguagem do texto 4- Prefixos e sufixos nos substantivos; sentido das palavras e expressões em dado contexto; organização de ideias no texto; advérbios.	Cap. 5: Linguagem do texto 3- verbos; elementos que compõem o gênero regimento escolar;	Cap. 6: Linguagem do texto 1- estrutura do gênero crônica; gírias e expressões populares; discurso direto e indireto.
	Cap. 6: Linguagem do texto 1- Discursos direto e indireto; verbos de elocução.	Cap. 6: Linguagem do texto 1- verbos; variedade linguística e estrutura dos artigos de divulgação científica;	Cap. 6: Linguagem do texto 2- sequências textuais descritas e avaliativas; exploração do léxico.
	Cap. 6: Linguagem do texto 2- tempos verbais; locuções adverbiais.	Cap. 6: Linguagem do texto 2- Verbos; citação direta; paráfrase.	Cap. 7: Linguagem do texto 1- argumentos; verbos; estrangeirismos.
	Cap. 7: Linguagem do texto 1- verbos; organização das informações no texto.	Cap. 6: Linguagem do texto 3- verbos; escolhas lexicais; estratégias de hierarquização e ocultação de informações nas notícias; conjunções e locuções conjuntivas;	Cap. 7: Linguagem do texto 2- verbos; recursos que auxiliam na linguagem visual.
	Cap. 7: Linguagem do texto 2: variação linguística;	Cap. 7: Linguagem do texto 1- verbos; escolhas lexicais.	Cap. 7: Linguagem do texto 3- exploração do léxico; verbos.
	Cap. 7: Linguagem do texto 3: Tópicos de organização da estrutura textual (gênero reportagem).	Cap. 7: Linguagem do texto 2- verbos; exploração do léxico.	Cap. 8: Linguagem do texto 1- linguagem formal e informal; estrutura textual de uma entrevista; escolhas lexicais.
	Cap. 8: Linguagem do texto 1: preposições.	Cap. 7: Linguagem do texto 3- estrutura e hierarquização das informações em notícias; verbos; escolhas lexicais.	Cap. 8: Linguagem do texto 2- escolhas lexicais; modalizadores discursivos e seus sentidos.
	Cap. 8: Linguagem do texto 2: verbos; organização da estrutura textual (gênero notícia); imparcialidade X	Cap. 8: Linguagem do texto 1- verbos; estrutura e elementos linguísticos de uma entrevista; hiperlinks.	

	parcialidade; discurso direto e indireto.		
	Cap. 8: Linguagem do texto 3- verbos; organização da estrutura textual (reportagem); função dos elementos gráfico-visuais à reportagem.		

Fonte: A autora (2023)