

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR:

o que é e como
fazer



ORGANIZADORAS
FRANCIELI MATZENBACHER PINTON
TAÍS VASQUES BARRETO

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR:

o que é e como fazer



UFSM



NEPELIN
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM ENSINO DE LINGUAGEM



CAPES



Pedro & João
editores

Reitor da Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Luciano Schuch

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Cristina Wayne Nogueira

Diretor do Centro de Artes e Letras

Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Organizadoras

Francieli Matzenbacher Pinton

Taís Vasques Barreto

Revisão de linguagem

Ana Paula Regner

Francieli Matzenbacher Pinton

Verônica Lorensset Padoin

Projeto gráfico e diagramação

Taís Vasques Barreto

Capa

Taís Vasques Barreto

Francieli Matzenbacher Pinton
Taís Vasques Barreto
[organizadoras]

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: o que é e como fazer

1.^a edição



 **Pedro & João**
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francieli Matzenbacher Pinton; Taís Vasques Barreto [Orgs.]

A prática de análise linguística no contexto escolar: o que é e como fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 108p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-0559-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526505595

1. Prática de Análise Linguística. 2. Formação de professores. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 410

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Ana Paula Regner, Francieli Matzenbacher Pinton e Verônica Lorenset Padoin

Projeto gráfico e diagramação: Taís Vasques Barreto

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Caro(a) professor(a) em formação,



Este e-book tem por objetivo apresentar um panorama teórico-metodológico da prática de linguagem denominada Prática de Análise Linguística (PAL) no contexto da educação básica. A PAL pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as demais práticas de linguagem (leitura, oralidade e produção de textos). Nesse viés, a análise linguística promove “a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos”, impactando “sobre a qualidade dos textos produzidos” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Apesar de o termo Prática de Análise Linguística ter sido cunhado na década de 80 pelo professor linguista João Wanderley Geraldi e ter sido amplamente divulgado em documentos oficiais, a sua recontextualização em atividades didáticas ainda se constitui um desafio para professores/as em formação inicial e continuada conforme apontam investigações recentes (PINTON; SILVA, 2020; VOLK, 2020; BORDIM, 2022; BARRETO, 2022). Assim, propomo-nos, neste e-book, sintetizar princípios norteadores da PAL, com vistas a auxiliar o processo de elaboração de atividades didáticas que promovam, efetivamente, a integração entre as práticas de linguagem e considerem os aspectos relevantes à análise linguística para fins didáticos.

Para isso, organizamos este material em cinco unidades, quais sejam: i) Ensino de língua portuguesa: breve panorama teórico-metodológico; ii) Prática de Análise Linguística: o que é, como e por que fazer; iii) Prática de análise linguística nos documentos oficiais: dos PCN à BNCC; iv) Prática de Análise Linguística nos livros

didáticos: o que é possível encontrar; e v) Produção de atividades didáticas: a Prática de Análise Linguística como articuladora das demais práticas de linguagem.

Na Unidade 1, buscamos inicialmente apresentar uma revisão das concepções de linguagem, de gramática e de ensino de gramática. A seguir, descreveremos as diferentes perspectivas para o ensino Língua Portuguesa (LP): prescritivo-normativa, linguístico-textual e textual-discursiva. Como movimento subsequente, na Unidade 2, revisamos os princípios norteadores da PAL, considerando as teorias fundantes e as orientações metodológicas delineadas por diferentes pesquisadores.

Após, na Unidade 3, recuperamos os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de verificar como cada documento apresenta essa prática de linguagem, propondo aproximações e distanciamentos em relação ao seu objeto de ensino. Considerando a importância dos livros didáticos na educação básica, propomos, na Unidade 4, analisar capítulos de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental com vistas a verificar em que medida a PAL é contemplada e de que maneira é proposta a sua articulação com as demais práticas conforme preconizam os documentos oficiais. Por fim, na Unidade 5, oferecemos aporte teórico para elaboração de uma unidade didática.

Desejamos que este material possibilite a reflexão sobre a PAL e instigue a produzir atividades de AL que contemplem o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva dialógica e crítica.

As autoras.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO	9
Francieli Matzenbacher Pinton	
UNIDADE 2 - PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE É, COMO E POR QUE FAZER	28
Taís Vasques Barreto	
UNIDADE 3 - PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN À BNCC	56
Francieli Matzenbacher Pinton	
UNIDADE 4 - PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE É POSSÍVEL ENCONTRAR.....	72
Francieli Matzenbacher Pinton	
Taís Vasques Barreto	
Verônica Lorenset Padoin	
UNIDADE 5 - PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS DEMAIS PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	85
Francieli Matzenbacher Pinton	
Taís Vasques Barreto	
Ana Paula Regner	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
BIODATAS DAS AUTORAS	108

UNIDADE 1

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO

Francieli Matzenbacher Pinton

Nesta unidade, buscamos apresentar uma síntese das principais orientações teórico-metodológicas para ensino de Língua Portuguesa (LP). Para isso, inicialmente revisamos as concepções de linguagem, de gramática e de ensino de gramática e, posteriormente, com base em Schmitt (2021), descrevemos três perspectivas de ensino de LP, quais sejam: perspectiva prescritivo-normativa, perspectiva linguístico-textual e perspectiva textual-discursiva.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE GRAMÁTICA E DE ENSINO DE GRAMÁTICA

Ao refletirmos sobre o ensino de LP, torna-se necessário retomar as concepções de linguagem propostas por autores como Travaglia (2009) e Koch e Elias (2006). Podemos afirmar que, de acordo com Travaglia (2009), a forma como o professor “concebe a linguagem e a língua” interfere diretamente no tratamento didático dos objetos de conhecimento abordados no contexto de sala de aula. Nesse sentido, é consenso de que há três possibilidades de conceber a linguagem, são elas: linguagem como expressão/representação do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.

A linguagem como expressão/representação do pensamento pressupõe que “a expressão se constrói no interior da mente, sendo a sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Nesse sentido, o sujeito pode ser entendido como “individual e dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2006), o que implica afirmar que o texto é um produto lógico do pensamento do

autor. Em relação à leitura, à produção de textos e à gramática, apresentamos uma síntese de como são concebidas:

QUADRO 1 - LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

LEITURA	Captação das ideias do autor, foco nas intenções do autor sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).
PRODUÇÃO DE TEXTO	Escrita como dom, sem necessidade de ensino sistemático. Foco no ensino de regras gramaticais e bons modelos (PINTON, 2014, p. 45).
GRAMÁTICA	Compêndio de regras a serem seguidas tanto na escrita quanto na fala sugerindo um modo certo de falar e de escrever da língua.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A linguagem como instrumento de comunicação compreende a língua como um código, ou seja, como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Nessa concepção, o sujeito é (pré-)determinado pelo sistema, e o texto é entendido como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Nesse sentido, ler significa reconhecer o sentido das palavras e da estrutura do texto.

QUADRO 2 - LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

LEITURA	Foco no sentido das palavras e na estrutura do texto (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).
PRODUÇÃO DE TEXTO	Escrita com foco nos tipos textuais, ensino sistemático da escrita. Foco nas generalizações de grandes conjuntos de textos (PINTON, 2014, p. 48).

GRAMÁTICA

Separação das regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção de textos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A linguagem como forma ou processo de interação considera que o sujeito realiza ações de linguagem, isto é, age e atua sobre o interlocutor. Para Travaglia (2009, p. 23), nessa concepção, “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação”. Isso pressupõe uma visão dialógica de língua, em que os sujeitos são “atores/construtores sociais” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11); e o texto é, portanto, o lugar da interação.

QUADRO 3 – LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO**LEITURA**

Foco na interação entre autor-texto-leitor, no processo interativo que demanda uma atividade complexa de produção de sentidos com base nos aspectos linguísticos e extralinguísticos do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

PRODUÇÃO DE TEXTO

Produção de texto como forma de agir socialmente, foco nos gêneros discursivos/textuais, incorporação de elementos da ordem do social e do histórico, além dos aspectos linguísticos e textuais. (PINTON, 2014, p. 51).

GRAMÁTICA

Conjunto de leis responsáveis pelas regularidades geradoras de sentido e de efeitos de sentido (SAVIOLI, 2014, p. 144).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Somando a essa proposta de categorização, Volk (2021) apresenta uma síntese dos princípios orientadores do ensino de gramática no contexto escolar, ancorando-se, especialmente, nos estudos de Savioli (2014) e Neves (2004). Para isso, o autor reúne as principais características teórico-metodológicas no que diz respeito ao ensino gramática no Brasil, considerando desde a década de 40 até os anos 2000.

QUADRO 4 – SÍNTESE DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

<p>ATÉ OS ANOS 1940</p>	<p>Estudo da gramática para aprender o sistema da língua com base em coletâneas de textos de autores consagrados. Professor considerado um estudioso da língua e da literatura que também se dedicava ao ensino. Intensa influência da tradição.</p>
<p>ANOS 1950 ATÉ FINS DE 1970</p>	<p>Momento inexpressivo no ensino de gramática. Início da articulação entre gramática e texto ainda que a gramática tenha primazia sobre o texto. Livro didático como detentor da aula: gramática e texto passam a conviver no mesmo livro, mas graficamente separados. Gramática como uma matéria autônoma na vida escolar: permeada de descrições pouco explicativas dos fenômenos linguísticos. Memorização de regras esparsas para aplicá-las a situações concretas de uso e prestígio da norma culta e formal. Frase considerada como o limite de investigação da gramática. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a disciplina de Língua Portuguesa passa a compor a matéria “Comunicação e Expressão”¹. Influência da teoria da comunicação na disciplina.</p>
<p>INÍCIO DOS ANOS 1980 ATÉ O FINAL DOS ANOS 1990</p>	<p>Contribuição das diversas ciências linguísticas para o ensino. Novas concepções de gramática (descrição, opondo-se à prescrição), como conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua. Concepção de língua como enunciação, não apenas comunicação, incluindo as relações do falante, contexto de uso e condições histórico-sociais. Ensino do texto, mesmo que mal conduzido, torna-se a preocupação principal dos estudos sobre a língua. Textos como “penduricalho de casos gramaticais”.</p>

¹ Consultar leitura complementar “Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa” (DE PIETRI, 2010) disponível na página 19.

A PARTIR DOS ANOS 2000

Ampla produção acadêmica visando a novas propostas de ensino, quando a revisão crítica iniciada nos anos 1980 teve seu ciclo completado. Expectativa dos professores por propostas inovadoras, muito por conta do esgotamento dos modelos de abordagem da língua pelas gramáticas. Gramática passa a ser vista como um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades geradoras de sentidos e de efeitos de sentido. Reconsideração da finalidade da língua, destaque para a construção de sentidos e da eficácia da comunicação. Compreensão de que o ensino de gramática deve prestigiar os significados não apenas na dimensão semântica, mas também pragmática. São colocadas à mostra as relações entre língua e sociedade, e o contexto cultural passa a ser considerado.

Fonte: Adaptado de Volk (2021, p. 59).

A emergência de mudanças no que diz respeito ao ensino de Língua portuguesa, conforme podemos observar no Quadro 4, resulta, especialmente, de um contexto de crítica ao ensino tradicional de categorias descontextualizadas do uso da língua. Nesse sentido, na década de 90, vários pesquisadores se dedicaram a publicar trabalhos (NEVES, 1990; ANGELO, 1990; NEVES, 1993, POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996; HILA, 1998) que expressassem essa insatisfação, evidenciando as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional (BORDIM, 2022). A proposta, em grande medida, buscava “uma reconfiguração da gramática ou do ensino gramatical que [incorporasse] os avanços da Ciência Linguística, com ancoragem em alguma orientação teórica” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 51). Nesse viés, é importante recuperar a obra de Britto (1997), “A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical”, na qual o autor defende a reformulação do ensino de LP, considerando a ineficiência de um ensino tradicional de gramática:

- ✓ a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
- ✓ valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;

- ✓ descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção textual;
- ✓ falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
- ✓ falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;
- ✓ a desconsideração das descobertas e elaboração da linguística contemporânea. (BRITTO, 1997, p. 102-103).

Para compreendermos esse movimento, é inevitável que retomemos as diferentes concepções de gramática para que possamos tomar consciência de qual gramática e de que ensino estamos falando. Para isso, recuperamos o texto de Travaglia (2009), que propõe três concepções de gramática: **normativa, descritiva e internalizada**.

A **concepção de gramática normativa** sustenta-se em uma perspectiva de gramática “como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). A variedade culta ou padrão da língua é entendida como a única possibilidade de uso, sendo as outras formas de uso consideradas desvios ou erros. A concepção de gramática descritiva encontra ancoragem em uma visão que focaliza a descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Nesse sentido, destaca-se o “conjunto de que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (NEDER, 1992, p. 49 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Para Travaglia (2009, p. 27), o conhecimento da gramática implica a capacidade de “distinguir, nas expressões de uma língua, as categoriais, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”. A concepção de gramática internalizada compreende a língua “como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário está engajado” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28). Nessa concepção não existe

a noção de erro linguístico, mas de inadequação da variedade linguística empregada considerando a situação comunicativa.

Ao descrever tais concepções, Travaglia (2009) argumenta que é pertinente considerar os diferentes tipos de gramática:

QUADRO 5 - TIPOS DE GRAMÁTICA	
NORMATIVA	Estuda apenas os fatos da língua padrão, apresentando e ditando as regras do bem falar e bem escrever.
DESCRITIVA	Descreve e registra para uma determinada variedade as unidades e categoriais existentes, os tipos de construções possíveis, suas funções, modos e condições de uso.
EXPLÍCITA OU TEÓRICA	Busca, por meio de uma atividade metalinguística, explicitar a estrutura, constituição e funcionamento de uma língua.
REFLEXIVA	Representa as atividades de observação e reflexão sobre língua que objetivam detectar a sua constituição e seu funcionamento com base nas evidências linguísticas.
CONTRASTIVA	Descreve duas línguas simultaneamente, demonstrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra língua.
GERAL	Compara o maior número de línguas a fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis bem como sua condição de realização.
UNIVERSAL	Investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo.
HISTÓRICA	Estuda a sequência de fases evolutivas de um idioma.
COMPARADA	Estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, a fim de encontrar pontos em comum (famílias de línguas).

Fonte: Adaptado de Travaglia (2009, p. 30-35).

Ademais, Travaglia (2009), com base em Halliday e McIntosh, descreve três tipos de ensino de gramática no contexto escolar: **prescritivo, descritivo e produtivo**. Em relação ao ensino prescritivo, Travaglia (2009, p. 38) afirma que “objetiva o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerado inaceitável por outro considerado correto”. O ensino descritivo busca demonstrar como a língua funciona com vistas a promover o saber da instituição linguística de que se utiliza para melhorar sua atuação em sociedade. O ensino produtivo enfatiza o ensino de “novas habilidades linguísticas, auxiliando o aluno a ampliar os recursos linguísticos para empregá-los em situações comunicativas de forma adequada e eficaz” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Por fim, o pesquisador argumenta que os tipos de ensino não são excludentes e que o professor pode “lançar mão de todos eles” de acordo com os seus objetivos de ensino e aprendizagem.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Schmitt (2021), em sua dissertação de mestrado, revisita textos fundantes como o de Magda Soares (2006), “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, por exemplo, com o objetivo de apresentar uma síntese dos princípios teórico-metodológicos que orientam(ram) o ensino de LP. Nesse sentido amplia a discussão proposta, focalizando as concepções de linguagem, unidades e objetos de ensino, momento teórico, social e histórico do ensino de língua materna. Com base nisso, apresenta o ensino de LP organizado em três grandes momentos: perspectiva prescritivo-normativa, perspectiva linguístico-textual e perspectiva textual-discursiva.

Segundo Schmitt (2021, p. 52), a perspectiva prescritivo-normativa “apresenta reflexos do processo de colonização do Brasil, período anterior à inclusão da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar”, o que pode ser evidenciado

A seguir, apresentamos um quadro síntese com as três perspectivas.

QUADRO 6 – SÍNTESE DAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

	PERSPECTIVA PRESCRITIVO-NORMATIVA	PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-TEXTUAL	PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA
UNIDADE DE ENSINO	Palavra, oração, frase	Texto	Texto e Gêneros discursivos/textuais
CONCEPÇÃO DE ENSINO	Ensino da língua padrão a partir de “bons modelos” tomados de textos literários; foco em regras e normas gramaticais; certo x errado; ensino da gramática pela gramática, sem considerar o texto, tampouco o contexto social; ensino de leitura pautado na decodificação de textos; produção textual vista como composição de textos, com ênfase no produto final.	Ensino de língua pautado nos tipos de textos; estudo da gramática a partir do texto ou do texto a partir dos instrumentos oferecidos pela gramática; texto como pretexto; leitura vista como um ato de cognição e de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos; práticas de produção textual continuam sendo vistas como resultado da apropriação das normas gramaticais, mas também como resultado de um momento criativo.	Ensino de língua em contextos situados; foco em práticas de usos da língua(gem) e na reflexão sobre esses usos; trabalho com a diversidade textual e linguística (textos multimodais/multissemióticos); desenvolvimento da compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade; práticas de leitura e produção textual articuladas pela prática de análise linguística e trabalhadas a partir da diferentes gêneros.
CONTEXTO HISTÓRICO/TEÓRICO	Perspectiva centrada na prescrição e normatização de regras gramaticais - século XIX e boa parte do século XX. Tradição histórica do “bem falar” e do “escrever corretamente”; ensino da LP como instrumento para a alfabetização.	Transformações sociais e culturais; possibilidades de acesso da população à escola pública; fusão gramática-texto; após a medida curricular (LDB 5692/71) imposta pelo governo militar, os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários e a ênfase na gramática é minimizada. Avanços na produção acadêmica; são difundidas ciências linguísticas e pesquisas com foco na leitura e produção textual; deslocamento discursivo/descompasso entre concepções teóricas e práticas pedagógicas.	Avanços nas pesquisas acerca dos (multi)letramentos. Publicação de documentos oficiais com foco no ensino de gêneros textuais/discursivos e, mais recentemente, com foco na multimodalidade/multissemiose dos textos. Perspectiva tem início no final da década de 1990 e, em certa medida, perdura até hoje.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com o objetivo de auxiliar seu processo de construção de conhecimentos sobre essas perspectivas, apresentamos uma trilha para ser percorrida em termos de conceitos relevantes para a compreensão de cada um desses momentos.

ARTIGO

[Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados](#)



LEGISLAÇÃO

[Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971](#)



ARTIGO

[Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa](#)



LIVRO

[Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais](#)



PODCAST

[Como se constroem os Multiletramentos?](#)



AULA ABERTA

[Multiletramentos e multimodalidade: que relação é essa?](#)



ARTIGO

[Mapeamento de estudos sobre \(multi\)letramento\(s\) em língua portuguesa no contexto acadêmico brasileiro \(2015-2019\)](#)



PROPOSTA 2

Para ler o exemplar do gênero carta aberta, acesse o QR Code:



Link: <https://guaiba.com.br/2020/01/26/associacao-dos-familiares-de-vitimas-da-tragedia-de-sm-envia-carta-aberta-ao-governador-do-estado/>

1) Para compreender melhor o funcionamento da carta aberta, preencha o quadro de acordo com as informações solicitadas. (EF69LP20)

<i>Informações</i>	<i>Carta aberta a Eduardo Leite</i>
<i>Quem escreve?</i>	
<i>Qual o propósito?</i>	
<i>Onde circula?</i>	
<i>Quando?</i>	
<i>Quem lê?</i>	
<i>Por que lê?</i>	

Fonte: Fontana, N. M.; PAVIANI, M. S.; PRESSANTO, M. P., 2009, p. 148.

2) Se tivéssemos apenas acesso a duas informações: o título da carta aberta e a associação que a produziu, teríamos como prever sobre o que se trataria a carta? Por quê? (EF69LP20)

3) Observe o dia e o mês em que a carta foi escrita. Você se recorda de algum fato marcante ocorrido próximo ao dia 26 de janeiro, ainda que não seja no ano 2020? De que maneira a data em que a carta aberta foi escrita se relaciona ao seu conteúdo? (EF69LP20)

4) Tendo em vista o propósito da carta, já focalizado na atividade 1, quais argumentos são utilizados pelos autores para justificar a reclamação/solicitação? (EF67LP18)

5) Você deve ter percebido que a maior parte dos argumentos empregados no texto está relacionada a uma característica específica do(s) autor(es) da carta aberta. Explique essa relação por meio de expressões e/ou palavras extraídas do texto. (EF67LP17)

6) Observe a forma de organização do gênero Carta Aberta. (EF67LP19)

<i>Estrutura composicional do gênero Carta Aberta</i>	
1ª etapa	Título: expressão "Carta Aberta" seguida de indicação do destinatário e/ou do remetente, podendo conter indicações do assunto ou ponto de vista.
2ª etapa	Introdução: se situa o problema a ser resolvido.
3ª etapa	Desenvolvimento: apresenta-se uma análise do problema, com apresentação de argumentos para sustentação da opinião, com o objetivo de persuadir o seu interlocutor.
4ª etapa	Conclusão: geralmente, solicita-se uma resolução para o assunto em pauta.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Fuzer e Gonçalves (2016).

7) Agora que você já estudou as etapas que compõem o gênero, identifique-as na carta aberta a Eduardo Leite. Utilize marca-texto e sinalize-as de acordo com as cores da legenda a seguir.



8) A partir da leitura do texto, podemos perceber que o(s) escritor(es) da carta aberta apresentam indignação frente a um fato. Retire do texto palavras e expressões que comprovam essa situação de indignação. (EF69LP27) (EF69LP28)

9) De que maneira esse posicionamento do(s) escritor(es) está relacionado à motivação que geralmente faz alguém escrever uma carta aberta? (EF69LP27)

10) Ao longo do texto, em muitos momentos, há indícios de quem seja o possível leitor da carta aberta. Das situações a seguir, assinale aquela em que o excerto apresentado **NÃO** serve para comprovar a quem é endereçado o texto (EF69LP27):

- a) "mas servidores públicos, pagos por nós..." (linhas 10-11)
- b) "A responsabilidade cai em cima da cabeça de quem tem o conhecimento explícito do número de mortes e feridos anualmente no Brasil causadas por incêndios" (linhas 16-17)
- c) "Precisamos saber e repetimos, isso serve para TODOS OS PAIS do Rio Grande do Sul: O QUE ESTÁ SENDO FEITO POR NÓS?" (linhas 44-45)
- d) "Por último, solicitamos ter uma audiência com o Governador..." (linha 41)

Fonte: atividades pertencentes à unidade didática elaborada para o curso remoto "Multiletramentos na BNCC do Ensino Fundamental: possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa" (2020).

Meu conto psicológico **NA PRÁTICA**

Agora é sua vez de produzir um conto psicológico.

Você deve partir da seguinte situação: um garoto estava fazendo uma prova quando percebeu que havia, embaixo da carteira dele, um papel cuidadosamente dobrado. Lembrou-se, então, de que a menina de quem gostava havia sorrido envergonhada para ele na entrada da escola. Seria aquele papel um bilhete de amor? Ele não poderia lê-lo durante a prova, pois certamente seria acusado de estar colando.

Escreva seu conto com narrador em 3ª pessoa, explorando os sentimentos do personagem entre a descoberta do papel e o momento em que poderia lê-lo. Se desejar, troque os gêneros dos personagens. O texto deve ter, no máximo, 60 linhas.

Seu conto psicológico poderá fazer parte da antologia da turma, que ficará disponível para a leitura na biblioteca.

MOMENTO DE PRODUZIR

Planejando meu conto psicológico

As orientações a seguir destacam elementos importantes desse gênero textual. Leia-as para planejar seu conto.

Da teoria para a...

A narrativa de um conto psicológico pode ser apresentada em 1ª ou em 3ª pessoa. O narrador colocará **em primeiro plano o universo íntimo dos personagens**.

No conto psicológico, **as ações externas são apenas o acesso para algo que está escondido embaixo delas**.

É comum nesse gênero o uso do **tempo psicológico**, que não está submetido à duração real dos fatos narrados.

No conto psicológico, a linguagem procura reproduzir, de algum modo, a **interioridade**. Isso pode ser feito, por exemplo, com o uso de **linguagem figurada**.

... prática

Nesta proposta, o narrador deve estar em 3ª pessoa. Para criar seu protagonista, baseie-se em alguém (em você, por exemplo) ou invente uma figura coerente com a situação indicada na proposta. Destaque algumas características físicas e psicológicas para tornar seu personagem mais verossímil.

Destaque o que acontece na intimidade do personagem: seus sentimentos após perceber o papel dobrado, suas dúvidas, receios, lembranças etc. Seja econômico no uso do discurso direto, já que predomina a interioridade.

Quanto tempo se passou entre a descoberta do papel e a leitura dele? Explore essa referência temporal para sugerir como o personagem a viveu: o tempo passou mais depressa? Mais devagar? Ele tinha referências concretas de tempo?

Procure empregar metáforas, comparações, hipérboles e outras figuras que permitam ao leitor perceber a maneira como o personagem interpreta a experiência dele.

Elaborando meu conto psicológico

- 1 Defina como o conto terá início. Você pode citar uma ou mais ações praticadas antes de o protagonista encontrar o papel. Ou, então, pode começar já mencionando o pensamento que ele teve ao encontrar o papel ou o efeito emocional que isso lhe causou e, só depois, contextualizar a cena.
- 2 Desenvolva o conto mostrando a progressão das ações, isto é, o começo, o meio e o fim da história. Lembre-se de que, como são secundárias, as ações não devem ser muito detalhadas. Destaque apenas o que contribui para o estado de espírito do protagonista. Por exemplo, mencionar que a professora olhou para ele pode ajudar você a contar que ele sentia muito medo de ser surpreendido com o papel.
- 3 Não se esqueça de, em algum momento, mencionar o que fez com que o protagonista imaginasse que o papel fosse um bilhete de amor. Isso é necessário para a coerência da narrativa.
- 4 Desenvolva o texto mostrando as emoções e os pensamentos que vão tomando conta do personagem conforme o tempo passa. Destaque os traços psicológicos de seu personagem na expressão de sua fala ou de seus pensamentos. É alguém ousado ou medroso? É experiente no amor ou um novato?
- 5 Procure usar a linguagem figurada para contaminar o mundo exterior com o que é íntimo do personagem.
- 6 Dê um título a seu conto psicológico.



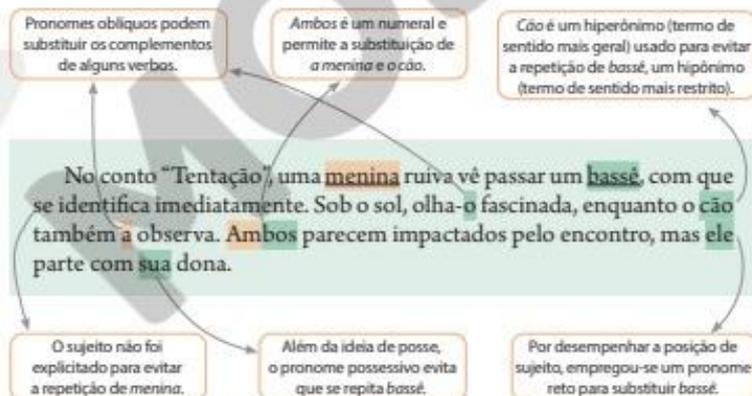
Dica de professor

Para melhor caracterizar o personagem, você pode empregar expressões informais quando representar sua fala ou pensamento.

Revisando meu conto psicológico

Releia seu conto psicológico para revisá-lo. Dê especial atenção à escolha dos termos usados para realizar substituições; eles devem retomar, de modo claro, os referentes.

Observe alguns recursos de substituição marcados no parágrafo a seguir. As cores indicam os termos usados para substituição de um mesmo referente, que aparece grifado.

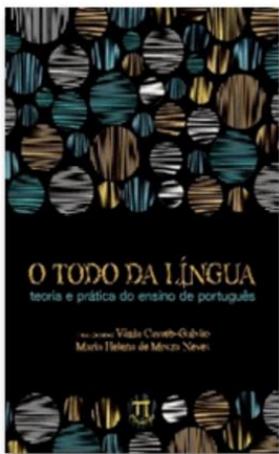


É lógico!

Ao longo do ano, você está recebendo várias orientações para a revisão de seus textos. Você pode transformá-las em uma sequência de ações e usar esse algoritmo para realizar qualquer revisão textual.



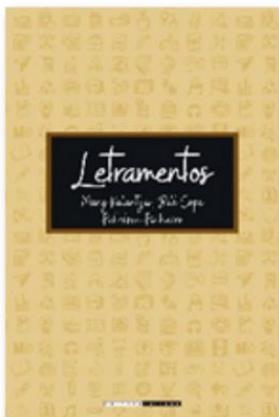
Para ampliar seus conhecimentos, seguem alguns materiais para serem consultados.



O todo da língua: teoria e prática do ensino de português

“O livro tem como objetivo incentivar os docentes a se orientarem teoricamente para conduzir um trabalho escolar subsidiado e eficaz. Essa obra afirma que as práticas de ensino/aprendizagem da língua devem focar as nuances formais, funcionais, cognitivas e sociais da língua. Os capítulos fazem uma interligação temática da qual se distinguem três eixos pedagógicos: gramática e uso, texto e discurso, materiais didáticos e ação escolar.” (Fonte: Editora Parábola).

CASSEB-GALVÃO, V.; MOURA NEVES, M. H. O todo da língua: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editora, 2017.



Letramentos

“Procuramos neste livro expandir a ideia e a compreensão tradicionais da função e da forma da palavra escrita. Queremos explorar a gama mais ampla das maneiras pelas quais os letramentos funcionam na sociedade contemporânea.” (Fonte: Editora Unicamp).

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Campinas: Unicamp, 2020.



Letramentos, mídias, linguagens

"Letramentos, mídias, linguagens busca fornecer conceitos centrais para compreender esses fenômenos contemporâneos. O leitor encontrará neste livro síntese das pesquisas e reflexões feitas pelos autores em letramentos/multiletramentos/novos letramentos, tecnologias, mídias e diferentes linguagens." (Fonte: Editora Parábola).

ROJO, R; MOURA E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 224.

UNIDADE 2

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE É, COMO E POR QUE FAZER

Taís Vasques Barreto

Nesta unidade, temos por objetivo revisar os princípios norteadores da PAL, considerando as teorias fundantes e as orientações metodológicas delineadas por diferentes pesquisadores. Como estudamos na unidade anterior, há diferentes perspectivas teórico-metodológicas que embasam e orientam o ensino de LP como língua materna. Com base nisso, em um primeiro momento, buscamos apresentar o porquê dessa prática de linguagem ser tão necessária para o contexto de ensino de língua materna. Logo após, abordamos os principais conceitos e orientações que regem essa prática de linguagem.

ANOTAÇÕES



SURGIMENTO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Considerando o que foi estudado/revisado na Unidade 1, apresentamos um breve panorama do ensino de LP no Brasil com a finalidade de situar a Prática de Análise Linguística. Para isso, retomamos os conceitos anteriormente estudados conforme indicado no Quadro 7.

QUADRO 7 – SÍNTESE DO PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

PERÍODO	1750 - 1950	1950 - 1980	1980 - dias atuais* *Contexto da PAL
CONTEXTO HISTÓRICO	Brasil Colônia - Estado Novo	Crescimento industrial - Regime Militar	Redemocratização do Estado - Democracia
OBJETIVO DE ENSINO	Alfabetização	Desenvolvimento comunicacional	Cidadania crítica e democrática
ALUNADO	Grupos sociais e econômicos privilegiados	Camadas mais populares que migraram para o meio urbano	População em geral
OBJETO DE ENSINO	Palavra/frase	Texto	Gêneros textuais/ discursivos
PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	Prescritivo-normativa	Linguístico-textual	Discursivo-textual
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	Linguagem como expressão do pensamento	Linguagem como instrumento de comunicação	Linguagem como processo de interação

Fonte: Adaptado de Barreto (2022, p. 32) com base em Soares (2004), Travaglia (2009) e Schmitt (2021).

Conforme o panorama apresentado, é possível perceber que o ensino de LP passou por diversas fases e momentos no país. É inegável que os contextos histórico, social e político influenciaram diretamente nas perspectivas de ensino e de aprendizagem de língua materna. Nesse sentido, como estudamos na unidade anterior, cada concepção de linguagem e/ou perspectiva teórico-metodológica

Entendendo a linguagem como interação e o texto como ponto de partida, Geraldi, precursor dessa prática de linguagem, publicou, ao menos, quatro obras que, em alguma medida, discutem esse tema. Vamos conhecê-las?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como você pode perceber, a PAL é um objeto de estudo que está em construção. A obra de 1984 de Geraldi teve por objetivo reunir artigos de diferentes pesquisadores a fim de problematizar “as relações entre língua, ideologia, ensino tradicional de gramática e implicações para formação de sujeitos críticos” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 23). Para isso, Geraldi enfatiza e assume a concepção de linguagem como forma de interação, já que “nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam” (GERALDI, 1999 [1984], p. 42) do que se deter a meras descrições e classificações gramaticais.

Então, deve-se considerar as interAÇÕES humanas, não apenas a estrutura da língua, ou seja, a metalinguagem. Nessa direção, o autor propõe que a PAL parta da autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Com isso, texto passa a ser a unidade de ensino, e o trabalho da metalinguagem é construído a partir da

reescrita de produções textuais (BARRETO, 2022). Polato e Menegassi (2021, p. 26) argumentam que, nessa obra, o autor “deixa escapar a voz do tradicionalismo”, já que o aluno precisa “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1999 [1984], p. 74).

Mesmo que “O texto na sala de aula” apresente, em alguma medida, uma perspectiva mais “tradicional” de ensino por abordar o que está “certo” ou “errado” nos textos dos alunos, a obra foi de fundamental importância para uma renovação do ensino de LP no país. Outro ponto importante é que, naquele contexto, o ensino tradicional vinha sofrendo críticas e diversos professores-pesquisadores estavam buscando alternativas para nossa prática enquanto professores de LP. Foi nesse contexto, em 1987, que Carlos Franchi publica a obra “Criatividade e Gramática”, um “divisor de águas” para a PAL. No livro, o autor teve por objetivo apresentar alternativas para uma possível renovação do ensino de língua materna e defendeu que “a teoria gramatical deve ser explorada a partir do conhecimento de gramática interiorizado do falante” (BARRETO, 2022, p. 34).

Para isso, Franchi (1992 [1987]) propõe que o ensino de LP seja pensado com base em atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, as quais servirão de tripé pragmático para a PAL posteriormente (POLATO; MENEGASSI, 2021), já que Geraldi as assume como atividades basilares em sua próxima obra, em 1991: “Portos de passagem”.

Carlos Franchi foi orientador de João Wanderley Geraldi. João Wanderley Geraldi foi orientador de Luiz Leme Britto (mencionado na Unidade 1). Isso nos mostra que o momento era, realmente, de renovação nas escolas. Professores-pesquisadores da Linguística Aplicada pareciam estar unidos em busca de alternativas para o ensino de LP. Estudos e pesquisas produzidos na época ganhavam forças e, em alguma medida, dialogavam entre si, o que trouxe significativas contribuições para nossa prática enquanto professores de LP.



As contribuições propostas por Franchi (1992 [1987]) foram fundamentais para a próxima obra de Geraldi. Em 1991, o professor-pesquisador da PAL publica “Portos de passagem”, que é organizado em três capítulos de autoria própria. A PAL, nessa publicação, parte da concepção de que a língua é um sistema aberto de significados que se realiza em atividades de linguagem (ou atividades linguísticas), as quais estão situadas social e historicamente. Nesse sentido, afirma-se que os sujeitos realizam ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem. Segundo Geraldi (2013 [1991], p. 20), essas ações representam “níveis

distintos de reflexão”, e a PAL tem por objetivo abordar justamente esse “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190).

Ou seja, as ações com a linguagem não só nos permitem falar sobre o mundo e sobre nossa relação com ele, mas também sobre a própria linguagem. Nessa direção, o autor assume as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como fundamentais para o ensino de LP. Na próxima seção, abordaremos com mais detalhes esses três tipos de atividades. Essas atividades dão conta, basicamente, do exercício pleno da linguagem, isto é, das manifestações linguísticas que construímos cotidianamente (atividades linguísticas), da reflexão sobre a linguagem e sobre os efeitos de sentido provocados por essas atividades linguísticas (atividades epilinguísticas) e da reflexão analítica da língua, buscando uma sistematização dos fenômenos linguísticos a fim de (re)conhecer suas noções categóricas (atividades metalinguísticas).

Anos mais tarde, em 1996, Geraldi publica mais um livro que discute o ensino de LP no Brasil. Intitulada “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação”, a obra defende que o ensino de língua materna “deve considerar as diferentes instâncias sociais por ser um organismo vivo e historicizado” (BARRETO, 2022, p. 36). Dessa forma, Geraldi (1996) assume que devemos formar sujeitos letrados, não só alfabetizados, e, para isso, a PAL deve promover reflexões linguísticas considerando a construção de sentidos veiculados aos textos que circulam socialmente. Nesse sentido, as práticas de linguagem (leitura, análise linguística, oralidade e produção textual) devem estar articuladas para que as práticas interativas que se constituem entre os sujeitos sejam norteadoras para o ensino, pois, assim, torna-se possível considerar a língua como um sistema vivo e em constante evolução, não estático e mecanizado.

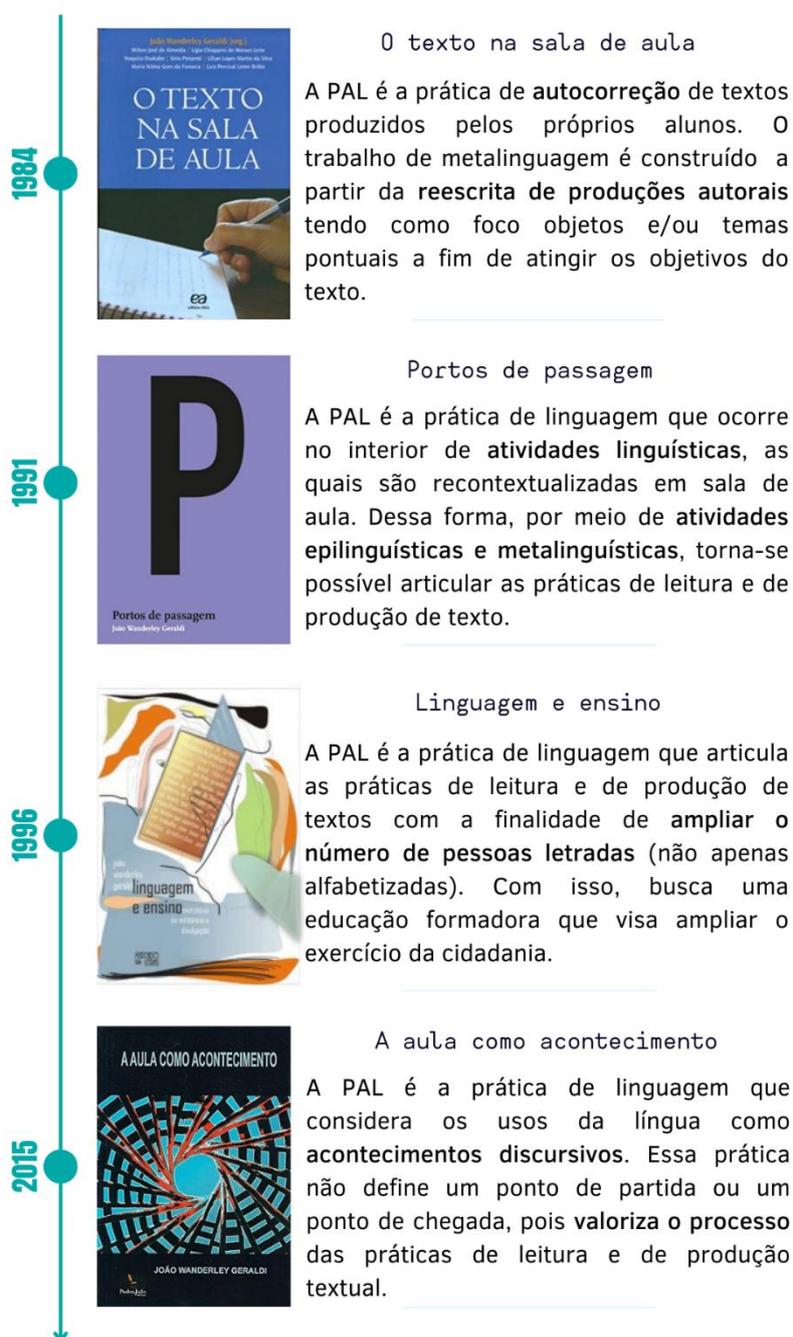
Mais recentemente, em 2015, Geraldi publica “A aula como acontecimento”. Essa obra dá ênfase aos acontecimentos discursivos, os quais são realizados dentro de um contexto social amplo. Nesse sentido, o autor sugere que devemos desconstruir a ideia de que existe uma língua padrão/culta, enfatizando a necessidade de (re)conhecermos as variedades da língua em sala de aula. Para isso, Geraldi (2015) argumenta que o centro do processo de ensino e aprendizagem deve ser o uso da língua, o que revelará as mais diversas implicações sociais que se manifestam na linguagem e, conseqüentemente, promoverá a construção de algo “novo” a ser considerado em nossa prática docente. Além disso, Geraldi (2015) salienta que é necessário valorizar o **processo** de produção de conhecimento, não apenas o produto. Conforme Barreto (2022, p. 38), a educação emancipatória e transformadora deve “buscar um produto, mas considerar, aperfeiçoar e ampliar o processo, já que é justamente no processo de interação que os sujeitos se constituem socialmente”.

ANOTAÇÕES



A fim de sintetizar os avanços da PAL nas obras de Geraldi, apresentamos a Figura 2.

FIGURA 2 – O AVANÇO DA PAL NAS OBRAS DE GERALDI



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com base em Barreto (2022).

Ao decorrer dos anos, o autor mostra-se cada vez mais preocupado com um ensino de língua materna que coloque a participação social dos alunos como prioridade, principalmente “como sujeitos historicizados que atuam ativamente em diferentes práticas interativas” (BARRETO, 2022, p. 39). Nesse sentido, Geraldi (2015, p. 100) argumenta que o professor deve “eleger o fluxo do movimento como

inspiração, rejeitando [sua] permanência [...] e a fixidez mórbida do passado”. Assim, torna-se possível promover uma educação crítica, democrática e emancipatória.

Como mencionamos anteriormente, o professor Geraldi não é o único responsável pela consolidação dessa prática de linguagem. Atualmente, contamos com diversos professores-pesquisadores de diferentes regiões e universidades do país. Recentemente, dois e-books² foram publicados com capítulos que versam sobre essa prática de linguagem, você os conhece?



Para ampliar seus conhecimentos, segue a sugestão de uma palestra ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Acosta-Pereira (UFSC) e mediada pela Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton (UFSC) e pela Profa. Ma. Taís Vasques Barreto (UFSC).



ASSISTA!



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GFV2hjV5L0Q&t=6623s>

² Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa – Link: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/>
Análise Linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas – Link: <https://editorialogos.com/ebooks/analise-linguistica-no-contexto-escolar-em-diferentes-perspectivas/>

Agora que você já conhece o percurso histórico e teórico da PAL, vamos descobrir o que os estudos e as pesquisas atuais estão propondo sobre essa prática de linguagem?

ATIVIDADE 1

Realize um **mapeamento de artigos científicos** que versam sobre a PAL. Escolha aquele que julgar mais interessante e faça um **fichamento de leitura**. Logo após, apresente seu achado aos seus professores e colegas, **destacando os pontos mais relevantes da pesquisa apresentada**. Além disso, busque saber de qual universidade o(s) autor(es) faz(em) parte. Pode ser que os resultados dessa atividade nos apresentem um **panorama de estudos sobre a PAL no Brasil**, o que seria muito interessante! **Bons estudos!**

TÍTULO DO ARTIGO CIENTÍFICO:

AUTORES:

UNIVERSIDADE(S) NA(S) QUAL(IS) OS AUTORES ESTÃO VINCULADOS:

ANO DE PUBLICAÇÃO DO ARTIGO:

PERIÓDICO:

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: AFINAL, O QUE PRECISO SABER PARA ABORDÁ-LA EM SALA DE AULA?

Previamente precisamos estar cientes de que a PAL acontece no interior de uma perspectiva sociointeracionista, por isso o ensino de língua só se torna produtivo quando consideramos as relações que se constituem entre os sujeitos (GERALDI, 1999 [1984]) e quando refletimos sobre os usos da língua(gem) que estão situados em determinados contextos. Assim, a PAL tem por “objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206). O que isso quer dizer?

A PAL busca promover a reflexão sobre os fenômenos da língua tendo o texto como unidade de análise. Ao assumir a centralidade no texto, é necessário considerar suas condições de produção e consumo, a fim de (re)conhecer qual seu objetivo. Geraldi (1999 [1984], p. 74) afirma que a PAL envolve “tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”, enquanto Franchi (1992 [1987], p. 8) argumenta que as estruturas gramaticais podem servir como “estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem dos alunos”.

Nesse sentido, a sistematização da língua não é abandonada, mas é explorada por outra perspectiva. Como isso é possível? Considerando a PAL como ferramenta articuladora das demais práticas de linguagem. Nesse sentido, precisamos refletir e analisar as escolhas lexicais e gramaticais materializadas em exemplares de determinados gêneros textuais/discursivos. Igualmente, precisamos analisar a língua em uso para empregar adequadamente as estratégias linguístico-discursivas que cumprem determinados objetivos nos textos que produzimos. Gomes e Souza (2017, p. 57) afirmam que a “língua precisa ser estudada a partir do lugar em que ela ocorre, ou seja, dentro dos usos reais linguísticos”. Por isso é tão

importante pensar “o que” e “para que” ensinar determinados objetos de conhecimento.

Vamos observar como a PAL, enquanto articuladora das práticas de leitura e produção de textos especialmente, pode funcionar em um caderno didático? Para isso, apresentamos, como exemplo, o sumário do caderno “Produzindo Resenha”, que busca auxiliar alunos da educação básica no processo de leitura e escrita de exemplares do gênero resenha.

FIGURA 3 – SUMÁRIO DO CADERNO DIDÁTICO “PRODUZINDO RESENHA”

Sumário	
Prática de Leitura	UNIDADE 1 08
	(Re)conhecendo o gênero resenha 08
	Homem-Formiga 09
	Aspectos sociocomunicativos 11
	Aspectos estruturais 14
	Pantera Negra 14
Prática de Análise Linguística	Aspectos linguísticos 26
	Capitã Marvel 27
	Referenciação 30
	Sequenciação 33
	Polidez 37
Prática de Produção Textual	UNIDADE 2 43
	Produzindo um exemplar do gênero resenha 43
	Proposta de produção 43
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 47



Link: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/00-VERS%C3%83O-FINAL-Caderno-did%C3%A1tico-26-06-2019-2.pdf>

Fonte: elaborado pelas autoras (2022) com base em Pinton e Barreto (2019).

Os textos abordados em cada uma das seções são exemplares do gênero resenha, então todas as atividades são voltadas para exploração dos aspectos linguísticos e extralinguísticos desse gênero textual/discursivo. Em um primeiro momento, o aluno é convidado a (re)conhecer o gênero e, para isso, o caderno apresenta atividades de leitura. Logo após, atividades que exploram os **aspectos sociocomunicativos**, ou seja, os estudantes precisam identificar quem produziu o texto, qual seu contexto de circulação e qual o possível público-alvo. Com base nisso,

o discente é levado a refletir sobre e analisar os **aspectos estruturais** do texto, por meio de atividades que mobilizam os movimentos retóricos³ do gênero (apresentação, descrição, avaliação e recomendação). Cada movimento retórico apresenta marcas linguísticas específicas e é justamente isso que o aluno é convidado a reconhecer e analisar.

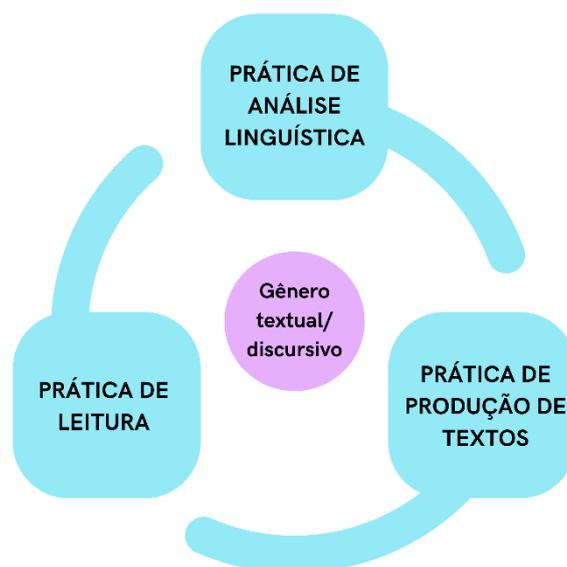
Na sequência, alguns **aspectos linguísticos** são explorados, todos relacionados ao gênero em pauta. A “referenciação”, a “sequenciação” e a “polidez” são estratégias fundamentais para a construção do gênero resenha, pois é por meio delas que se torna possível referenciar determinada obra cultural, organizar o texto de forma coesa e coerente e, ainda, recomendar ou não a obra de forma polida, sem causar nenhum tipo de constrangimento perante seu leitor. Por fim, já observados, explorados e analisados todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos do gênero, o aluno é convidado a produzir um exemplar, pondo em prática todos os conhecimentos adquiridos até o momento.

ATENÇÃO

Reiteramos que todas as práticas de linguagem devem, em alguma medida, estar articuladas. Se você reparar na Figura 3, verá que há uma linha pontilhada entre uma prática e outra, isso porque é fundamental que haja um “fio condutor” entre as atividades, já que elas devem estar relacionadas entre si. Se abordarmos os fenômenos da língua de maneira isolada, sem nenhuma relação com o exemplar do gênero a ser trabalho, arriscamo-nos a promover um ensino tradicional de língua.

³ Segundo Swales (2004, p. 228), o movimento retórico é “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente” com o propósito comunicativo do gênero textual/discursivo. Ou seja, os movimentos retóricos são marcas linguísticas que cumprem determinadas funções a favor do objetivo do gênero em pauta.

FIGURA 4 – ARTICULAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM RELAÇÃO AO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O caderno didático apresentado nos ajuda a entender, de forma sistemática, uma das possíveis maneiras de a PAL estar articulada às demais práticas de linguagem. Nesse sentido, é fundamental compreendermos que todo gênero textual/discursivo cumpre determinado propósito comunicativo. Ou seja, os textos revelam significados e produzem sentidos que são negociados entre os sujeitos, por exemplo: Maria, resenhista especialista em produções cinematográficas, resolve escrever uma resenha para destacar pontos positivos e/ou negativos de um longa-metragem que foi lançado na última semana; João, curioso com o filme que está em cartaz, resolve ler uma resenha sobre a obra a fim de saber se especialistas estão avaliando positiva ou negativamente. Você consegue perceber que são práticas interativas mediadas pela linguagem? Um sujeito está negociando sentido com o outro por meio de textos/exemplares de gêneros. E é justamente no interior dessas práticas que a PAL deve ser abordada (GERALDI, 2013 [1991]). Agora, como fazer isso? Vamos descobrir!

Para que consigamos abranger todas as nuances dessas práticas interativas, Geraldi (2013 [1991]), inspirado por Franchi (1992 [1987]), propõe que consideremos as ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem, ações que fazem *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem. Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 35), essas três ações “se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos”. Assim, a PAL tem como base três tipos de atividades: as **atividades linguísticas**, as **atividades epilinguísticas** e as **atividades metalinguísticas**.

As **atividades linguísticas** são as manifestações discursivas “que se realizam no cotidiano do aluno nas mais diversas situações [...] e que são reproduzidas em aula para fins didáticos com vistas a desenvolver a consciência [das] práticas interativas” (BARRETO, 2022, p. 47). Ou seja, elas abrangem as ações que os sujeitos fazem **com** a linguagem. Conforme Mendonça (2006), as atividades linguísticas dão conta da prática de leitura/escuta e de produção de textos orais ou escritos. Nesse sentido, essas manifestações linguísticas podem ser recontextualizadas em sala de aula para fins didáticos, as quais criarão condições de interação com o mundo a partir dos conhecimentos linguísticos que serão mobilizados. Para você compreender um pouco melhor, observe a Figura 5 que remete a uma atividade veiculada pelo caderno didático “Reportagem de divulgação científica na educação básica: uma proposta de atividades didáticas” (PADOIN; VOLK; PINTON, 2022).

FIGURA 5 – EXEMPLO DE ATIVIDADE LINGÜÍSTICA NO CADERNO “REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS”

Prática de Leitura

Agora, leia a reportagem de divulgação científica.

CIÊNCIA HOJE

ESTEREÓTIPO: AMEAÇA INVISÍVEL

Página 102 | 1º Semestre | 7º Ano | Ciências & Cultura Pop

Crença infundada de que mulheres têm menos habilidades do que homens em algumas áreas, como matemática e orientação espacial, pode levar à falta de representatividade do gênero no ambiente dos jogos digitais e até prejudicar o desempenho das jogadoras.

Atividade linguística

Ação realizada *com* a linguagem e recontextualizada para fins didáticos.

Reportagem de divulgação científica na educação básica: uma proposta de atividades didáticas

ACESSE

Link: <https://drive.google.com/file/d/1zs3g33NR9e-Z0IFm7q5yS4AUPtu5GA0V/view>

Fonte: elaborado pelas autoras (2022) com base em Padoin, Volk e Pinton (2022).

A Revista Ciência Hoje, muito provavelmente, não escreveu essa reportagem de divulgação científica pensando em uma aula de LP. Por isso que nós, professores, temos o papel de selecionar, analisar e apresentar propostas de atividades didáticas **a partir** da atividade linguística realizada pela Revista. Ou seja, a reportagem é uma ação realizada *com* a linguagem pelo repórter (uma atividade linguística) e nosso papel é recontextualizá-la em sala de aula a fim de propor atividades voltadas para o uso da língua(gem).

As **atividades epilingüísticas** são responsáveis pela reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Franchi (1992 [1987], p. 36) afirma que a epilinguagem “compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção”, e o papel do professor de LP é conduzir essa reflexão. Assim, esse tipo de atividade permite a reflexão sobre os usos da língua, a fim de perceber os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos que são expressos nas atividades linguísticas, o que cria a possibilidade de (re)conhecer diferentes formas de dizer (BARRETO,

2022). São as ações que os sujeitos realizam **sobre** a linguagem. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas nos dão a possibilidade de levar o aluno a perceber que o sistema da língua é aberto e que, no uso, os falantes fazem diferentes escolhas para produzir significados. Dessa forma, o papel da escola, segundo Suassuna (2012, p. 16), é criar “condições para o desenvolvimento de recursos expressivos mais variados, que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural”. Para você entender como isso funciona, apresentamos um exemplar de atividade didática do caderno de reportagem de divulgação científica.

FIGURA 6 – EXEMPLO DE ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA NO CADERNO “REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS”

Prática de Análise Linguística

Atividade epilinguística
Ações realizadas **sobre** a linguagem e recontextualizadas para fins didáticos.

12. Agora preste atenção nos verbos que estão conjugados no passado e considere a seguinte possibilidade:

"Durante muito tempo, acreditou-se que mulheres não **teriam** bom senso de direção".

Essa expressão poderia ser escrita, também, da seguinte maneira:

"Durante muito tempo, acreditou-se que mulheres não **tinham** bom senso de direção".

a) A escrita de acordo com o segundo caso alteraria o sentido da expressão? Explique.

ACESSE

Link: <https://drive.google.com/file/d/1zs3g33NR9e-Z0IFm7q5yS4AUPTu5GA0V/view>

Fonte: elaborado pelas autoras (2022) com base em Padoin, Volk e Pinton (2022).

A atividade consiste em comparar os verbos “teriam” e “tinham” a fim de (re)conhecer os efeitos de sentido que ambos produzem no fragmento. O que podemos perceber é que as atividades ainda estão relacionadas com o exemplar do gênero apresentado inicialmente. Então, pode-se afirmar que a atividade epilinguística está diretamente relacionada à atividade linguística. Com base nisso, a tarefa leva o aluno a refletir sobre os usos da língua e a comparar as expressões,

além de (re)conhecer qual o objetivo do autor do exemplar do gênero ao ter usado A ou B.

Por fim, as **atividades metalinguísticas** são responsáveis pela reflexão analítica desses recursos expressivos. Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a metalinguagem propõe uma sistemamização por meio de conceitos e classificações, já que promove a construção de noções categóricas da língua. É nesse momento que os aspectos gramaticais também podem ser mobilizados a favor do texto, auxiliando os estudantes a (re)conhecerem determinados padrões linguísticos presentes em um exemplar de gênero, por exemplo. Além disso, Franchi (1991 [1987], p. 37) argumenta que as atividades metalinguísticas dão a oportunidade ao aluno de “falar da linguagem [e] descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico”.

Por isso que a metalinguagem diz respeito às ações **da** linguagem, já que ela pode se remeter a si própria. Conforme Suassuna (2012), quando articuladas as atividades linguística e epilinguística, torna-se possível explicitar conhecimentos relacionados à conceituação dos fenômenos linguísticos. Nesse sentido, o ensino de LP deve “promover a consciência do sistema linguístico, o que [implica] um conhecimento mais amplo da língua e [fornece] autonomia ao aluno nas práticas sociais de linguagem” (BARRETO, 2022, p. 48). Observe a atividade a seguir.

FIGURA 7 – EXEMPLO DE ATIVIDADE METALINGÜÍSTICA NO CADERNO “REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS”

Prática de Análise Linguística

Atividade metalingüística
Ações da linguagem recontextualizadas para fins didáticos.

Box Informativo
Vozes no texto

Como pudemos perceber, o autor da reportagem de divulgação científica apoiou-se nas vozes de autoridades e especialistas no assunto abordado a fim de validar as informações que apresentou. Falas, pesquisas e apontamentos que pertencem a outras pessoas que não ao próprio autor têm uma forma típica de serem introduzidas no texto:

Discurso	Descrição
Discurso direto	No caso da reportagem de divulgação científica, é demarcado pelo sinal gráfico de aspas. Em outros gêneros, como contos, é sinalizado pela presença de travessão. Corresponde à cópia fiel do discurso da pessoa ou instituição que está sendo referenciada.
Discurso indireto	É uma paráfrase do discurso da pessoa ou instituição que está sendo referenciada e sua presença não é demarcada por sinais gráficos.

e) Considerando as informações do box informativo acima, o fragmento transcrito por você na questão A é um discurso direto ou indireto? Por quê?

ACESSE

Link: <https://drive.google.com/file/d/1zs3g33NR9e-Z0IFm7q5yS4AUPtu5GA0V/view>

Fonte: elaborado pelas autoras (2022) com base em Padoin, Volk e Pinton (2022).

Novamente, a atividade está relacionada ao mesmo exemplar do gênero, o que evidencia que é necessário explorar o texto. O caderno apresenta um “Box informativo” para introduzir o conceito de “Vozes no texto”. Para isso, o “Box” recupera o gênero que está sendo trabalhado, situa o aluno novamente no texto e, logo após, introduz o objeto de conhecimento a ser trabalhado. Para isso, nomeia e conceitua os tipos de discurso (direto e indireto) e, para finalizar, leva o aluno a analisar um fragmento do texto, além de convidá-lo a explicar o porquê de ter chegado a tal conclusão. A atividade metalingüística dá conta justamente disso: refletir analiticamente, por meio de nomeação e conceituação, sobre um fenômeno linguístico, o qual deve estar diretamente relacionado aos objetivos do texto.

Com base nos conceitos apresentados até o momento, é possível afirmar que a PAL “é concebida como atividade estruturadora das práticas de leitura e produção de texto” (BORDIM, 2022, p. 42) e que as atividades epi e metalingüísticas são ferramentas essenciais para articular todas as práticas de linguagem. Como mencionamos anteriormente, a PAL serve para estabelecer uma relação entre os

aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto e é justamente esses dois tipos de atividades que fazem a conexão acontecer.

No entanto, para que tudo isso seja possível, ou seja, para que o ensino de LP seja pensado a partir de uma prática reflexiva e analítica baseada nos usos de língua(gem), é preciso abordar uma **metodologia indutiva** em sala de aula. A metodologia indutiva, segundo Kemiatic e Lino de Araújo (2010), é baseada na gramática de uso e na gramática reflexiva, pois parte “da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais” (KEMIATIC; LINO DE ARAÚJO, 2010, p. 50). Nessa perspectiva, o aluno é convidado a observar os fenômenos linguísticos e, a partir daí, tem a oportunidade de viver a experiência da descoberta, da pesquisa e da organização das práticas interativas (GOMES; SOUZA, 2017).

Antes de realizarmos algumas atividades, apresentamos o Quadro 8 com a finalidade de retomar os conceitos abordados até o momento. Para isso, recuperamos os estudos de Volk (2021) que, com base em diferentes pesquisadores da área (FRANCHI, 1987; MENDONÇA, 2006; KEMIATIC; LINO DE ARAÚJO, 2010; TRAVAGLIA, 2009; SUASSUNA, 2012), elaborou uma síntese das principais características teórico-metodológicas da PAL.

QUADRO 8 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PAL

Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes
A unidade de análise é o texto-enunciado
Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos
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
Consideração do contexto para a análise do texto, ou seja, análise macro e microestrutural e heterogeneidade da língua
Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)
Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas
Foco na relação entre uso e forma
Pedagogia crítica

Fonte: Volk (2021, p. 71)



Para ampliar seus conhecimentos, acesse o artigo “Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade” (PINTON; SILVA, 2021).

ACESSE!



Link: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4511>

ANOTAÇÕES



ATIVIDADE 2

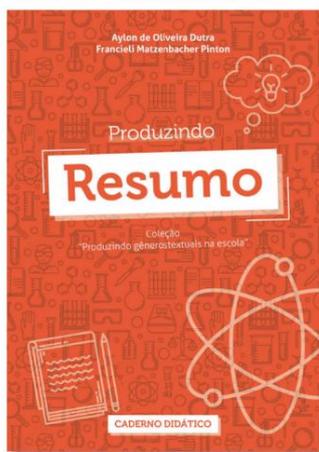
Acesse o site do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN) e localize os cadernos didáticos elaborados e produzidos pelo grupo. Escolha um dos materiais da coleção “Produzindo gêneros textuais na escola” e, com base no que estudamos até o momento, identifique e analise as atividades epi e metalinguísticas.



Link: nepelin.com

Para nortear a atividade, sugerimos que utilize o Quadro 9.

COLEÇÃO "PRODUZINDO GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA"



Produzindo Resumo



Produzindo Resenha



Produzindo Artigo de Opinião

QUADRO 9 – NATUREZA DAS ATIVIDADES

Natureza	Conceito	Perguntas orientadoras
Epilinguística	Atividades que refletem sobre o uso de recursos expressivos, considerando a atividade linguística em que o sujeito está engajado (GERALDI, 1997). Referem-se à capacidade que usuário tem de realizar escolhas e avaliá-las (SUASSUNA, 2012).	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas? A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas? A atividade demanda a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?
Metalinguística	Atividades que promovem a reflexão analítica sobre os recursos, tornando possível categorizá-los, seja por nomeação e/ou por teoria (GERALDI, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar conscientemente e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua (SUASSUNA, 2012).	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria? A atividade focaliza apenas a identificação e a classificação de categorias gramaticais ou promove a reflexão sistematizada dos fenômenos linguísticos?

Fonte: Pinton e da Silva (2021, p. 215).

EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES EPI E METALINGUÍSTICAS, COMPLETE OS QUADROS A SEGUIR:

CADERNO DIDÁTICO: _____	
Em relação à natureza das atividades:	
Quantas atividades epilinguísticas você encontrou?	Quantas atividades metalinguísticas você encontrou?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
As atividades estão relacionadas ao gênero textual/discursivo em pauta?	
() Sim	() Não
Elas estão de acordo com os conceitos teórico-metodológicos apresentados pela PAL? Justifique sua resposta.	

COM BASE NA ANÁLISE REALIZADA, RESPONDA:

a) Há um equilíbrio entre atividades epi e metalinguísticas?

b) Elas se relacionam em alguma medida? Justifique sua resposta.

c) Elas apresentam uma articulação com a prática de leitura e/ou a prática de produção de textos?

d) As atividades constroem gradativamente os conhecimentos sobre os fenômenos linguísticos de determinado gênero textual/discursivo? Justifique sua resposta.

ANOTAÇÕES



ATIVIDADE 3

Uma **produção coletiva** é sempre bem-vinda, não é mesmo? Para isso, disponibilizamos um exemplar do **gênero notícia** para que você e seus colegas **produzam, de forma conjunta, uma atividade didática**. Leia o texto com atenção, busque explorar os fenômenos linguísticos recorrentes do gênero e discuta com seus colegas sobre os achados. Após refletir e dialogar em aula, **produza uma atividade que contemple a PAL** em, no mínimo, cinco enunciados.



NOTÍCIA
COMPLETA:



Link: <https://midianinja.org/news/candidaturas-lgbt-tem-registro-historico-mas-ainda-representa-076-do-total/>

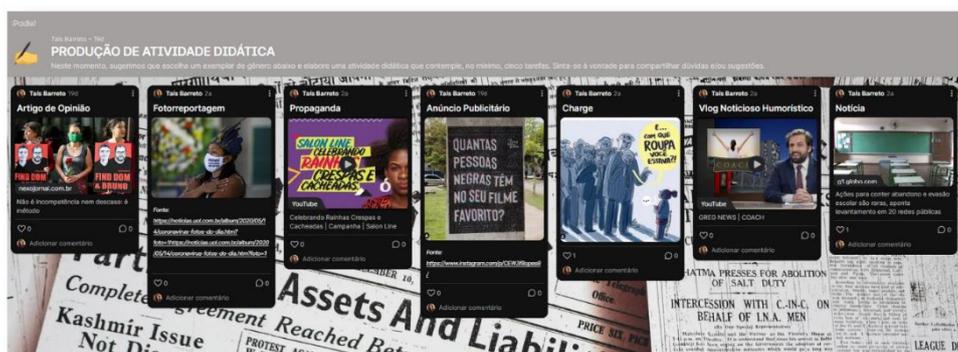
Não esqueça de que as atividades devem estar articuladas e relacionadas com o gênero textual/discursivo em pauta. Para retomar esses conceitos, recuperamos uma das figuras apresentadas nesta unidade.



ATIVIDADE 4

Você já conhece o **Padlet**? É uma plataforma *on-line* que permite criar murais e/ou quadros interativos. O Padlet pode ser considerado uma tecnologia educacional, pois oportuniza que alunos e professores interajam de forma dinâmica. Se você ainda não o conhece, sugerimos que o explore! Esse recurso pode ser muito produtivo para atividades em sala de aula.

No link abaixo, inserimos exemplares de diferentes gêneros textuais/discursivos. Acesse o link, **escolha um exemplar** daqueles que estão expostos no mural e, logo após, **elabore uma atividade** didática que contemple, no mínimo, cinco enunciados. Sinta-se à vontade para compartilhar dúvidas e/ou sugestões na plataforma, o diálogo pode ser fundamental para esse momento.



ACESSE



Link: <https://padlet.com/taaisvb/Bookmarks>

UNIDADE 3

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN À BNCC

Francieli Matzenbacher Pinton

Nesta unidade 3, buscamos retomar PAL, considerando as orientações contidas nos documentos oficiais – [Parâmetros Curriculares Nacionais \(PCN\)](#) e [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#). Nesta unidade, focalizamos a Etapa do Ensino Fundamental – Anos finais.

Parâmetros Curriculares Nacionais

ACESSE OS PCN



Base Nacional Comum Curricular

ACESSE A BNCC



PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EM FOCO O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na década de 1990, segundo Polato e Menegassi (2021), houve um silenciamento a respeito da PAL em relação a investigações que focalizassem esse objeto de estudo, conforme apresenta o quadro-síntese a seguir.

QUADRO 10 – PERCURSO DA PAL

PERSPECTIVA	AUTOR/ ANO	PRINCIPAL OBRA	PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS
PAL na década de 80	Geraldi (1984)	O texto na sala de aula	Surgimento da PAL como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso. Compreensão dos fenômenos linguísticos em estudo. Exposição dos princípios do que mais tarde seria o tripé pragmático da PAL.
Renovação Gramatical	Franchi (1987)	Criatividade e gramática	Proposta de renovação do ensino gramatical, crítica ao ensino tradicional com foco nas categorias gramaticais. Elo tangencial entre o que Geraldi propõe em 1984 e 1991. Caracterização, defesa e delineamento da natureza das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).
PAL na década de 90	Geraldi (1991)	Portos de passagem	Caracterização do tripé pragmático da PAL. Defesa texto como o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua. Silenciamento de novas pesquisas sobre a PAL, apesar da publicação de “Portos de passagem”. Retomada da PAL a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

Fonte: Elaborado por Bordim (2022) com base em Polato e Menegassi (2021).

Nesse cenário, conforme já exposto, a PAL é retomada apenas em 1997, com a publicação dos PCN. Ao tomar o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos/textuais como objetos de ensino, os PCN avançam consideravelmente, visto que evidenciam uma proposta que valoriza a historicidade da língua e da linguagem:

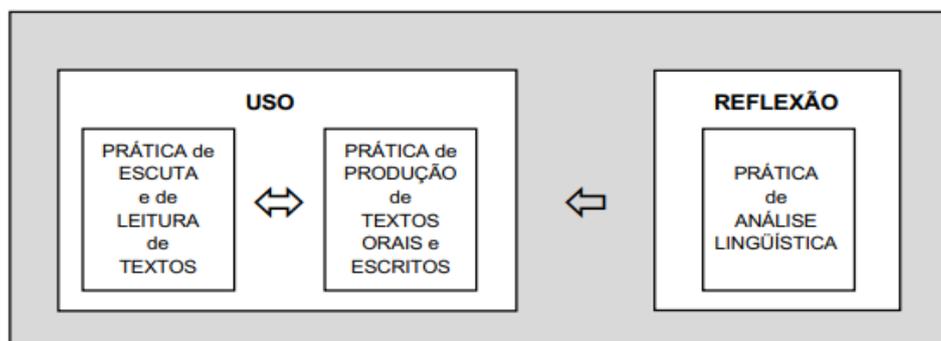
Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas

decorrentes das condições em que esse discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 22).

Nesse sentido, o documento pode, em grande medida, ser considerado uma crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa ao destacar que “não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos — letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases —”, reafirmando assim que “os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23) e que devem ser entendidos como a unidade de ensino.

Para dar conta dessa proposta, na versão de 1998, o documento propõe a organização do componente curricular de Língua Portuguesa em dois eixos principais que abarcam as práticas de uso e de reflexão.

FIGURA 9 - PRÁTICAS DE USO E REFLEXÃO



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

A orientação das flechas sinaliza que as práticas devem estar articuladas, indicando um princípio metodológico para o ensino dos conteúdos de LP: USO - REFLEXÃO - USO. De acordo com o documento, “considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1997, p. 34).

QUADRO 11 – CONTEÚDOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

EIXO DO USO	EIXO DA REFLEXÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: <ul style="list-style-type: none"> . sujeito enunciador; . interlocutor; . finalidade da interação; . lugar e momento de produção. 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. 4. implicações do contexto de produção no processo de significação: <ul style="list-style-type: none"> . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; . relações intertextuais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.

Fonte: Adaptado de Brasil (1997, p. 35-36).

Concentrando nossa atenção no eixo da reflexão, em específico em nosso objeto de estudo que é a PAL, os PCN afirmam que não se trata de uma nova denominação para o ensino de gramática e que o trabalho com o conteúdo gramatical não pode ser abandonado, visto que não se questiona o fato de ensinar ou não gramática, mas sim o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 28). Sobre o isso, o documento informa que as atividades de análise linguística “são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” e ancoram-se em dois fatores: i) “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem”; e ii) “a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998, p. 53). Nesse sentido, em relação ao processo de aprendizagem, é esperado que o estudante:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;

apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);

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

Para dar conta dessa proposta, o documento elenca procedimentos metodológicos que são considerados relevantes para o processo de organização de atividades de análise linguística:

FIGURA 10 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

Fonte: Adaptado de Brasil (1997, p. 79).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após 25 anos, em um cenário político conturbado e diante de muitos questionamentos, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio é aprovada e homologada em 2017 e 2018, respectivamente. Conforme preconiza o documento, seu objetivo maior é definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). Para entender melhor o contexto de produção do novo documento sugerimos a leitura da subseção “[Processo de produção: um cenário de tensões e disputas](#)” da dissertação de Schimtt (2021).

ACESSE A DISSERTAÇÃO

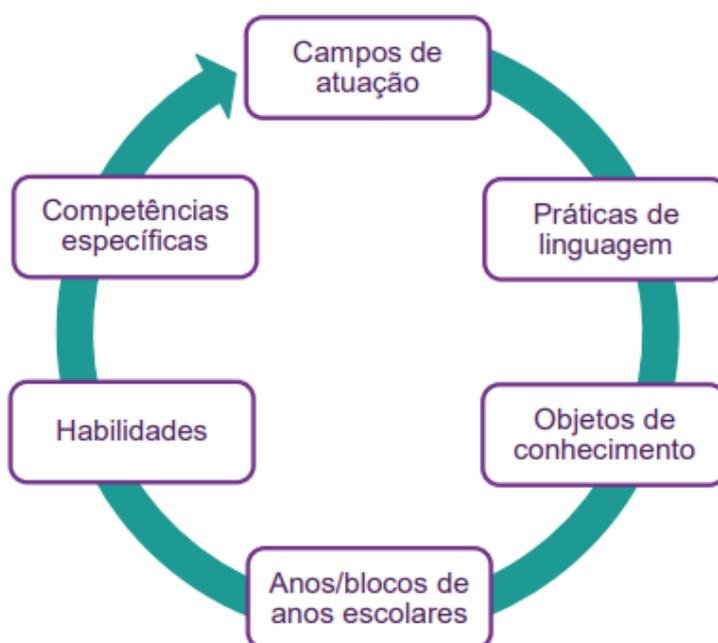


No que diz respeito ao componente de LP, a BNCC afirma:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse sentido, a organização do componente curricular destaca a articulação entre campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos, habilidades e competências, conforme pode ser visualizado na Figura 11 a seguir.

FIGURA 11 – ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: Schmitt (2021, p. 87)

Para entender melhor a organização do componente, acesse a [BNCC](#) do Ensino Fundamental e localize no componente de LP os termos a seguir, a fim de apresentar uma síntese dos conceitos:

ACESSE A BNCC



Campos de atuação	
Objetos de conhecimento	
Práticas de linguagem	
Habilidades	
Competências	

Para ampliar um pouco mais seu conhecimento sobre o conceito de competência, acesse os materiais a seguir.



ACESSE



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LYvoCDRCf0w>

Ao concentrarmos nosso olhar para a prática de linguagem denominada de análise linguística/semiótica, o documento destaca que:

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

Podemos afirmar que, ao incorporar os textos multissemióticos como objeto de análise, há um avanço no que diz respeito a análise linguística proposta pelos

PCN, visto que sinaliza o movimento teórico e metodológico preconizado pelo documento no que se refere aos multiletramentos.

Apesar disso, observamos uma particularidade em relação à organização dos objetos de conhecimento e dos campos de atuação no que diz respeito exclusivamente à prática de análise linguística/semiótica. Há a inclusão, no documento, de um grupo “genérico” denominado “todos os campos” para alocar os objetos de conhecimento que, segundo o documento, são “os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82).

Para compreender melhor o eixo de análise linguística/semiótica no documento realize as atividades a seguir.

ATIVIDADE 3

Considerando a organização do componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC, analise as habilidades do eixo de Análise Linguística/Semiótica, considerando o agrupamento de anos (6º e 7º, 8º e 9º e 6º ao 9º). O *corpus* de sua análise encontra-se disponível nos *links* e QR Codes a seguir.

[CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO](#)



[CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA](#)





Em sua análise, observe procedimentos a seguir.

1) Realize uma leitura exploratória de todos os campos a fim de identificar se há predominância de algum campo de atuação em termos de número de habilidades.

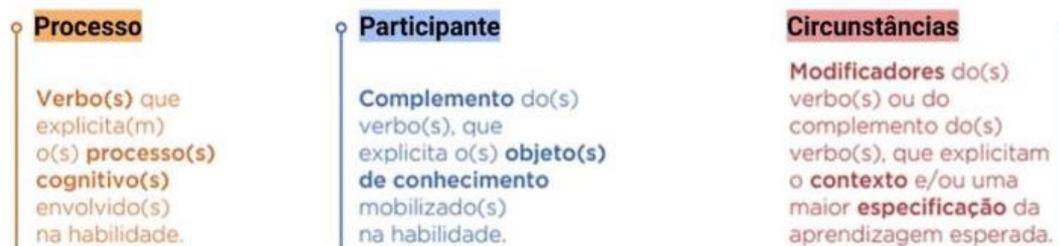
Há diferença entre os agrupamentos?

CAMPOS DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE HABILIDADES	AGRUPAMENTO DE ANOS

CONCLUSÃO:

2) Selecione em um campo de atuação quatro habilidades de AL e, com base na estrutura típica apresentada por elas, analise os objetos de conhecimento e os modificadores que explicitam o contexto de aprendizagem contemplados nas habilidades, a fim de verificar em que medida se aproximam de uma prática de análise linguística com foco no texto e nos gêneros discursivos.

Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.



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

HABILIDADE	PROCESSO COGNITIVO	OBJETO DE CONHECIMENTO	MODIFICADOR DE APRENDIZAGEM

CONCLUSÃO:

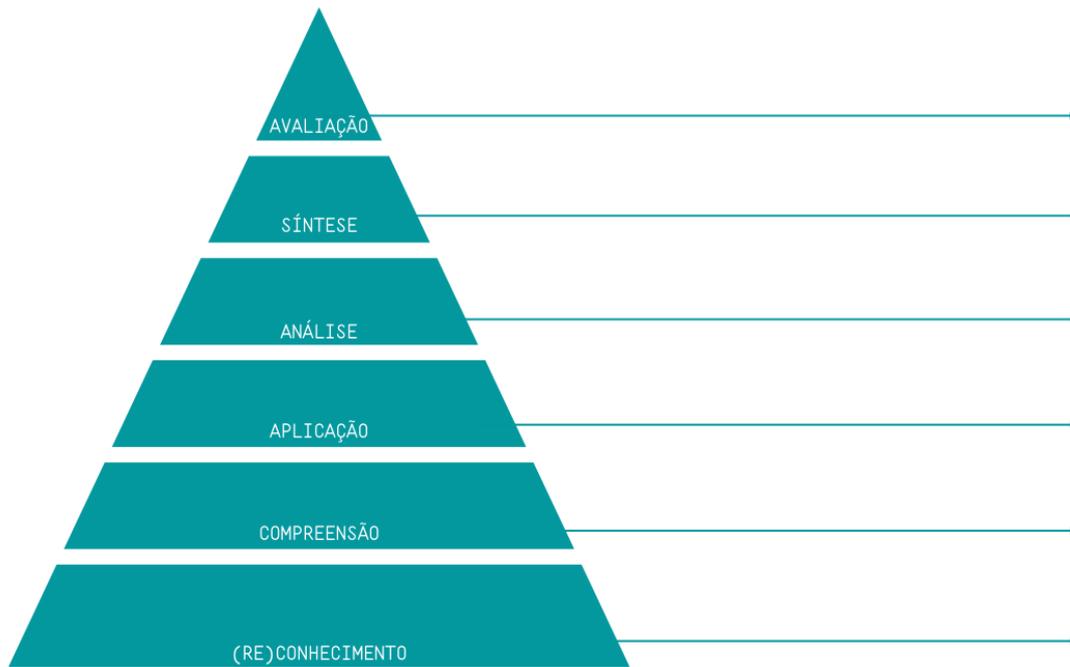
3) Retorne à sua análise e verifique os verbos empregados (indicadores do processo de conhecimento requerido) a fim de identificar o nível de complexidade exigido. Para isso, leia as informações contidas no quadro a seguir.

QUADRO 13 – NÍVEIS DE COMPLEXIDADE DA TAXONOMIA DE BLOOM

Níveis de complexidade	Domínios	Verbos relacionados
BÁSICO	(RE)CONHECIMENTO: capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento aprendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	COMPREENSÃO: indicação de elementos que dão significado ao objeto de seu conhecimento, sua composição, finalidade, características, etc.	Explicar, descrever, caracterizar.
INTERMEDIÁRIO	APLICAÇÃO: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em um caso específico, situação-problema, etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar.
	ANÁLISE: percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor, escandir.
	SÍNTESE: reorganização das partes de um todo.	Resumir, generalizar
AVANÇADO	AVALIAÇÃO: emissão de juízo de valor sobre análises e sínteses efetuadas.	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: Kemic e Lino de Araújo (2010, p. 29-30) apud Moretto (2008, p. 113-137) com base em Bloom.

Relate o resultado de sua análise, utilizando a pirâmide a seguir.



Por fim, apresente a sua conclusão sobre as habilidades propostas pela BNCC para o eixo de Análise Linguística/Semiótica (máximo de linhas: 20).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

UNIDADE 4

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE É POSSÍVEL ENCONTRAR

Francieli Matzenbacher Pinton
Taís Vasques Barreto
Verônica Lorenset Padoin

Conforme estudamos na Unidade 3, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o eixo da PAL destaca a importância do “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” (BRASIL, 1997, p. 27). Nesse sentido, estudos recentes (LINO DE ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2014; LIMA; SOUZA; MOURA, 2019; VOLK, 2021; BORDIM, 2022; BARRETO, 2022) apontam a dificuldade de os professores operacionalizarem essa prática no contexto de sala de aula e de promoverem efetivamente a articulação com as demais práticas de linguagem. Ademais, pesquisas (CORREA, 2016; HUFF, 2017; PIANO, 2018; CARDOSO, 2017; NASCIMENTO, 2018) indicam que os livros didáticos de LP também têm mudanças pouco significativas quando considerado o eixo de AL. Assim, nesta Unidade 4⁴, buscamos apresentar uma análise de um livro didático com vistas a evidenciar de que maneira as práticas de linguagem estão articuladas e qual é o status da prática de AL no material investigado.

⁴ Esta unidade é baseada no capítulo de livro intitulado “Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos ‘Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem’ (PADOIN; BARRETO; PINTON, 2021). A pesquisa compõe o e-book “Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas”, o qual pode ser acessado no site do NEPELIN: www.nepelin.com.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a escolha do material didático que compõe este estudo, realizamos uma pesquisa junto ao [site do Programa Nacional do Livro e do Material Didático \(PNLD\)](#) a fim de investigar quais obras foram selecionadas pelas escolas municipais da cidade de Santa Maria – RS⁵. Considerando as

ACESSE O PNLD



escolhas em primeira e segunda opção, a maioria das instituições deste município optou pelas coleções “Tecendo linguagens” (22 escolas), de Tania Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018), e “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (21 escolas), de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018).

Dessa forma, realizamos uma leitura exploratória de ambas as obras a fim de selecionar nosso universo de análise. Dessa rápida investigação, concluímos que os livros de autoria de Oliveira e Araújo (2018) estão organizados por eixos temáticos, o que os aproxima de outras obras analisadas em pesquisas da área. Já a coleção de Ormundo e Siniscalchi está organizada por gênero textual, o que pode ser considerado uma inovação em termos de estrutura e seleção dos objetos de conhecimento. Em razão disso, optamos por essa coleção, especificamente os exemplares destinados aos professores, como universo de análise.

A coleção de livros “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” foi publicada pela editora Moderna em 2018 e aprovada pelo PNLD do ensino fundamental em 2020. A coleção está organizada em 4 (quatro) volumes a fim de atender as 4 (quatro) turmas das séries finais do ensino fundamental. Cada volume

⁵ A escolha desta cidade considera o município no qual as pesquisadoras residem e atuam profissionalmente.

divide-se em 8 (oito) capítulos, os quais estão organizados de acordo com o gênero textual que será explorado. Além disso, cada capítulo está dividido em aproximadamente 10 seções, que focalizam o estudo de um aspecto da língua.

De acordo com a avaliação publicada no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2019), a coleção está coerente com o que é orientado pela BNCC, visto que propõe atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica tendo em vista os diferentes gêneros textuais aos quais o aluno tem acesso. Além disso, os avaliadores consideram que as atividades didáticas “[...] promovem a reflexão sobre os conteúdos abordados e instigam seu aprofundamento com a indicação de fontes extras de leitura e pesquisa.” (BRASIL, 2019, p. 146). A diversidade artística e cultural também é apontada como um aspecto positivo na organização dos livros.

No que tange às atividades relativas à AL, os autores (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) esclarecem que, nas seções Leitura 1 e Leitura 2, fica mais evidente a abordagem desse eixo de ensino, visto que são propostas atividades que visam a desenvolver a compreensão dos diversos sentidos expressos nos textos por meio da análise dos fenômenos linguísticos. Tal estudo segue na seção Mais da língua, na qual os aspectos linguísticos são estudados de forma mais pontual. A explicação para a separação dos estudos linguísticos em seções distintas, segundo Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XVI), é de que “[...] os textos analisados impõem um limite de fenômenos que podem ser estudados” e, por isso, os autores escolheram explorar a AL em seção específica, destacando “o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XVI).

Dessa forma, em consonância com o objetivo desta pesquisa, o *corpus* de análise compreende à seção de “Leitura 1” presente nos livros do 6° ao 9° ano.

Essa seção é organizada em dois movimentos intitulados, respectivamente, de “Desvendando o texto” e “Como funciona o gênero”. Segundo os autores do material, na seção “Desvendando o texto”, os estudantes realizam atividades que buscam analisar globalmente o texto, ao passo que na seção “Como funciona o gênero” observam as características do gênero em termos de contexto de produção, circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos. Ademais, os autores afirmam que os estudantes poderão acessar um “boxe de sistematização das informações apresentadas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXV). O *corpus* desta investigação refere-se aos capítulos destinados ao estudo do gênero conto em cada ano do ensino fundamental, em específico à seção de Leitura 1, conforme apresentado no Quadro 14 a seguir.

QUADRO 14 – *CORPUS* DE ANÁLISE

Título do capítulo	Ano	Total de enunciados
Capítulo 8 – Conto: que delícia é contar	6º	26 tarefas
Capítulo 3 – Conto fantástico: um mundo um tanto estranho	7º	29 tarefas
Capítulo 8 – Miniconto: poder de síntese	8º	13 tarefas
Capítulo 6 – Conto psicológico: o mundo de dentro	9º	36 tarefas
	Total:	104 tarefas

Fonte: Padoin, Barreto e Pinton (2021)

Os procedimentos de análise foram organizados em quatro movimentos. Inicialmente, identificamos cada um dos enunciados de acordo com o código alfanumérico TDT6#1a, que corresponde respectivamente à classificação como tarefa (T), à subdivisão da seção (DT – Desvendando o Texto ou CF – Como funciona o gênero), ao ano escolar para o qual o livro foi escrito (6º, 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental) e, após a cerquilha, o número e letra correspondente à tarefa em questão. Após, realizamos a leitura exploratória das seções a fim de identificar

padrões linguístico-discursivos presentes nos enunciados, verificando os tipos de questões apresentados e os objetos de conhecimento demandados. Em sequência, analisamos os enunciados em termos de natureza da atividade (epilinguística e metalinguística), considerando o Quadro 15 a seguir.

QUADRO 15 – NATUREZA DAS ATIVIDADES

Natureza	Conceito	Perguntas orientadoras
Epilinguística	Atividades que refletem sobre o uso de recursos expressivos, considerando a atividade linguística em que o sujeito está engajado (GERALDI, 1997). Referem-se à capacidade que usuário tem de realizar escolhas e avaliá-las (SUASSUNA, 2012).	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas? A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas? A atividade demanda a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?
Metalinguística	Atividades que promovem a reflexão analítica sobre os recursos, tornando possível categorizá-los, seja por nomeação e/ou por teoria (GERALDI, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar conscientemente e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua (SUASSUNA, 2012).	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria? A atividade focaliza apenas a identificação e a classificação de categorias gramaticais ou promove a reflexão sistematizada dos fenômenos linguísticos?

Fonte: Pinton e da Silva (2021, p. 215)

Com base na natureza das atividades, verificamos em que medida as atividades epilinguísticas poderiam ser consideradas andaimes para a reflexão metalinguística. Para isso, buscamos identificar a função exercida pelas atividades de AL em relação à prática de leitura, considerando o processo de conhecimento e o nível de complexidade exigidos. Por fim, verificamos se o que é observado como padrão de uso no texto/gênero é sistematizado por meio de conceituação e/ou

explicação. Os resultados da análise dos aspectos aqui elencados estão registrados e sintetizados na seção a seguir.

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO ARTICULADORA DA PRÁTICA DE LEITURA: UMA PERSPECTIVA AINDA EM CONSTRUÇÃO

A análise das atividades presentes na seção de Leitura 1 apontou, inicialmente, que as atividades de AL no contexto investigado podem ser consideradas como ferramentas para a prática de leitura. Isso é evidenciado pelo fato de que há um certo equilíbrio entre atividades de leitura e de AL, já que, no total, há 51 tarefas de leitura e 53 de AL, conforme podemos observar no Quadro 16. Nesse sentido, podemos afirmar, em alguma medida, que leitura e AL estão articuladas.

QUADRO 16 - NÚMERO DE TAREFAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS CAPÍTULOS ANALISADOS

Ano	Total de tarefas de AL	Total de tarefas de leitura
6º	9 tarefas	17 tarefas
7º	14 tarefas	15 tarefas
8º	5 tarefas	8 tarefas
9º	25 tarefas	11 tarefas
Total:	53 tarefas	51 tarefas

Fonte: Padoin, Barreto e Pinton (2021)

Em relação às tarefas de leitura analisadas, observamos que focalizam estratégias de compreensão do texto, dividindo-se, prioritariamente, entre aquelas que objetivam a localização de informações explícitas e implícitas do texto e a compreensão global do texto.

Exemplo 1: “O que o Papai Noel fez depois de ter visto o que viu? Por que ele agiu assim?” (TDT6#2d)

Exemplo 2: “Que característica do narrador e dos amigos dele é destacada no início da história?” (TDT7#1c)

As atividades que apresentam uma articulação entre leitura e AL são aquelas que consideram, especialmente, os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais e gramaticais realizadas no contexto do texto.

Exemplo 4: “Por que você acha que o narrador usou a expressão ‘quando viu. Viu o quê?’ em lugar de contar diretamente o que foi visto?” (TDT6#2c)

Exemplo 5: O que o narrador destaca ao afirmar que “Era só um garoto”? O protagonista não é chamado pelo nome. Que efeito de sentido é criado pela referência a ele apenas como “garoto” ou “menino”? (TDT9#1a/c)

As atividades de AL priorizam a observação de um determinado fenômeno linguístico, sem construir andaimes que possibilitem ao aluno estabelecer relações significativas entre o fenômeno linguístico e a sua sistematização por meio de nomeação e teoria. Ou seja, em relação à natureza das atividades, há um certo desequilíbrio entre tarefas que abordam a epilinguagem e as atividades que abordam a metalinguagem, como apresentamos no Quadro 17.

QUADRO 17 - PADRÕES RECORRENTES

Ano	Tarefas epilinguísticas	Tarefas metalinguísticas	Tarefas epilinguísticas e metalinguísticas
6º	7 tarefas	2 tarefas	-
7º	11 tarefas	1 tarefa	2 tarefas
8º	5 tarefas	-	-
9º	19 tarefas	5 tarefas	1 tarefa
Total:	42 tarefas	8 tarefas	3 tarefas

Fonte: Padoin, Barreto e Pinton (2021)

Como o quadro evidencia, há um padrão de atividades na seção de Leitura 1 que focaliza tarefas epilinguísticas em termos de escolhas das estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais principalmente. Além disso, há atividades que demandam a comprovação de resposta com base em fragmentos do texto quando se referem à localização de informações implícitas e explícitas.

Se consideramos o movimento de AL como a soma de atividades epilinguística e metalinguística, neste contexto de investigação, isso não se efetiva, visto que há um número bastante reduzido de atividades metalinguísticas e de atividades que tentam articular atividades epi e metalinguísticas. Para Geraldi (1997), as atividades metalinguísticas devem servir como ponte para a epilinguagem, não podendo haver, portanto, um desequilíbrio entre elas, já que ambas devem ser trabalhadas em conjunto para o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento linguístico do aluno.

Considerando as atividades epilinguísticas na seção investigada, o aluno-analista do texto é convidado a observar, especialmente, o uso e os efeitos de sentido dos recursos linguísticos e a comprovar a identificação do conteúdo explorado no texto.

Exemplo 6: “As ações expressas por *acabara* de passar e *viu* ocorrem simultaneamente? Explique sua resposta.” (TDT6#2b)

Exemplo 7: O parágrafo apresenta o personagem Rodrigo. Que palavras foram empregadas para evitar a repetição de seu nome? (TDT7#3a)

Exemplo 8: Como você viu, o conto relata a amizade do protagonista com Diego. b) Transcreva a frase que inicia a sequência de ações relativas ao dia em que Diego e o garoto se conheceram. (TFC9#1b)

No Exemplo 6, podemos verificar que tarefa demanda do estudante a observação da escolha dos tempos verbais e o efeito de sentido na construção da narrativa. Nesse sentido, é necessário “falar sobre a língua”, mobilizando categorias gramaticais com vistas à explicação solicitada pela tarefa. Entendemos que essa tarefa poderia construir uma ponte para a sistematização de um conhecimento gramatical referente à classe dos verbos, por exemplo, emprego dos tempos verbais, considerando o universo de referência do narrador. Situação semelhante pode ser visualizada no Exemplo 7, visto que o estudante deve observar as palavras que retomam ou substituem o personagem Rodrigo. A sistematização das classes responsáveis pelo processo de referência no texto poderia evitar generalizações

de que apenas substantivos evitariam a repetição de termos, explicação bastante recorrente no contexto escolar.

Nas tarefas metalinguísticas, observamos recorrência da nomeação do fenômeno linguístico por meio de metodologia dedutiva. Segundo Gomes e Souza (2017, p. 63), esse tipo de metodologia “possui um caráter mais específico, como se buscasse algo que já está no dado”, tendo como objetivo assimilar regras. Os resultados apontam a recorrência de tarefas com vistas à dedução porque, além de não haver uma relação direta com as atividades epilinguísticas, as tarefas metalinguísticas apresentam, muitas vezes, a nomeação e a conceituação do fenômeno linguístico no próprio enunciado (Exemplos 9, 10 e 11). Ou seja, a tarefa informa a categoria gramatical que deveria ser explorada e pede para que o aluno apenas a identifique no texto, sem levá-lo à reflexão analítica prévia no que diz respeito a sua função no contexto de uso da língua.

Exemplo 9: “Que substantivos foram usados nos parágrafos 6 a 9 para nomear o personagem que pegou o brinquedo?” (TDT6#5a, grifo nosso)

Exemplo 10: “Galopar à vontade por um imenso campo que não tem limites” é uma metáfora. Que ideia ela representa?” (TDT7#8b, grifo nosso)

Exemplo 11: “A expressão ‘do alto de nossas selas’ tem valor literal e figurado. No primeiro caso, refere-se à posição sobre o cavalo. E no segundo caso?” (TDT7#4b, grifo nosso)

Dessa forma, há um distanciamento da metodologia indutiva, proposta pela AL, pois o aluno não é levado a refletir de forma progressiva e sistemática sobre o uso da língua em contexto específico. Ademais, ao questionar sobre o valor figurado da expressão (TDT7#4b), a tarefa não vai além no sentido de sistematizar a diferença entre os conceitos de literal e figurado (metalinguagem) e mostrar, retornando ao texto, como os diferentes significados da expressão contribuem para a construção de efeito de sentido no texto (epilinguagem).

Por fim, apresentamos uma sequência de tarefas correspondentes a uma atividade didática do sétimo ano que sintetiza, em alguma medida, os achados desta pesquisa:

Exemplo 12: “O parágrafo apresenta o personagem Rodrigo. Que palavras foram empregadas para evitar a repetição do seu nome?” (TDT7#3a)

Exemplo 13: “Em sua opinião, Rodrigo estava incluído no grupo? Justifique sua resposta”. (TDT7#3b)

Exemplo 14: “Quais são as características do pai de Rodrigo descritas no parágrafo?” (TDT7#3c)

Exemplo 15: “Que par de expressões é responsável por indicar a soma dessas características?” (TDT7#3d)

Em relação ao gênero conto, foco das unidades selecionadas, observamos o predomínio de tarefas que focalizam a “sequência de ações de uma narrativa: situação inicial, conflito ou complicação, clímax e desfecho”, conforme sinalizam os autores explicitamente no livro didático do sétimo ano. Nesse sentido, as tarefas demandam, em sua maioria, a identificação do movimento/parte do texto e/ou a comprovação da resposta a partir da transcrição de fragmentos do texto.

Exemplo 16: “Que fato começa a modificar a situação inicial?” (TCF6#1)

Exemplo 17: “O desfecho do conto relata as consequências da corrida. O que aconteceu com Francisco? (TCF7#3)

Exemplo 18: “Agora compare o que você sabe sobre narrativas, especialmente os contos, ao que está observando no miniconto. Que diferenças observa?” (TFC8#3)

Exemplo 19: “Copie no caderno a descrição que melhor explica o conteúdo do trecho apresentado entre os dois momentos indicados nos itens anteriores. I Narração de ações fundamentais para o suspense da narrativa, II Caracterização do universo interior do protagonista, III Caracterização dos acontecimentos vividos naquele intervalo.” (TFC9#1f)

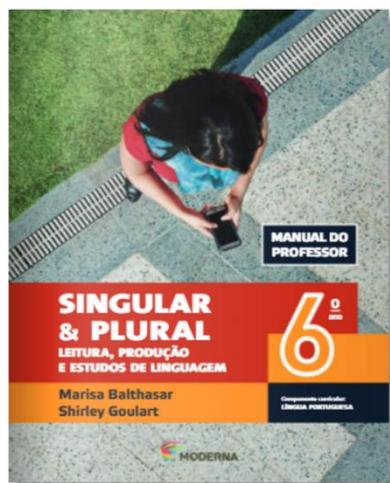
Por fim, o padrão de atividades didáticas indica que as tarefas epilinguísticas priorizam os efeitos de sentido dos recursos linguísticos no texto, ao passo que as tarefas metalinguísticas focalizam a nomeação do fenômeno linguístico por meio de uma metodologia dedutiva, ou seja, o conceito é fornecido no próprio enunciado, cabendo ao estudante apenas a sua identificação e classificação. Além disso, em muitos casos, a função das atividades de AL resume-se à comprovação com base na transcrição de fragmentos do texto.

ATIVIDADE 1

Analise em que medida as atividades se aproximam de uma perspectiva de PAL com foco na língua em funcionamento e em gêneros do discurso.

ORIENTAÇÕES

1. Tomando por referência a coleção “Singular & Plural – Língua Portuguesa”, aprovada pelo PNLD 2020, inicialmente selecione o ano e capítulo que será objeto de sua análise.



PNLD
Programa Nacional do Livro Didático

ACESSE O LIVRO



Link: <https://pnld.moderna.com.br/portugues/singular-plural/>

2. Após, realize uma leitura exploratória a fim de compreender a configuração do livro, das seções e do capítulo selecionado.
3. Colete as atividades que se referem ao ensino de AL. Organize seu *corpus* de análise, transcrevendo os comandos das atividades selecionadas.
4. Considerando a natureza das atividades, classifique-as em epilinguísticas ou metalinguísticas.
5. Com base quadro comparativo proposto por Mendonça (2006), verifique se há predominância de uma prática de AL ou de um ensino de gramática normativo.

QUADRO 18 – ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA VERSUS PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção 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 análise linguística 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 metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos e 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 linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidades privilegiadas: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Para organizar sua análise, você deve utilizar o quadro a seguir.

Atividade	Natureza da atividade	Prática de AL
Você deve transcrever ou inserir a imagem do comando	Identificar se é epilinguística ou metalinguística	Verificar se há um ensino que se aproxima da PAL e justificar com base nas categorias propostas por Mendonça. Por exemplo, apresenta uma reflexão indutiva, foco no texto...

O quadro deve ser anexado em seu relato de pesquisa.

Sua atividade será avaliada de acordo com os critérios a seguir:

	SIM	NÃO	EM PARTE
1) A estrutura sugerida é contemplada em termos de capa, introdução, revisão de literatura, metodologia, análise e discussão, considerações finais, referências e anexo.			
2) A linguagem está empregada de forma adequada, considerando produção e consumo do trabalho.			
3) O trabalho apresenta a análise das atividades (selecionadas de LD) e evidencia, com base em exemplos, a a PAL.			
NOTA:			

6. Realizada a análise, relate sua breve pesquisa.

UNIDADE 5

PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA COMO ARTICULADORA DAS DEMAIS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Francieli Matzenbacher Pinton

Taís Vasques Barreto

Ana Paula Regner

Nesta Unidade 5, buscamos fornecer subsídios teórico-metodológicos para a produção de atividades didáticas que contemplem a PAL e a sua articulação com as práticas de leitura e produção textual. Para tanto, inicialmente, apresentamos uma breve reflexão sobre a perspectiva dos Letramentos, considerando o princípio de que os alunos/as são criadores de significado, agentes e cidadãos ativos. Em movimento subsequente, apresentamos os possíveis dispositivos didáticos que podem organizar o planejamento do professor, por exemplo, a unidade didática. A seguir, apresentamos os conceitos de atividades e tarefas e, por fim, apresentamos um percurso metodológico para a elaboração de atividades com base nos estudos realizados pelos integrantes do Laboratório do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN) (PINTON; SILVA, 2020; VOLK, 2021; SCHMITT, 2021; BARRETO, 2022; BORDIM, 2022; REGNER; PINTON, 2022).

ANOTAÇÕES



LETRAMENTOS: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E PRÁTICAS

Neste material, entendemos letramento(s) “como [uma] prática social, dependente de aspectos históricos, culturais, sociais e ideológicos” (PADOIN, PINTON, p. 119, 2021). Em razão disso, a perspectiva aqui assumida é de que os letramentos são plurais e constituem um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído pelos participantes de uma dada comunidade discursiva (STREET, 2014; GEE, 1990). Em síntese, não existe um único tipo de letramento, mas sim letramentos. Nesse viés, Barton (1994) sintetiza:

- i) letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- ii) existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida;
- iii) as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- iv) as práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e em práticas culturais;
- v) o letramento é historicamente situado; e,
- vi) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido. (BARTON, 1994, p. 26)

Quando considerado o contexto de ensino e de aprendizagem, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), podemos afirmar que as pedagogias críticas reconhecem que os letramentos são situados e plurais, visto que valorizam as muitas vozes que os alunos trazem para sala de aula e consideram os diferentes contextos dos quais fazem parte. Nessa perspectiva, os alunos são criadores de significados e cidadãos ativos, e a escola compreende o aprendizado como uma ferramenta para que o estudante tenha mais controle sobre o uso da linguagem e sobre como ela significa em sua vida. Isso implica que o aluno não seja colocado à margem ou ainda manipulado por textos que ele desconhece ou não compreende (COPE; KALANTZIS, 2012, 2016).

Para Cope e Kalantzis (2016), o objetivo maior dos letramentos críticos é auxiliar os alunos a compreenderem a maneira como o mundo é construído pelos valores e ações das pessoas. Em função disso, as escolhas pedagógicas devem partir das experiências dos alunos, de problemas sociais e dilemas morais. Assim o maior desafio dessa abordagem crítica é dar voz às múltiplas identidades de gênero e às diversidades culturais. Portanto, a perspectiva de Letramento Crítico deve considerar:

FIGURA 11 - ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

PEDAGOGIA DO LETRAMENTO CRÍTICO	
Conteúdos do conhecimento de letramentos	Orientação crítica para o mundo; aprendendo sobre diferenças de linguagem, poder, cultura popular e novas mídias
Organização do currículo de letramentos	Apoio à agência do aprendiz; foco no propósito de construção dos significados.
Aprendizes praticando letramentos	Envolvimento com questões do mundo real; experiências de cidadania ativa; criação de textos que se engajem no mundo.
Relações sociais da aprendizagem de letramentos	Usando os letramentos para assumir controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto de novas mídias.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Segundo os autores, práticas de Letramento Crítico devem focalizar o funcionamento dos textos e questionar os interesses envolvidos em cada prática. Com vistas a fornecer um roteiro de perguntas orientadoras para o processo de leitura e análise dos textos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam:

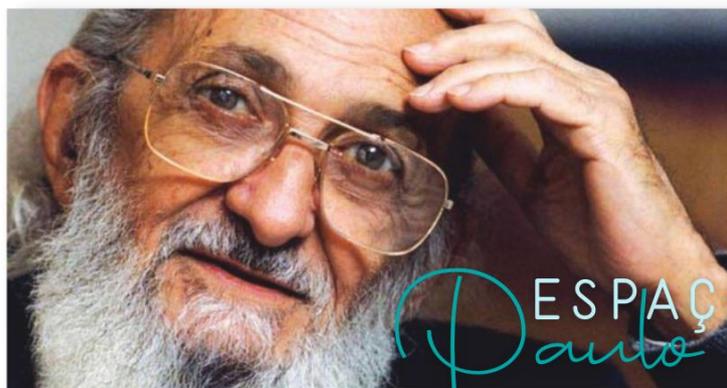
FIGURA 12 – ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA O PROCESSO DE LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS

Algumas questões para leitores mais jovens	Algumas questões para leitores mais velhos
<p>Sobre o que é esse texto? Como sabemos disso? Quem estaria mais propenso a ler e como podemos saber isso?</p> <p>O que o autor quer que saibamos (sobre o mundo e as pessoas nele)? O que as imagens sugerem? O que as palavras sugerem? Isso "corresponde ao que você sabe (sobre o mundo e sobre as pessoas)? Por quê/Por que não?</p> <p>Como podemos reescrever esse texto para que ele "corresponda" de uma maneira mais próxima às nossas experiências e se encaixe mais efetivamente naquilo que sabemos sobre o mundo e sobre as pessoas?</p>	<p>Qual é o assunto ou tópico? Por que o autor escreveu esse texto? Quem é o público-alvo? Como você sabe disso? Que visão de mundo e valores o autor assume que o leitor possui? Como se pode saber isso? Que conhecimentos o leitor precisa trazer para esse texto para compreendê-lo? Quem se sentiria "excluído" desse texto e por quê? Isso seria um problema? Quem acha que as alegações feitas nesse texto colidem com os seus próprios valores, crenças ou experiências? Como o leitor é "posicionado" em relação ao autor (por exemplo, como amigo, como oponente, como alguém que precisa ser persuadido, como invisível, como alguém que concorda com visões do autor)? Existem "lacunas", ou "ausências", ou "silêncios" nesse texto? Se sim, quais? Por exemplo, há um grupo de pessoas ausentes que logicamente deveriam ser incluídas? Os diferentes grupos são mencionados como se pertencessem ao mesmo grupo? O autor escreve sobre um grupo sem incluir sua perspectiva sobre coisas e eventos?</p>

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 145).

De acordo com Pinton, Bordim e Schmitt (2022), as práticas pedagógicas de LP devem propiciar que os alunos sejam instigados a relacionar o que leem com o mundo em que vivem, a fim de experienciar, questionar, criticar e avaliar os significados linguísticos e extralinguísticos. Por fim, as autoras sinalizam que a perspectiva do Letramento Crítico “pressupõe uma prática transformadora e emancipatória, preocupada com situações de opressão e de sofrimento”. Dessa forma, visa à conscientização crítica e à apresentação de alternativas diante de problemas políticos e sociais. Considerando, então, que os textos não são neutros tampouco a educação é neutra, o objetivo pedagógico de uma educação crítica

requer, nos termos de Paulo Freire, consciência crítica, conforme sinalizam Cervetti, Pardalles e Damico (2001).



"A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem."

ESPAÇO
Paulo Freire

Vamos estudar sobre Paulo Freire?

O Patrono da Educação Brasileira foi um pensador essencial para a história da pedagogia mundial. Brasileiro, nordestino e professor, Freire teve diversos livros traduzidos em diferentes línguas ao redor do mundo. Em suas obras, o autor defende uma educação libertadora, a qual tem por objetivo conscientizar seus alunos a ponto de libertá-los das condições opressoras que estão enraizadas em nossa sociedade. Paulo Freire é essencial quando pensamos em uma perspectiva crítica de ensino. Como leituras complementares, separamos alguns materiais que podem ampliar seus estudos:

Quem foi Paulo Freire?

ACESSE O VÍDEO NO
YOUTUBE



Pedagogia do Oprimido

ACESSE O
AUDIOLIVRO



Paulo Freire e os Estudos Críticos do Letramento

ACESSE O
ARTIGO



Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=IS2y4VERA6o&ab_channel=NOVAESCOLA

Link do audiolivro: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2928>

Link do artigo: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2928>

A UNIDADE DIDÁTICA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO

Assumindo a concepção de letramentos como práticas plurais e situadas, faz-se necessário considerarmos um possível dispositivo didático que auxilie o professor no planejamento de suas práticas em sala de aula. Para isso, abordamos, aqui, a unidade didática como forma de organização de um conjunto de atividades didáticas voltadas para o estudante. Dessa forma, cada unidade deve ser elaborada com base em um tema pré-definido, em um período de tempo estimado para a dinamização das atividades e com objetivos específicos de ensino e aprendizagem (PAIS, 2013).

Além disso, Pais (2013) afirma que é preciso atentar a alguns pontos essenciais para a elaboração desse dispositivo didático, conforme aponta o Quadro 19:

QUADRO 19 - ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

O que ensinar?	Especificar o(s) objetivo(s) da unidade didática e os conteúdos que serão abordados.
Quando ensinar?	Ordenar a sequência de atividade de acordo com um período de tempo estimado para a dinamização.
Como ensinar?	Produzir atividades e tarefas que atendam ao(s) objetivo(s) e que abordem os conteúdos propostos.
Como avaliar?	Elaborar critérios e instrumentos de avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

Fonte: elaborada pelas autoras com base em Pais (2013)

Além disso, o autor elenca algumas características que sistematizam o conceito de unidade didática como dispositivo didático:

- ser real, prático e útil;
- definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos que a constituem;
- respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos;
- ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram;
- ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no desenvolvimento;
- ser práticas, dinâmicas e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem que propõem e as situações concretas de alunos, professores e famílias;
- ser adequada em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados. (PAIS, 2013, p. 70)

Nesse sentido, como passo subsequente, buscamos abordar conceitos teórico-metodológicos que orientam a produção de atividades didáticas, as quais compõem a unidade didática. A seção a seguir, então, apresenta princípios norteadores para a elaboração de atividades e tarefas voltadas para o ensino de língua materna.

ANOTAÇÕES



PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Como citamos na seção anterior, o professor, ao produzir qualquer tipo de material didático, deve esclarecer para o aluno (e, até mesmo, para si) o conteúdo que será explorado, o objetivo das atividades propostas, o nível de complexidade das questões, bem como os critérios de correção/avaliação. Considerando esses princípios, Moretto (2006) apresenta um roteiro para a elaboração de atividades didáticas que pode ser observado pelo professor: i) seleção do conteúdo a ser explorado em cada atividade; ii) indicação do objetivo/habilidade para a avaliação da aprendizagem, relativo ao conteúdo; iii) relação entre os processos cognitivos e o nível de complexidade das tarefas, com base na taxonomia de Bloom; iv) indicação dos critérios para a correção/avaliação.

Nesse sentido, torna-se pertinente distinguir o que compreendemos por atividade didática e por tarefa. Segundo Matêncio (2001, p. 107-108), considera-se a atividade didática “como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade”. Os enunciados de atividades podem ser formulados por meio de sequências injuntivas (comandos), ou seja, “dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor” (ARAÚJO, 2014, p. 29).

ANOTAÇÕES



Observe o exemplar de atividade a seguir, cujo objetivo é ler, analisar e produzir um exemplar do gênero resenha de filme.

Leia, a seguir, um fragmento extraído de outra resenha sobre o filme “Capitã Marvel” e sublinhe a avaliação do resenhista:

[...] “Brie Larson, como Carol, é carismática, transportando sua ironia, seu atrevimento, para dentro das cenas de ação – que não são muito boas, entretanto. O roteiro e a direção de atores compreende com precisão a comunicação entre a premissa e a execução do projeto.” [...]

Fonte: <https://www.planocritico.com/critica-capita-marvel-com-spoilers/>

O resenhista apresenta uma avaliação negativa ou positiva? Indique quais categorias gramaticais evidenciam essa crítica?

Considerando os aspectos elencados por Moreto (2006), indique:

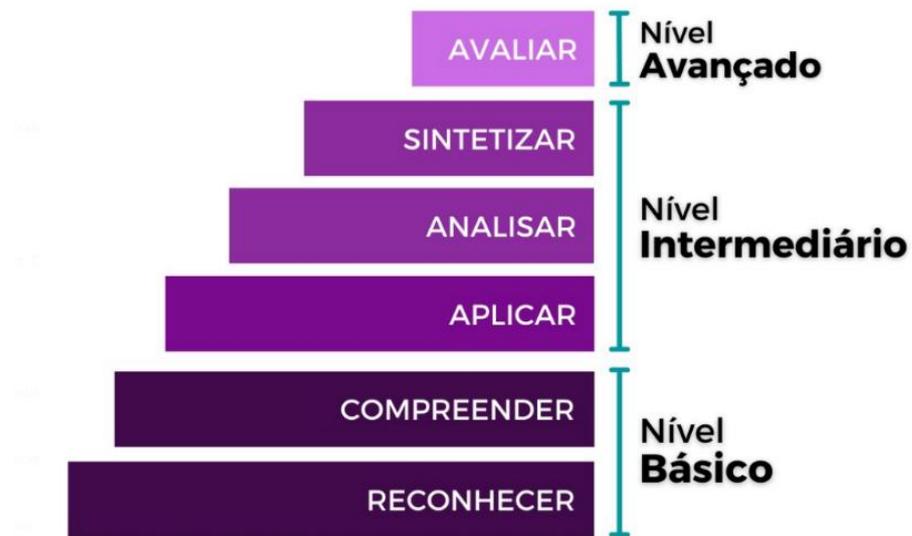
O conteúdo abordado:

Objetivo de aprendizagem:

A Taxonomia de Bloom⁶, relacionada aos níveis de complexidade, é um sistema que cria uma hierarquia para os diferentes níveis de cognição, classificando em objetivos os processos de ensino e aprendizagem, conforme apresenta a Figura 15.

⁶ Conferir Quadro 13, página 70.

FIGURA 15 – NÍVEIS DE COMPLEXIDADE



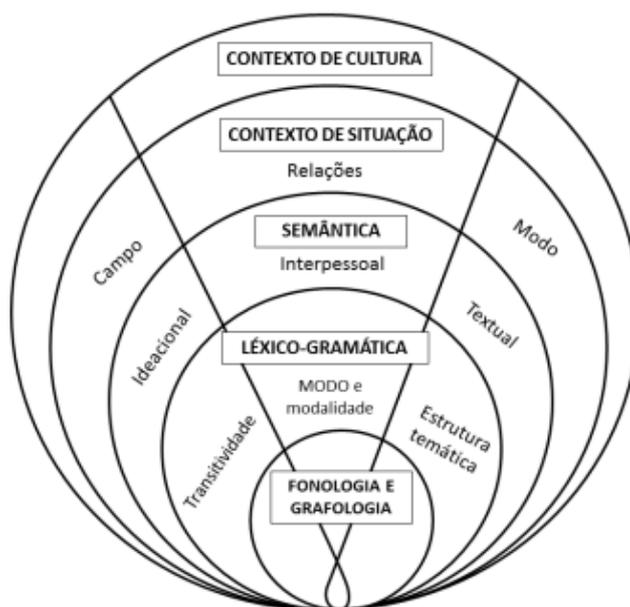
Fonte: Adaptado de Barreto (2022)

Tendo isso em vista, a atividade analisada focaliza qual nível e domínio de aprendizagem?

Ademais, partindo de uma perspectiva crítica, entendemos que as atividades e tarefas devem contemplar/articular os diferentes estratos da linguagem. Para refletir sobre isso, ancoramo-nos teoricamente na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Na LSF, a linguagem é entendida como um sistema e caracterizado pela organização em estratos, de acordo com níveis de abstração (HALLIDAY;

MATTHIESSEN, 2014). Nessa organização estratificada, conforme Figura 16, a linguagem é concebida por meio de dois níveis inter-relacionados: o linguístico e o extralinguístico. O nível mais abstrato, o extralinguístico, abrange o contexto de situação e o contexto de cultura; já o nível mais concreto, o linguístico, compreende os estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico.

FIGURA 16 - LINGUAGEM COMO SISTEMA DE ESTRATOS



Fonte: Schmitt (2021) adaptado de Fuzer e Cabral (2014)

Compreendendo a linguagem como sistema estratificado, torna-se relevante refletirmos sobre a noção de realização, cujo foco é articular os níveis e estratos. Com base em Halliday e Matthiessen (2014), Schmitt (2021) explica que

o contexto de cultura é realizado pelo contexto de situação, que é realizado pelas metafunções do estrato da semântica. Esses sistemas de significados são realizados pelos sistemas léxico-gramaticais que, finalmente, são realizados pelos sistemas grafológico e fonológico (SCHMITT, 2021, p. 43).

Por fim, podemos afirmar que o conceito de realização possibilita entendermos como a linguagem realiza propósitos sociais de uma determinada

comunidade. Assim, ao observarmos o sistema estratificado da linguagem, podemos propor atividades que considerem a linguagem em funcionamento, ou seja, como os níveis extralinguísticos realizam os níveis linguísticos. Portanto, as escolhas linguísticas resultam do contexto de situação (nível mais imediato: o que está acontecendo, com quem, com qual objetivo) e do contexto de cultura (qual ação está sendo realizada – gênero textual/discursivo).

Para aprofundar seus conhecimentos, sugerimos a leitura dos materiais a seguir:

ARTIGO

[Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade \(PINTON; SILVA, 2021\)](#)



DISSERTAÇÃO

[Professores em formação inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos \(VOLK, 2021\)](#)



DISSERTAÇÃO

[Prática de Análise Linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos: um desafio para os professores de Língua Portuguesa em formação inicial \(BORDIM, 2022\)](#)



DISSERTAÇÃO

[Prática de Análise Linguística \(Crítica\) no contexto de formação inicial de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem em construção \(BARRETO, 2022\)](#)



ATIVIDADE 1

Considerando os objetos de conhecimento propostos pela BNCC, analise os quadros a seguir a fim de verificar que estratos da linguagem são contemplados prioritariamente em cada prática de linguagem. Além disso, verifique em que medida a prática de análise semiótica está contemplada e quais objetos de conhecimento são explicitados. Seus achados podem ser relatados empregando diferentes linguagens (texto escrito, gráficos, figuras, esquemas).

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídia Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto Efeitos de sentido Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo do gênero Textualização, revisão e edição Relação entre textos Estratégias e procedimentos de leitura Relação verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital Distinção de fato e opinião Estratégias de leitura: identificação de textos e argumentos Exploração da multissemiose Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos Curadoria de informação Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p style="text-align: center;">Análise linguística/semiótica</p>	<p>Construção composicional Estilo Efeito de sentido Análise de textos normativos, propositivos e reivindicatórios Modalização Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais Construção composicional e estilo Gênero de divulgação científica Marcas linguísticas Intertextualidade Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Variação linguística Progressão temática Textualização Fono-ortografia Elementos notacionais da escrita/morfologia Léxico-morfologia Morfossintaxe Sintaxe Semântica</p>
<p style="text-align: center;">Oralidade</p>	<p>Produção de textos jornalísticos orais Planejamento e produção de textos jornalísticos orais Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social Discussão oral Registro Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais Estratégias de produção Produção de textos orais Oralização Planejamento e produção de entrevistas orais Conversação espontânea Procedimentos de apoio à compreensão - tomada de nota Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta</p>

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Produção de textos</p>	<p>Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais Textualização Revisão/edição de texto informativo e opinativo Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais Textualização, revisão e edição Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica e estratégias de escrita Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Estratégias de produção Relação entre textos Consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição Estratégias de produção: planejamento de textos informativos Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos Textualização de textos argumentativos e apreciativos Produção e edição de textos publicitários Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Construção da textualidade e relação entre textos Estratégia de produção: planejamento de textos informativos Estratégia de produção: textualização de textos informativos Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos Textualização de textos argumentativos e apreciativos Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Construção da textualidade Relação entre textos</p>

ANOTAÇÕES



PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

Caro professor(a) em formação, chegou a sua vez de colocar em prática os conhecimentos teóricos e metodológicos construídos ao longo da disciplina. Vamos então, dar início à elaboração atividades didáticas?⁷ Lembre-se de que essas atividades irão compor a unidade didática que será desenvolvida em uma escola de sua escolha. Cada dupla ou trio terá a tarefa de produzir atividades de leitura, análise linguística e produção textual considerando a prática letrada selecionada conforme o diagnóstico realizado na escola. Essa unidade será relatada em livro em formato digital, que será socializado com a comunidade acadêmica e escolar. De modo a garantir que os materiais estejam em certa medida padronizados (o que facilitará nosso trabalho de organização e formatação do caderno didático), solicitamos que realizem a leitura de algumas orientações.

1	Apresente sua unidade didática conforme o roteiro indicado nesta unidade. Para padronizarmos os textos que serão publicados, use fonte Times, tamanho 12, sem negrito, com os parágrafos justificados e com espaçamento entre linhas de 1,5.
2	Para apresentação das atividades didáticas, selecione um exemplar de gênero, considerando o sistema de gêneros da prática letrada que será foco de seu trabalho. Sempre que possível, mantenha o formato original dos exemplares com a sua respectiva fonte. Sugerimos a inserção de QR Code nessas seções de leitura, com o intuito de sugerir outras leituras aos alunos, por exemplo.
3	Mobilize os diferentes níveis de complexidade ao longo da unidade didática. Lembre-se que as tarefas constituem andaimes, portanto, para que o aluno possa realizar atividades do nível avançado, é necessário que ele tenha acesso às atividades do nível básico e intermediário.
4	Ao final, indique as habilidades contempladas de acordo com a BNCC considerando as práticas de linguagem (leitura, análise linguística, produção de textos e oralidade). Nesse material, sugerimos que seja transcrita a habilidade e não apenas seu código alfanumérico.
5	Insira as referências bibliográficas, observando as normas da ABNT.

⁷ Proposta adaptada pelas autoras com base em Pinton e da Silva (2021).

GUIA PARA ELABORAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA

TÍTULO DA UNIDADE DIDÁTICA

É necessário dar um nome para a sua unidade didática. Escreva-o com a fonte Times, tamanho 14, em negrito e centralizado.

INTRODUÇÃO

Após o título, elabore uma introdução que contemple o objetivo geral da sua unidade didática e sinalize o nível de ensino. Além disso, sugerimos que apresente o campo de atuação e o(s) gênero(s) que você decidiu didatizar. Use fonte Times, tamanho 12, sem negrito, com os parágrafos justificados e com espaçamento entre linhas de 1,5. Lembre-se de considerar o nível escolar, ajustando a linguagem e o tema do capítulo.

EXEMPLAR DO GÊNERO

Após a introdução, é importante apresentar um exemplar do gênero que é o foco da unidade. Para tanto, reflita sobre o que você estudou acerca das concepções de língua/linguagem. Sempre que possível, mantenha o formato original dos exemplares com sua respectiva fonte. Consideramos interessante a inserção do QR Code nessas seções de leitura, com o intuito de sugerir outras leituras aos alunos, por exemplo.

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Produza atividades que contemplem a análise linguística como articuladora das práticas de leitura, oralidade e produção de textos. Assim, releia os referenciais estudados sempre que necessário antes de elaborar as tarefas. Lembre-se de não usar o texto apenas como pretexto às atividades gramaticais.

Caso você tenha interesse em conhecer os cadernos didáticos produzidos pelo Laboratório do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN), acesse o site: www.nepelin.com



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, D. L. de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Editora Livro Rápido, 2014

BARRETO, T. V. **Prática da análise linguística (crítica) no contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa: uma abordagem em construção**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BORDIM, C. T. **Prática de análise linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos: um desafio para os professores de língua portuguesa em formação inicial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRITTO, L. P. L. A nova crítica ao ensino de língua. In: **A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Mercado das Letras, 1997.

BUZATO, M. E. K. Multiletramentos e informática na escola. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (Org.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

CARDOSO, R. J. **Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano): os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7738>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CERVETTI, G.; DAMICO, J.; PARDALES, M. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, [s. l.], 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 07 set. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge University Press, 2016.

CORREA, R. R. **Práticas de análise linguística ou teoria gramatical?: uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6117>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1991.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. Basingstoke: The Falmer Press: Taylor & Francis, 1990.

GOMES, A.; SILVA, L. Análise Linguística: uma reflexão sobre propostas elaboradas por docentes em formação inicial. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 17, ed. 3, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2430>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GOMES, A.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, ed. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p50>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HALLIDAY, M; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York: Routledge, 2014.

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa de Português. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 20, n.1, p. 47-53, 1998. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2015

HUFF, L. de A. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178992/347123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KEMIAK, L.; ARAÚJO, D. L. de. **Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística**. Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios_para_ensino_de_An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_pdf?auto=download>. Acesso em: 16 jan. 2021.

KLEIMAN, A. **A concepção escolar da leitura**. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do Texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, M. C; SOUZA, C. S; MOURA A. C.C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**. Recife, v. 23, n. 1, p. 23-44, 2019.

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA SOUZA, I. G. Concepções teórico-metodológicas da análise linguística em estágio docente: transição do discurso para a ação. **Entreletras**. Araguaína, v.5, n. 2, p. 138-156, 2014.

MATÊNCIO, M.L.M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, I. M. **Abordagem da gramática nos livros didáticos de língua portuguesa: os parâmetros curriculares nacionais promoveram mudanças?** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9006/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Iscarley%20Matias%20do%20Nascimento%20-%202018.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990

NEVES, M. H. M. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1.º e 2.º graus. Alfa: **Revista de Linguística**, São Paulo, v. 37, p. 91- 98, 1993.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?**. 2. ed. – São Paulo: São Paulo Contexto, 2004.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, L. **Tecendo linguagens**. 5ª ed. Barueri: IBEP, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. 4 v.

PADOIN, V. L.; PINTON, F. M. Mapeamento de estudos sobre (multi)letramento(s) em língua portuguesa no contexto acadêmico brasileiro (2015-2019). **Inventário**, n. 27, p. 118-137, 2021.

PADOIN, V.; VOLK, R.; PINTON, F. **Reportagem de divulgação científica na educação básica**: uma proposta de atividades didáticas. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zs3g33NR9e-ZOIFm7q5yS4AUPTu5GAOV/view>. Acesso em: 7 jun. 2023

PIANO, K. F. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4013>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PINTON, F. M. A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: múltiplos olhares no currículo escolar. IN: NICOLAY, D. A.; GRAVINA, A. P. **O currículo em suas interfaces com a educação básica**. Editora CRV, Curitiba, 2014.

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

PINTON, F. M. A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: múltiplos olhares no currículo escolar. IN: NICOLAY, D. A.; GRAVINA, A. P. **O currículo em suas interfaces com a educação básica**. Editora CRV, Curitiba, 2013.

PINTON, F.; BARRETO, T. **Produzindo Resenha**. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/00-VERS%C3%83O-FINAL-Caderno-did%C3%A1tico-26-06-2019-2.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PINTON, F. M.; BORDIM, C. T.; SCHMITT, R. M. Letramento crítico em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. Taubaté, SP: **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 27, n. 2, p. 57-79, 2022.

PINTON, F.; SILVA, J da. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades e Inovação: Discurso e Alteridade**, [s. l.], v. 8, ed. 36, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4511>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. Pelotas, RS: **Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBBES, T. da C. **Prática de análise linguística nas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/Mestrado/00%20Pesquisa%20Pr%C3%A1tica%20de%20An%C3%A1lise%20Lingu%C3%ADstica/Leituras/Pratica-de-analise-linguistica-1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

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

REGNER, A.; PINTON, F. M. Gênero carta aberta: um olhar sobre a prática de análise linguística no livro didático de língua portuguesa do sistema Marista de educação. Vitória da Conquista: **Fólio – Revista de Letras**, v. 14, n. 1, jan./jun. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 128.

ROJO, R; MOURA E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 224. ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHMITT, R. **Base Nacional Comum Curricular: análise crítica de discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 134-153.

SOARES, M. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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

SWALES, J. M. **Research genres: explorations and application**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem: 9º ano: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2022.

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

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

VOLK, R. **Professores em formação inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos**. 2021, p. 169 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

BIODATAS DAS AUTORAS

ANA PAULA REGNER



Graduada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM). É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN) e desenvolve pesquisas sobre a Prática de Análise Linguística em livros didáticos e sobre tecnologias digitais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa.

FRANCIELI MATZENBACHER PINTON



Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (1999), Mestra (2003) e Doutora (2012) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora Adjunto A do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Membro da Associação Latino-americana de linguística Sistemico-funcional - ALSFAL, da Associação Latino-americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais e do Grupo de Trabalho Gêneros Discursivos/Textuais da ANPOLL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem - NEPELIN. Docente orientadora do Núcleo de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). Tem experiência em Análise Crítica de Gêneros textuais, formação de professores de língua portuguesa, ensino e leitura de produção textual em diferentes áreas disciplinares, ensino de língua portuguesa na educação básica.

TAÍS VASQUES BARRETO



Graduada (2019) em Licenciatura em Letras Português - Habilitação em Literatura Portuguesa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre (2022) em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM (PPGL/UFSM) e aluna do curso de Doutorado em Estudos Linguísticos deste mesmo programa. Integrante e professora-pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN). Tem interesse na área de Linguística Aplicada, mais especificamente em estudos relacionados ao ensino de língua materna no Brasil. Nessa direção, suas pesquisas abordam a Prática de Análise Linguística, a formação inicial e/ou continuada de professores de Língua Portuguesa e a produção de atividades didáticas voltadas para o ensino de linguagem em contexto escolar.

VERÔNICA LORENSET PADOIN



Mestre em Letras e Graduada em Licenciatura em Letras Português e suas Literaturas, ambas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus São Vicente do Sul – RS.

Este e-book tem por objetivo apresentar um panorama teórico-metodológico da prática de linguagem denominada Prática de Análise Linguística (PAL) no contexto da educação básica. A PAL pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as demais práticas de linguagem (leitura, oralidade e produção de textos). Neste material, propomo-nos a sintetizar princípios norteadores da PAL, com vistas a auxiliar no processo de elaboração de atividades didáticas que promovam, efetivamente, a integração entre as práticas de linguagem e considerem os aspectos relevantes à análise linguística para fins didáticos.

ISBN 978-65-265-0559-5



9 786526 505595 >