



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

KARLA ROSSANA RODRIGUES DE SOUZA

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA:
INTERAÇÃO ENTRE LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICA DOCENTE

Recife
2020

KARLA ROSSANA RODRIGUES DE SOUZA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA:
INTERAÇÃO ENTRE LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Costa de Araújo Lima

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S729a Souza, Karla Rossana Rodrigues de
Análise linguística na sala de aula: interação entre livro didático e prática docente / Karla Rossana Rodrigues de Souza. – Recife, 2020.
116f.: il.

Orientadora: Ana Maria Costa de Araújo Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Análise linguística. 4. Livro didático.
I. Lima, Ana Maria Costa de Araújo (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2021-01)

KARLA ROSSANA RODRIGUES DE SOUZA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA:
INTERAÇÃO ENTRE LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 07/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Costa de Araújo Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florêncio (Examinador externo)
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me encorajar e fortalecer sempre que foi necessário no decorrer desta pesquisa.

Aos meus pais, por me apoiarem nesta jornada, incentivando sempre os meus estudos, acreditando em meu potencial e na importância do meu papel enquanto professora de escola pública.

À minha irmã, por valorizar e estimular a minha carreira acadêmica, sempre com muita alegria e entusiasmo.

Ao meu esposo, pela compreensão e pelo carinho em toda a minha trajetória no mestrado, tornando os dias de luta mais leves e suportáveis.

Aos meus tios e primos, por compreenderem as minhas ausências em festas e confraternizações, acompanhando, mesmo de longe, o desenrolar da minha vida de mestranda.

Aos meus amigos mais antigos, Nuno, Nana e Beca, pelo respeito e afeto que sempre nutriram por mim, mesmo à distância, me encorajando a nunca desistir dos meus sonhos.

Às lindas Nati e Cati, por tornarem meu cotidiano mais divertido, facilitando a minha luta diária para conciliar tantas atribuições, incentivando o desenvolvimento de meus estudos e pesquisas na área de Educação.

Aos meus colegas da Turma 5 do PROFLETRAS, polo da UFPE, pela parceria, união e cuidado, mostrando que no ambiente acadêmico também há cooperação e respeito mútuo.

Ao meu amigo e eterno colega de trabalho Anderson Marcolino, pelas caronas que tanto me ajudaram nas idas e vindas diárias do trabalho à universidade e da universidade ao trabalho. Sem você, sem sua luz e alegria, meus dias seriam só cansaço e transtorno.

Ao meu mais novo amigo e colega de profissão Álvaro Vinícius, por acompanhar de perto a minha saga, sempre me motivando e me ajudando a enfrentar as desventuras do mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, por serem verdadeiros exemplos de dedicação à docência em busca da garantia da educação pública e de qualidade para todos.

E, por último, mas não menos importante, serei eternamente grata à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Ana Lima, pela paciência, elegância e delicadeza, sempre muito compreensiva e disposta a me socorrer nos momentos de aflição e desânimo.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2016, p. 47).

RESUMO

O estudo dos conhecimentos linguísticos interligado às práticas de leitura, oralidade e escrita favorece a aprendizagem da Língua Portuguesa ao enfatizar as funções sociais da linguagem, tornando o processo de ensino mais dinâmico e eficaz. Dito isso, a presente pesquisa buscou investigar como os conhecimentos linguísticos são ensinados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Pernambuco, em uma turma do 7º ano de uma escola estadual da GRE Recife Sul, partindo do pressuposto que cabe ao docente em sua prática pedagógica empregar diversos recursos e ferramentas didáticas para concretizar tal eficácia no cotidiano escolar, embora o instrumento central nas práticas escolares ainda seja o livro didático. Neste sentido, buscou-se analisar e investigar esse material didático ainda tão presente nas salas de aula brasileiras, porém, enfatizando na realidade como ocorrem os processos interativos entre o livro didático e o trabalho docente, em se tratando do eixo da análise linguística. Tem-se, desse modo, uma pesquisa de viés qualitativo, com base no paradigma indiciário, uma vez que se tratou de um levantamento analítico e interpretativo dos dados coletados para em seguida concretizar-se enquanto pesquisa-ação, já que foi proposta uma atividade de intervenção em campo. Os resultados coletados apontaram para a relevância da ressignificação das práticas de ensino acerca da análise linguística, além de confirmarem a ideia de que o ensino da Língua Portuguesa se vincula a fatores ou elementos que dependem realmente das concepções ou crenças de cada docente, como por exemplo, as noções de língua/linguagem, ensino e gramática.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Análise linguística. Livro didático.

ABSTRACT

The study of linguistic knowledge linked to reading, speaking and writing practices favors the learning of the Portuguese language by emphasizing the social functions of language, making the teaching process more dynamic and effective. That said, this research sought to investigate how linguistic knowledge is taught in the Final Years of Elementary Education in the state public network of Pernambuco, in a 7th grade class at a state school in GRE Recife Sul, based on the assumption that it is up to the teacher in its pedagogical practice employs several didactic resources and tools to achieve such effectiveness in school daily life, although the central instrument in school practices is still the textbook. In this sense, we sought to analyze and investigate this didactic material that is still so present in Brazilian classrooms, however, emphasizing in reality how the interactive processes between the textbook and the teaching work occur, in the case of the linguistic analysis axis. In this way, there is a qualitative research, based on the indicative paradigm, since it was an analytical and interpretative survey of the data collected to subsequently materialize as an action research, since an activity was proposed field intervention. The collected results pointed to the relevance of the reframing of teaching practices about linguistic analysis, in addition to confirming the idea that the teaching of the Portuguese language is linked to factors or elements that really depend on the conceptions or beliefs of each teacher, such as , the notions of language / language, teaching and grammar.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Linguistic analysis. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
BCC	Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
GT	Gramática Tradicional
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de PE
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	15
3	AS CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	18
3.1	CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	19
3.2	ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
3.3	ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO	35
4	ANÁLISE LINGUÍSTICA E TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO.....	44
4.1	ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA	44
4.2	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	47
4.3	ANÁLISE DOS DADOS OBSERVADOS	52
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	53
5.1	DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	55
5.2	APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	57
5.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
6	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE A – ENTREVISTAS	70
	APÊNDICE B – MATERIAL DIDÁTICO	75
	ANEXO A – EXEMPLOS DE ATIVIDADES LINGUÍSTICAS NO LD EM ESTUDO	101
	ANEXO B – ATIVIDADES DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA NO LD EM ESTUDO	102
	ANEXO C – PÁGINAS DO LD TRABALHADAS PELA DOCENTE...	105
	ANEXO D – ATIVIDADES APLICADAS PELA DOCENTE	113
	ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA	116

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que o estudo dos conhecimentos linguísticos integrado às práticas de leitura, oralidade e escrita torne a aprendizagem da Língua Portuguesa mais dinâmica e eficaz. Assim, o docente, em sua prática pedagógica, pode empregar diversos recursos e ferramentas didáticas para concretizar tal eficácia no cotidiano escolar.

Entretanto, de fato, o instrumento que mais se destaca no chão da escola ainda é o livro didático, apesar do avanço tecnológico no campo educacional, considerando o aumento no uso de diversas ferramentas tecnológicas nas escolas, inclusive nas redes públicas de ensino do país. Tais ferramentas incluem desde plataformas educacionais com jogos e livros digitais a aparelhos de multimídia.

Neste sentido, o presente estudo apresenta uma análise e investigação desse material didático ainda tão presente nas salas de aula brasileiras: o livro didático (doravante LD), enfatizando, por sua vez, os processos interativos entre o LD e o trabalho docente, em se tratando, no caso, do ensino-aprendizagem dos elementos linguístico-gramaticais.

Optou-se, sendo assim, por discutir o ensino da análise linguística (doravante AL) na sala de aula, pondo em destaque o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem dos aspectos linguístico-gramaticais. Tal escolha se justifica pela necessidade de se ampliar a pesquisa na Educação Básica, principalmente em se tratando do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no tocante à relação do LD e das práticas didático-pedagógicas.

Além disso, vale ressaltar a importância de se abordar a problemática do ensino dos conteúdos linguísticos em prol da reflexão acerca dos usos sociais da linguagem, questão ainda pertinente nos dias atuais.

Partindo disso, a presente pesquisa buscou investigar como os conhecimentos linguísticos são ensinados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Pernambuco, em uma turma do 7º ano de uma escola estadual da GRE Recife Sul. Com isso, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: *Como ocorre o ensino da AL na sala de aula e como o LD e a prática docente propiciam esse ensino?*

Tal questão norteadora parte do entendimento de que a aula de Língua Portuguesa é um momento de encontro e interação, assumindo-se, portanto, a

dimensão interacional da linguagem, propondo reflexões e análises acerca de seu funcionamento.

Dessa forma, o objetivo geral foi investigar o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na AL, considerando a interação entre o LD e a prática docente e o quanto favorece a aprendizagem dos estudantes acerca dos elementos linguístico-gramaticais.

Para tanto, os objetivos específicos corresponderam às seguintes ações:

- a) analisar as concepções de língua/linguagem da docente e suas orientações teórico-metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa;
- b) analisar o uso do LD em sala de aula, relacionando-o com as práticas pedagógicas da docente;
- c) verificar se a professora em questão elabora materiais didáticos, caso não use o LD adotado pela unidade de ensino em que leciona.

Quanto às hipóteses iniciais, partiu-se da ideia de que o modelo vigente na escola ainda é o ensino da gramática normativa, em uma perspectiva tradicional, descontextualizada e pouco reflexiva em se tratando da aprendizagem dos conteúdos gramaticais. Partiu-se também da importância do LD para as práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que se trata ainda de um elemento presente no cotidiano escolar.

Isto posto, considerando as hipóteses iniciais, faz-necessário refletir acerca da real mudança paradigmática na escola e, um dos caminhos viáveis, é tratando a AL como um eixo vertical, o qual perpassa os demais eixos de ensino da língua materna (leitura, escrita e oralidade), uma vez que os processos de produção de textos orais e escritos e as práticas de leitura tornam mais propícia a aprendizagem dos conceitos gramaticais e discursivos, ampliando as competências linguísticas dos estudantes. Tal abordagem dos conhecimentos linguísticos se aproxima do que se denominou de *educação linguística*, segundo Bagno e Rangel (2005):

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.
(BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63)

Além de tais questões referentes à língua/linguagem, para de fato se efetivar uma política de educação linguística, conforme apontam Bagno e Rangel(2005), deve-se ainda incluir a abordagem e o aprendizado das normas sociais de comportamento linguístico, pois há em cada contexto comunicativo e em cada meio social o que se pode denominar de “cultura de linguagem”, segundo tais teóricos.

Neste sentido, ao se referir aos conhecimentos construídos e transmitidos na e pela escola, tem-se o que os autores acima citados chamaram de *educação linguística institucionalizada*, isto é, a aprendizagem formal dos elementos linguísticos sem desconsiderar a pluralidade sociocultural e socioeconômica do país.

Sendo assim, foi feita uma investigação em um dos livros de Língua Portuguesa mais adotados pelas escolas da rede estadual de Pernambuco, *Tecendo Linguagens*, da editora IBEP/FTD, de autoria de Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, com o intuito de identificar como os aspectos linguístico-gramaticais são apresentados, verificando o quanto se aproxima da proposta de educação linguística e da perspectiva da AL.

A escolha se justifica por se tratar do livro adotado pela escola onde se desenvolveu esta pesquisa, que contemplou a relação do LD com as práticas pedagógicas de uma docente ao trabalhar o eixo da AL em sala de aula.

Desse modo, pensando na relevância de ressignificar o ensino de língua materna na escola pública, diversos teóricos e educadores, tais quais Geraldini (1984), Suassuna (1995,2012) e Travaglia (1996) vêm sugerindo desde as décadas de 80 e 90, com base em variadas pesquisas e até mesmo em suas experiências em sala de aula, outros caminhos para os professores da Educação Básica seguirem em termos de ensino de conteúdos gramaticais de forma reflexiva.

Neste contexto, partindo dessa premissa e com o olhar voltado às práticas didático-pedagógicas de uma docente da rede estadual, acredita-se que se pode indagar sobre o como ensinar os conhecimentos linguísticos de modo a permitir que os estudantes aprendam a refletir sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem nos diversos contextos comunicativos, levando em conta a proposta de educação linguística e os usos sociais, destacando as práticas sociais de linguagem, os gêneros textuais e os campos de atuação.

Isto posto, foi elaborada e aplicada na escola uma proposta de ressignificação da abordagem de alguns conteúdos linguístico-gramaticais, já que refletir sobre o ensino de gramática tradicional e sua reformulação com um viés de AL, isto é,

discursivo e funcionalista, é assumir, enquanto docente, uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e construtivista de ensino, visto que tal postura relaciona o processo de ensino -aprendizagem de uma língua com as práticas sociais dos alunos, tomados como sujeitos sociais, além de propor aos estudantes desafios que os levarão a aprender de forma reflexiva, lúdica e criativa, pensando e repensando sobre a linguagem e suas possibilidades de expressão, sem as imposições do paradigma tradicional.

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: inicialmente será apresentada uma discussão em torno das principais concepções de AL e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa, considerando os conceitos veiculados em alguns documentos oficiais, tais quais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de PE (PCPE), o novo Currículo de Pernambuco e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos postulados teóricos de diversos pesquisadores e docentes, como Mendonça (2006), Campos (2014), Suassuna (1995, 2012), Geraldi (1984), Antunes (2014), entre outros. Ainda nessa seção, destacam-se as considerações acerca do LD em questão.

Na seção seguinte há reflexões em torno do discurso da docente investigada acerca do eixo de ensino em questão e seus conceitos, princípios e suas ideias para sustentar o seu fazer pedagógico cotidiano, enfatizando o uso (ou não) do LD na sala de aula, considerando suas práticas pedagógicas observadas.

Na última seção, por fim, tem-se a apresentação da proposta de intervenção na escola e a análise dos resultados alcançados.

2 METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, destacou-se a qualitativa, uma vez que se tratou primeiramente de um levantamento analítico e interpretativo dos dados coletados para, em seguida, o trabalho concretizar-se enquanto pesquisa-ação, já que foi necessário propor uma atividade de intervenção em campo.

Contudo, é preciso evidenciar que também dados quantitativos são apresentados no trabalho, pois foi preciso quantificar as atividades de reflexão linguística no volume em análise, a fim de indicar numericamente o perfil de cada atividade proposta. Vale ressaltar que tais atividades correspondem àquelas em que há a análise dos efeitos de sentido dos elementos linguísticos em uso, favorecendo com isso o aprendizado dos conteúdos gramaticais.

Além disso, a presente pesquisa delineou-se com base no paradigma indiciário, uma vez que os fenômenos educativos possuem um caráter subjetivo e complexo, por isso é importante não desmerecer os indícios, as pistas, as lacunas, as brechas e as marcas discursivas identificadas no decorrer da investigação.

O paradigma indiciário foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Trata-se de um tipo de pesquisa qualitativa que leva em consideração o maior número possível de elementos presentes em uma dada situação, inclusive aspectos tomados como “superficiais, pontuais ou triviais”, enfatizando, inclusive, a subjetividade e a sensibilidade do pesquisador perante o objeto de pesquisa.

Ginzburg partiu da ideia de que os estudos tradicionais de História subestimaram informações, detalhes, pistas que depois foram considerados relevantes para a compreensão de fatos históricos. De tal maneira, em seus estudos, Ginzburg se deteve em crenças, comentários, ideias, percepções e sensações de indivíduos ou de grupos diante de um fato histórico para melhor explicá-lo. Em suma, o paradigma indiciário é um método interpretativo focado nos resíduos, nas pistas e sugestões que a situação pesquisada apresenta.

Nesta perspectiva, para Suassuna (2008):

o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Tal princípio foi sendo adotado em vários campos do conhecimento, modelando significativamente as Ciências Humanas. (SUASSUNA, 2008, p. 364)

Para Suassuna (2008), então, tal paradigma reitera a possibilidade de enfatizar os pormenores em um contexto investigativo acerca de qualquer atividade humana, incluindo a linguagem.

Assim, tem-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, justamente por tratar os dados coletados de modo analítico e interpretativo. Contudo, foi preciso quantificar os dados encontrados no LD em estudo, tais quais: categorização das atividades de AL, gêneros textuais presentes no volume em evidência e o quantitativo dos conteúdos linguístico-gramaticais para aprofundar a pesquisa.

Vale ainda considerar que se tratou de um estudo que resultou em uma intervenção em campo, configurando-se em uma pesquisa-ação. Contudo, é relevante acrescentar o quanto a pesquisa-ação se entrelaça com os postulados do paradigma indiciário, já acima descrito, uma vez que tal paradigma se projeta como algo que aponta os possíveis caminhos explicativos para a implementação de uma ação que pode contribuir para a transformação social.

Com isso, indagou-se no decorrer deste estudo quais os aspectos constituintes das práticas pedagógicas na Educação Básica, no Ensino Fundamental e na rede pública. Para isso, realizou-se uma intensa investigação acerca das práticas didático-pedagógicas de uma professora com a finalidade de identificar os caminhos percorridos pela docente em questão em seu dia a dia a fim de refletir acerca do ensino de língua materna, para que se possa no final das contas contribuir para melhoria do ensino e oferecer à sociedade uma educação pública de qualidade.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa-ação, fez-se necessária após o período de estudos, análises, verificações e investigações a implementação de uma proposta de intervenção no chão da escola para que se criassem situações que resultassem próximas das mudanças paradigmáticas que tanto se almejam.

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação é uma pesquisa social e empírica que intenciona interferir em uma dada realidade propondo uma resolução para um problema.

Nesta perspectiva, Anastácio (2014) pondera que:

A pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares e possui um compromisso reformador e participativo. Uma pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação quando houver realmente a ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação. (ANASTÁCIO, 2014, p. 209)

Ou seja: o propósito de uma pesquisa-ação é favorecer uma mudança social, a ressignificação da realidade em estudo, de preferência proporcionando melhorias que reflitam no social, o que se inter-relaciona com a finalidade da presente pesquisa em se tratando da mudança de paradigma no ensino da língua materna no contexto em análise.

Neste sentido, a trajetória desta pesquisa consistiu inicialmente na elaboração do projeto e em seguida na aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (doravante CEP). Contudo, nesse intervalo foi feita a denominada pesquisa bibliográfica, considerando os principais teóricos da Linguística Aplicada e correntes afins, além da pesquisa documental, que se tratou basicamente da consulta aos documentos legais e curriculares aqui já apontados, pois estes norteiam, de certa forma, a prática docente e os manuais didáticos.

Nesse período também se iniciou a análise e investigação do LD *Tecendo Linguagens*, da editora FTD, que consistiu inicialmente na categorização das propostas de atividades em linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, além da identificação e demarcação dos gêneros textuais e dos conteúdos linguísticos presentes no LD.

Apenas com a aprovação do projeto pelo CEP, houve a realização da inserção em campo, que compreendeu o período de observação de aulas, entrevistas e, por fim, a produção em conjunto do material didático que foi aplicado na turma em questão.

O campo de estudos foi uma escola estadual que pertence à GRE Recife Sul e se localiza no bairro de Areias. A docente investigada leciona Língua Portuguesa na turma do 7º ano B e Artes nas demais turmas da instituição no turno da manhã.

Trata-se de uma unidade de ensino bem localizada, próxima a diferentes residências e com uma gestão envolvida com a comunidade de seu entorno e bem atuante. É uma escola de grande porte, em termos de estrutura física, embora funcione apenas em dois turnos, manhã e noite, sendo de manhã com turmas do 6º ao 9º ano e à noite com turmas da EJA Fase III e IV.

Na seção a seguir, tem-se uma discussão sobre as principais concepções de AL e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica.

3 AS CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para se discutir acerca da AL na sala de aula, antes de tudo, é necessário refletir sobre as possíveis concepções e percepções que envolvem as atividades sistemáticas dos conteúdos linguísticos na escola e no LD, destacando suas implicações nas práticas pedagógicas.

Essa discussão é relevante para o desenvolvimento da presente pesquisa por considerar primeiramente que há, sim, distintas e complementares maneiras de se compreender a prática da AL na escola, além de existirem documentos oficiais norteadores que indicam, de uma forma ou de outra, um caminho para se trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais na escola.

Essa diversidade de concepções, por sua vez, também se encontra nos LD aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) e adotados pelas instituições de ensino públicas e privadas, repercutindo na sala de aula, inclusive a partir da interação com as práticas didático-pedagógicas.

Nesta seção serão apresentadas e discutidas as concepções e abordagens, bem como as recomendações acerca da AL presentes em documentos oficiais e suas diretrizes e nos postulados teóricos de diversos autores, contrapondo, inclusive, a perspectiva da AL com a da Gramática Tradicional (doravante GT).

Também serão tratadas as principais concepções de AL e a origem de tal termo, além dos tipos de atividades de reflexão linguística encontradas no LD em questão.

Será abordada ainda a temática da educação linguística e como reverbera nas práticas pedagógicas e nos manuais didático-pedagógicos adotados pelas instituições de ensino, ampliando a discussão acerca da função social da escola e do ensino da língua materna.

Por último, serão apresentadas as considerações e as análises acerca do LD em destaque no presente estudo, enfatizando a abordagem da AL no volume em análise.

3.1 CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para contextualizar a discussão em torno das concepções de AL e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, é importante retornar ao surgimento do termo *análise linguística*. Assim, segundo Suassuna (2012):

O termo análise linguística (AL) apareceu nos debates sobre o ensino de língua portuguesa em 1981, quando o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), publicou o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, no qual propunha uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. (SUASSUNA, 2012, p. 11)

Observa-se que a AL, desde a sua origem, põe em destaque o texto na sala de aula, conforme indicou nos anos 80 o teórico e professor Geraldi, ao publicar o clássico *O Texto na Sala de Aula*, em 1984. Portanto, nessa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, espera-se que o aluno compreenda a lógica do sistema linguístico a partir da articulação com os outros eixos de ensino, tais quais: leitura, escrita e oralidade.

Desse modo, na proposta da AL, a ênfase não está na memorização de regras e normas, proporcionando ao aluno o desafio de refletir e construir o conceito de uma categoria gramatical, considerando o seu uso em uma situação comunicativa específica, por isso o protagonismo do texto na sala de aula e o destaque dado aos efeitos de sentido, ao discurso e à articulação com a leitura e a produção de textos, seja no âmbito da escrita, seja no âmbito da oralidade.

Além disso, essa abordagem reflexiva da linguagem permite ao docente propor em sala de aula atividades que ultrapassem a ideia de higienização do texto do aluno, buscando o desenvolvimento de suas competências e habilidades discursivas.

Além do mais, do ponto de vista do professor, é importante que efetivamente haja reflexão no processo de ensino-aprendizagem, como indicam Lima, Marcuschi e Teixeira (2012):

As atividades sugeridas pelo professor precisam instigar investigação, análise, discussões por parte dos alunos. Do lado do professor, isso certamente vai motivá-lo a pesquisar mais, a estudar mais, a ter um ouvido e um olhar mais aguçados para as peculiaridades dos diversos usos. (LIMA, MARCUSCHI e TEIXEIRA, 2012, p. 32-33)

Por conseguinte, as propostas de atividades de AL devem possibilitar a descoberta das regularidades e irregularidades do sistema linguístico com base em textos diversos pelos estudantes, sem desconsiderar a organização textual e os recursos linguísticos e expressivos empregados.

Afinal, o que a AL privilegia é o domínio dos aspectos constitutivos da linguagem, ou seja, o conhecimento dos elementos linguísticos e sua funcionalidade na construção textual, para que se amplie a variedade de recursos linguístico-expressivos disponíveis ao estudante em suas práticas sociais de fala e escrita.

Na presente pesquisa tomou-se a AL como um eixo de ensino, contudo, não se invalidam as demais concepções, uma vez que se complementam e se entrelaçam no cotidiano da prática docente. Assim, assumir que se trata de um eixo de ensino não exclui a noção de AL enquanto *prática de linguagem* e nem enquanto campo de estudos denominado *conhecimentos linguísticos*, por exemplo, já que em termos práticos todas as abordagens se efetivam como reflexão linguística em prol da construção dos efeitos de sentido no texto.

Assume-se, aqui, a concepção sociointeracionista da linguagem, na qual as atividades linguísticas são pensadas em prol da interação social, dentro e fora da escola. Assim, tem-se que os sujeitos aprendizes são seres histórico-sociais e culturais que, como a própria linguagem, são constituídos pelos mecanismos sociais que vivenciam.

Isto posto, defende-se a prática sistemática e crítico-reflexiva da abordagem dos conhecimentos linguísticos, o que corresponde ao que pontua Acosta-Pereira (2018):

Embora inclua um trabalho com base na gramática tradicional, a prática de análise linguística a amplia sob a ótica do texto-enunciado, procurando compreender como sujeitos, nas situações de interação das quais se engaja com outrem, agenciam determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer. (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 188)

Deve-se esclarecer que a proposta da AL na sala de aula e nos manuais didáticos ultrapassa a simples ideia de gramática contextualizada, conforme argumenta Britto (1997) apud Acosta-Pereira (2018):

(...) A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e

processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; Em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (...) (BRITTO,1997, p. 164 apud ACOSTA-PEREIRA, 2018, p.189)

De certa forma, a citação acima reforça o que defende Suassuna (2012), ao afirmar que o essencial no estudo dos conteúdos gramaticais é levar o estudante a contemplar a diversidade de recursos linguístico-expressivos existentes e considerar a multiplicidade de efeitos de sentido que pode resultar de seu uso, além do aspecto fundamental ser, na perspectiva da AL, conforme defende Britto (1997) apud Acosta-Pereira (2018), a construção do conhecimento linguístico e não apenas o seu reconhecimento.

Isto posto, tem-se em Antunes (2017):

O ensino de gramática (...) numa perspectiva consistente, crítica, maleável e socialmente relevante, a partir de textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. (ANTUNES, 2017, p. 154)

Logo, tanto em Britto (1997) apud Acosta-Pereira (2018) quanto em Antunes (2017) encontra-se o destaque para a abordagem da língua em uso para a construção do conhecimento acerca da linguagem e dos efeitos de sentido possíveis em dada situação comunicativa, o que ratifica a compreensão da AL como o estudo sistemático e reflexivo dos usos linguísticos.

Assim, para amadurecer a reflexão sobre *ensino de gramática x prática de análise linguística*, é preciso considerar que há diferentes concepções norteadoras envolvidas e que a concepção adotada pelo docente e pela rede de ensino revelam aspectos relevantes para o processo de ensino da Língua Portuguesa.

Para Antunes (2017) ainda prevalece uma certa incompreensão do que seja realmente “gramática”, e isso prejudica em muito a escolha do que deve ser o foco do ensino da língua materna. E tal incompreensão provavelmente está relacionada ao período de transição no qual se encontra o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como destaca Mendonça (2006):

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta

teórico – metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201)

Desse modo, embora o paradigma vigente seja ainda o tradicional, pode-se compreender o momento atual como um período de transição, conforme pontua a autora acima, já que a mudança paradigmática ainda não se efetivou plenamente na sala de aula, sendo possível conviverem práticas didático-pedagógicas consideradas “antiquadas” ao lado das tidas como “inovadoras”.

Tal dualidade, de certo modo, também se reflete no material didático, como se constatou no LD em análise, configurando-se um quadro multifacetado e por vezes conflituoso, apesar das avaliações e do monitoramento do PNLD. No entanto, é preciso reconhecer que a busca por mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua materna se iniciou na década de 80, conforme aponta Cardoso (2005):

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura –, dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores. (CARDOSO, 2005, p. 9)

Assim, partindo da citação de Cardoso (2005), observa-se que, embora há muito já se cogitava modificar o entendimento de ensino de língua materna, constata-se que ainda há incompreensões ou inconsistências acerca do ensino dos conhecimentos linguísticos, principalmente em se tratando do LD de Língua Portuguesa, apesar de este ter sofrido diversas modificações com o fortalecimento do PNLD.

Nesta perspectiva, para avançar e esquematizar a discussão sobre as diferenças entre ensino de gramática e AL, tem-se o seguinte quadro abaixo em Mendonça (2006):

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
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 AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades 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 de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfo sintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006)

Acosta-Pereira também elaborou um quadro comparativo que contempla as diferenças fundamentais entre as duas perspectivas:

PRÁTICA DE ANÁLISE GRAMATICAL	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Atividades sob um panorama conceitual, taxonômico.	Atividades sob um panorama do uso agentivo-reflexivo dos recursos da língua.
Práticas de leitura e de escrita secundarizadas.	Integração entre leitura, escrita e análise linguística.

Inconsistência explicativa e analítica.	Explicação e análise a partir do imbricamento entre uso e reflexão sobre os contextos de uso.
Atividades pseudocomunicativas/descontextualizadas.	Atividades ancoradas nos usos reais da língua.
Ênfase na mecanicidade e na memorização.	Ênfase nas relações entre uso e reflexão sobre o uso.
Foco na estrutura e na forma.	Foco na relação entre uso e forma.
A unidade de análise é a oração.	A unidade de análise é o texto-enunciado.
Texto como pretexto.	Texto (texto-enunciado) como âncora.
Ênfase no prescrito.	Ênfase no produtivo.
Estudo repetitivo e exaustivo.	Estudo sequencial e funcional.
Pedagogia tradicional.	Pedagogia crítica.
Abordagem teórico-conceitual e taxonômica.	Abordagem operacional e reflexiva.
Atravessam-se discurso(s) centrípeto(s).	Ancora-se em discurso(s) centrífugo(s).

Fonte: Acosta-Pereira (2018)

Tem-se que os dois quadros se inter-relacionam e se complementam, uma vez que tanto em um como em outro observa-se que no lugar da classificação vazia tem-se a reflexão, prioriza-se o texto como unidade de ensino, o estudo dos gêneros textuais e o destaque para a produção dos efeitos de sentido.

Pode-se ainda destacar que tanto para Acosta-Pereira (2018) quanto para Mendonça (2006) o trabalho com a AL em sala de aula se distancia do paradigma da pedagogia tradicional, que consiste basicamente no emprego de procedimentos metodológicos lineares: exposição do conteúdo, exemplificação e exercícios de fixação. Logo, para os dois teóricos, a AL corresponde a práticas de ensino críticas e metodologias reflexivas, que partem dos usos sociais da linguagem.

Além disso, quanto à distinção entre AL e ensino de GT, nos dois quadros se observa que a AL busca além de incluir a questão dos usos linguísticos e do aspecto normativo, uma gama de conhecimentos acerca da textualidade e das práticas sociais de linguagem, como as condições de produção nas práticas de leitura e escrita e sua importância para a seleção lexical no interior do texto, enquanto o ensino da gramática pura envolve basicamente a abordagem transmissiva de regras prescritivas e a desarticulação dos eixos de ensino de língua materna.

E o que Acosta-Pereira (2018) denomina como “texto-enunciado” em seu artigo *A Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: Por uma Ancoragem Dialógica* trata-se do que outros teóricos chamam de gênero textual ou gênero discursivo. Porém, independente da nomenclatura, o que é preciso entender em qualquer caso é o que Marcuschi (2011) aponta a seguir:

(...) não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2011, p. 19)

Em outras palavras, os gêneros textuais são práticas sociais de linguagem, por isso se encontram no cotidiano, em todas as esferas discursivas tanto na modalidade escrita quanto na oral. Devido a isso, são instâncias dinâmicas, maleáveis e flexíveis, assim como também são os indivíduos em suas atividades diárias.

Tanto Acosta-Pereira (2018) como Mendonça (2006) defendem que é preciso haver integração entre as práticas de linguagem de leitura e produção de textos orais e escritos para que se efetive a reflexão sistemática dos conhecimentos linguísticos na escola.

Neste contexto, em se tratando da leitura e produção de gêneros em sala de aula, tem-se para o ensino do eixo da AL a seguinte reflexão proposta por Mendonça (2007):

Dessa forma, a produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática de AL. Desse ponto de vista, a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. (MENDONÇA, 2007, p. 74)

Com isso, compreende-se que teóricos clássicos e contemporâneos das mais variadas áreas e correntes linguísticas definem a AL como a abordagem textual-discursiva da reflexão sistematizada dos usos linguísticos.

3.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ainda acerca da compreensão do termo *análise linguística*, é recomendável verificar como os documentos oficiais o compreendem e em como isso se reflete na prática pedagógica. Os documentos em questão são: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de PE e o novo Currículo de Pernambuco. Vale ressaltar a importância de tal análise para o presente estudo porque optou-se, aqui, por não desarticular a prescrição curricular da elaboração do material didático e, por sua vez, das práticas de sala de aula. Para ampliar a discussão, destacam-se também as concepções de língua/linguagem presentes em tais documentos.

Antes de tudo, parte-se da premissa de que todo documento legal e curricular, de uma forma ou de outra, é resultado de uma construção social, ou seja, coletiva, que possui diversas etapas, intenções e finalidades, reverberando, desse modo, o momento histórico-social e sociocultural em que se instituiu.

Assim, conforme pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), o domínio da língua/linguagem possibilitaria a plena participação social dos indivíduos, visto que a linguagem é uma atividade discursiva e cognitiva, enquanto a língua corresponde a um sistema simbólico, histórico e social, indicando que aprendê-lo significa poder atuar em sua comunidade, já que ao aprender uma palavra, por exemplo, aprende-se também a empregá-la em expressões complexas, considerando os seus sentidos culturalmente construídos.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), bem como o novo documento curricular estadual de Pernambuco, diga-se de passagem, defendem a compreensão de língua como um fenômeno cultural, historicamente construído, dinâmico e submetido aos fatores envolvidos na situação comunicativa.

Tem-se que os documentos acima tratados se alinham à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o que corrobora a ideia de não trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais de forma descontextualizada e fragmentada, como há muito falam os linguistas.

Os PCN surgiram no final da década de 90 com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa de modo que sigam os referenciais teóricos da Linguística de Texto, da Sociolinguística, da Teoria dos Gêneros, entre

outras correntes e áreas que apontem para os usos da língua e para a reflexão acerca de tais usos.

De igual modo, a BNCC foi elaborada para repaginar as práticas em sala de aula, sistematizando e ratificando o que os documentos norteadores anteriores já pontuavam, acrescentando problemáticas inerentes às demandas do século XXI e à sociedade cada vez mais tecnológica e heterogênea.

Vale ressaltar que tanto documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (doravante LDB/96), além de outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) e os próprios PCN, reforçavam a elaboração de uma base comum curricular para toda a Educação Básica, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos, favorecendo a melhoria da qualidade do ensino em busca da mudança paradigmática em torno da abordagem gramatical em sala de aula.

Já em se tratando dos documentos curriculares do estado de Pernambuco, os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de PE (doravante PCPE) e o novo Currículo de Pernambuco, que foram publicados respectivamente em 2012 e em 2019, identifica-se que ambos surgiram com o propósito de melhorar a qualidade do ensino no estado, cada qual com suas demandas e temáticas em evidência, conforme o seu momento de publicação.

Tanto no novo currículo, como no documento anterior, houve, para sua elaboração, a parceria entre o estado e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE), além da escuta de professores da Educação Básica e das principais universidades de Pernambuco.

Assim, sobre o novo documento curricular, por exemplo, tem-se que apresenta os pilares definidos pela BNCC, pelos PCPE e pelos demais documentos oficiais que direcionam a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parte-se, portanto, do objetivo de formar sujeitos sociais críticos, cidadãos atuantes e jovens criativos, em prol da construção de uma sociedade inclusiva, participativa e democrática.

Já os PCPE dialogam com as orientações nacionais vigentes na época de sua publicação, ou seja, os PCN, além de se referirem a outros documentos estaduais relevantes, tais quais a BCC, que é a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, e as OTM, que são as Orientações Teórico-Metodológicas

para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ambas de 2008. Além disso, concebem a escola como “...espaço de construção e difusão do saber, de formação humana e circulação de valores...” (PERNAMBUCO, 2012, p. 17), articulando-se com a concepção de cidadão crítico-reflexivo que o novo currículo, assim como os demais documentos aqui em análise, desejam formar.

Assim, tem-se nos PCPE a AL como um eixo de ensino, ao lado da leitura, da escrita e da oralidade. Já no SIEPE, que é o sistema de informações gerais das escolas estaduais de Pernambuco, ou seja, a caderneta eletrônica da rede estadual de educação, até o momento desta pesquisa, a AL não é tratada como um campo/eixo de ensino, mas como um agrupamento de conteúdos que podem (ou não) perpassar os eixos de ensino, que são: Escrita, Leitura, Letramento Literário e Oralidade.

Nos PCPE tem-se ainda o destaque para a natureza social e interacional da linguagem, com o texto como o objeto central de ensino, privilegiando na sala de aula discussões acerca das variadas possibilidades de usos linguísticos e seus efeitos de sentido decorrentes, com isso, corroboram-se as diretrizes presentes tanto nos PCN como na recém-criada BNCC.

Nos PCPE tem-se ainda o destaque para a natureza social e interacional da linguagem, com o texto como o objeto central de ensino, privilegiando na sala de aula discussões acerca das variadas possibilidades de usos linguísticos e seus efeitos de sentido decorrentes, com isso, corroboram-se as diretrizes presentes tanto nos PCN como na recém-criada BNCC.

Por sua vez, no novo Currículo de PE tem-se que:

este documento assume, portanto, a concepção de língua enquanto forma de interação social, logo uma atividade de intervenção, produção de sentido, meio de atuação e de exercício de poder, resultante da visão sociodiscursiva de linguagem. (PERNAMBUCO, 2019, p. 77)

Tal ponto de vista corresponde às demais concepções de língua/linguagem apresentadas nos outros documentos aqui estudados, indicando para o docente que o ensino-aprendizagem das regularidades do sistema linguístico devem se tornar alvo de análise, reflexão e discussão em sala, através da análise textual, desenvolvendo as competências e as habilidades discursivas dos estudantes, como norteia inclusive a BNCC.

No novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2019) encontra-se a seguinte definição de AL:

Por fim, o eixo da Análise Linguística/Semiótica, assim como já consolidado em documentos anteriores, vincula-se à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua e a serviço das práticas propostas nos eixos de Oralidade, Leitura e Produção de textos. A finalidade é que os estudantes reflitam sobre as diferentes possibilidades e recursos da língua na produção de sentido e adequado ao contexto de interação. Esse eixo contempla a análise e reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos, envolvendo os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, a norma padrão, os aspectos discursivos, textuais, gramaticais, os modos de organização linguística (fonética, fonológica, conhecimentos grafônicos, ortográficos e lexicais, morfossintática, semântica e pragmática), além dos elementos de outras semioses. Sempre no intuito da produção e compreensão de sentidos materializados nos mais diversos gêneros textuais. (PERNAMBUCO, 2019, p. 47-48)

Com a BNCC houve o acréscimo à nomenclatura *análise linguística* o termo *semiótica*, incluindo nas práticas pedagógicas a abordagem dos textos multimodais e multissemióticos. Como o novo documento curricular do estado de Pernambuco foi construído à luz da BNCC, apresenta também essa inovação acerca da AL em sala de aula.

Observa-se ainda na citação acima que no novo documento norteador para o ensino de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco há uma abordagem funcional da gramática, pois, segundo tal documento, deve-se analisar nas práticas de reflexão linguística o emprego da linguagem em situações de produção.

Tal perspectiva, até certo ponto, já se encontrava nos PCN, visto que nesse documento há a orientação para articular as práticas de linguagem com a participação social do indivíduo, tomando-se a linguagem como uma atividade discursiva.

Tem-se ainda nos PCN uma amplitude quanto à abordagem do ensino de AL, inclusive dificultando, de certo modo, o entendimento do professor quanto ao lugar da reflexão acerca do sistema linguístico em sua prática docente. Todavia, tal documento de fato se constituiu em um avanço para a época em que foi publicado, uma vez que propõe ao educador mudanças significativas ao diferenciar a AL do ensino de GT.

Neste sentido, tem-se nos PCN:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser

tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.
(BRASIL, 1998, p. 78)

Portanto, pode-se perceber já nos PCN o tratamento vertical do eixo da AL, o que se encontra também nos demais documentos aqui discutidos, como já foi dito.

Na BNCC também temos uma organização por eixos de ensino: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Assume-se que a abordagem deve ser centrada no texto e nas práticas sociais de linguagem estruturadas em tais eixos.

Com isso, conforme aponta a BNCC (2018):

O **Eixo da 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 pelos gêneros (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, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 80-81)

Neste sentido, tal concepção de AL se articula com uma das 10 competências gerais para a Educação Básica veiculadas no mesmo documento, a competência número 4, que determina a necessidade de:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das

linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

Desse modo, a BNCC defende que é preciso aprender a se comunicar tanto em contextos mais formais e monitorados quanto nos mais informais e menos monitorados para interagir na sociedade com autonomia, aprendendo inclusive a lidar com os diversos recursos semióticos que podem ser empregados nas produções textuais. Para tanto, o documento recomenda que os estudantes possam expor suas ideias de maneiras diversas, favorecendo a abordagem dos conhecimentos linguísticos tanto na modalidade escrita, quanto em práticas de oralidade, como em rodas de conversa, debates, seminários, entre outras estratégias pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem significativo e emancipatório.

Neste sentido, observa-se nos documentos legais e curriculares em questão, o que afirma Cardoso (2005) em:

a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e contextos, e que a sala de aula é um lugar privilegiado dessa produção. Que somente se aprende uma língua produzindo textos e discursos. (CARDOSO, 2005, p. 10)

Assim, tanto na BNCC (2018) quanto no novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2019), encontram-se as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia,

fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

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

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Currículo de Pernambuco (2019)

Dessa forma, refletindo sobre tais competências, compreende-se que a proposta é orientar a instituição escolar e os docentes a trabalharem com a linguagem em uma perspectiva social, o que levará o educador a priorizar as situações de interação reais em detrimento das frases descontextualizadas. Além disso, as competências acima registradas estimulam o entendimento dos recursos linguísticos como elementos disponíveis para a comunicação entre os sujeitos em prol de sua intencionalidade linguística.

De certo, as recomendações teórico-metodológicas presentes nos documentos acima apresentados fazem referências ao que o pesquisador Geraldini (1984) apontava desde a década de 80: as práticas de leitura e escrita oportunizam situações de conhecimento e reconhecimento do funcionamento da língua, logo, as concepções, as regras e as descrições serão compreendidas, construídas e reconstruídas com base nos usos sociais e nos efeitos de sentido que se deseja provocar em uma situação de interação.

Em suma, encontra-se em tais documentos oficiais a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, significando, conforme Cardoso (2005), que “o texto é o ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino/aprendizagem.”

Isto posto, observa-se que esses documentos corroboram a garantia da aprendizagem para o uso eficaz da língua em diversos contextos comunicativos, logo, cabe à unidade de ensino e ao docente criarem situações de ensino-aprendizagem em que os estudantes desenvolvam sua competência discursiva para que consigam se expressar adequadamente em qualquer situação comunicativa.

Entretanto, ao visitar e revisitar os documentos acima apresentados, vale ponderar se as práticas de AL na escola se configuram como recomendam tais textos legais e se favorecem a real função social da instituição de ensino em se tratando da disciplina Língua Portuguesa, que seria, conforme Possenti (2011):

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico. (...) Para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua. (POSSENTI, 2011, p. 33)

Isto é, não se pode ressignificar as práticas de sala de aula, inclusive as referentes à abordagem da reflexão sobre os usos da língua, sem repensar o papel da escola para com a sociedade civil e os direitos de aprendizagem dos estudantes, além de destacar o aspecto político da escolarização e a sua história no Brasil. Sobre tal questão, é importante apontar o que defende Almeida (2011):

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente(...). (ALMEIDA, 2011, p.16)

Portanto, é ilógico desconsiderar o contexto histórico-social dos sujeitos aprendizes e a relevância da escola, principalmente em se tratando do ensino da língua materna na Educação Básica e do combate às concepções retrógradas de língua, linguagem, educador e educando, que inclusive se distanciam do prescrito nos próprios documentos oficiais aqui tratados.

Por outro lado, é bem verdade também o que aponta Cardoso (2005) sobre a problemática do sistema educacional brasileiro e do ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na rede pública de ensino:

estamos também convencidos de que o equívoco que paira sobre o que é a língua, a linguagem e o ensino de língua, é apenas em parte responsável pela dificuldade de levar o aluno ao domínio do uso eficaz da linguagem, porque não podemos ignorar os problemas de ordem política, econômica e social, que são determinantes dos problemas educacionais neste país. Sem um sistema educacional adequado e sem uma vontade política de acabar com as desigualdades sociais no Brasil (...) uma nova proposta curricular não passará de palavras novas para resguardar o velho objetivo de reprodução social. (CARDOSO, 2005, p. 10)

Em suma, o novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2019), como já foi dito, defende a abordagem crítica e significativa dos conhecimentos linguísticos para que se desenvolvam de forma produtiva as práticas de oralidade, leitura e escrita, em consonância com a BNCC e, por que não, com os PCN, visto que já indicavam a importância da análise dos elementos linguísticos não mais ao nível da frase, mas apontando para o estudo contextualizado dos conteúdos gramaticais. Todavia, se realmente não forem implantadas ações afirmativas no chão da escola, nas salas de aula, na Secretarias e Gerências Regionais de Ensino em prol da equidade social e da formação integral do indivíduo, nenhum documento curricular será efetivamente inovador, como pontua Cardoso (2005).

Outras consonâncias entre os PCN, a BNCC, o novo documento curricular do estado de PE e os PCPE seriam a interdisciplinaridade e a integração dos saberes, além da contextualização da aprendizagem.

Tem-se, por fim, que os princípios norteadores dos documentos oficiais aqui em evidência são, basicamente, a busca pela equidade e pela excelência na educação, valorizando as diferenças, o respeito mútuo e promovendo valores éticos e a predominância de escolas democráticas, comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Em síntese, não somente os documentos oficiais já citados, mas a CF/88

e a LDB/96 também apresentam em seus postulados uma proposta de educação inclusiva, democrática e emancipatória para que se exerça a cidadania e se prepare para o trabalho, conforme constam no art. 205 da CF/88 e no art. 2º da LDB/96:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 53)

E, só o trabalho sistemático e reflexivo com a linguagem poderá promover a formação plena do indivíduo, favorecendo as práticas de letramento e sua inserção social, o que já se sabe não ser possível se propostas de atividades mecânicas e acríicas predominarem nas aulas de língua materna em qualquer instituição de ensino, seja pública ou privada.

3.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Esta subseção abordará as características gerais, assim como as peculiaridades do LD em estudo, evidenciando, todavia, os aspectos referentes à AL.

Nesta perspectiva, sobre o uso do LD na Educação Básica, principalmente na rede pública de ensino, há divergentes opiniões. Todavia, as críticas se referem em geral à função do livro na prática docente, já que para muitos educadores e pesquisadores, os manuais didáticos em geral são ideologicamente questionáveis e limitadores da autonomia do professor.

Contudo, vale considerar a perspectiva de teóricos como Bunzen (2015) acerca do LD, sua estrutura e funcionalidade:

Uma das questões centrais para compreender um projeto didático autoral é o processo de seleção curricular, que envolve a escolha de saberes, conhecimentos, práticas, textos e discursos que são legitimados e transformados em objetos a ensinar. Defendo que o LDP (...) é uma produção discursiva em que determinados objetos a ensinar (e não outros) são selecionados e organizados, levando-se em consideração a *avaliação apreciativa* (VOLOCHINOV, 1988) dos interlocutores e da própria disciplina escolar. (BUNZEN, 2015, p. 107)

É preciso compreender que nada presente na composição do LD é aleatório ou improvisado e que apesar de ainda ser alvo de críticas no meio acadêmico, o livro é um objeto cultural de fato atuante nas escolas, inclusive nas escolas privadas, embora seja utilizado de modos diferentes, uma vez que cada docente tem concepções de língua e orientações teórico-metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem distintas e até mesmo opostas.

Neste contexto, é relevante destacar o que defende Rangel (2015) sobre a problemática do LD na Educação Básica, sem desconsiderar a formação intelectual e pedagógica do professor e as características da escola, além do perfil histórico-social dos estudantes:

(...) acredito que o debate sobre a qualidade, e mesmo sobre o rendimento didático - pedagógico de qualquer dos materiais a que me referi, inclusive no que diz respeito a seu potencial de indução de mudanças, não pode se fazer sem uma discussão simultânea das políticas públicas para a educação em geral, para o ensino de língua materna, para materiais didáticos e para o LDP. Parte considerável dos limites e possibilidades da maior parte de nossos programas em educação deve ser buscada nas políticas públicas em que se inserem e nas condições e modelos de gestão a que as práticas escolares (entre elas a atuação do docente em sala de aula) estão submetidas, e que não apenas em suas características intrínsecas e/ou em suas opções tecnológicas. (RANGEL, 2015, p. 36)

Assim, segundo Rangel (2015), é importante considerar na discussão em torno do LD, entre outros aspectos, as políticas públicas educacionais e em como essas atingem as práticas didático-pedagógicas. Além disso, a citação acima pontua a necessidade de se evidenciar a atuação do professor, isto é, a apropriação que ele faz do LD em prol de sua realidade escolar.

Dessa forma, é preciso reconhecer, apesar dos pesares, o papel do LD como:

instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade... (ROJO; BATISTA, 2003, p. 44)

Sem, contudo, descartar a relevância do trabalho docente, que pode ressignificar as propostas de atividades e os conceitos ali apresentados, conforme a sua necessidade.

Para tanto, é importante analisar com criticidade e fundamentação as atividades e práticas de linguagem apresentadas pelo livro, além de investigar a

trajetória do trabalho docente e sua relação com o LD, justamente por se tratar de um complexo objeto cultural e historicamente situado.

Assim, ampliando a discussão, Bagno (2010) propõe na perspectiva da educação linguística, entre outras estratégias, o uso do LD:

(...) individualmente, há obras que se destacam, mesmo no eixo dos conhecimentos linguísticos, por oferecer em diversos momentos um trabalho bastante adequado na perspectiva do que venho chamando aqui de educação linguística. (BAGNO, 2010, p. 179)

Entretanto, é imprescindível ratificar que o conceito de educação linguística para Bagno (2010) caminha para o oposto do tradicional e institucionalmente cristalizado, ou seja, o contrário do ensino das regras da gramática normativa, configurando-se como uma prática pedagógica que favorece o letramento, a criticidade e até a formação cidadã do sujeito aprendiz, uma vez que a educação linguística proposta por tal teórico enfatiza questões como a variação linguística e a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua em torno dos aspectos sociodiscursivos.

E quanto à relação entre educação linguística e LD, Bagno (2007) ainda pontua:

Os livros didáticos de português deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. (BAGNO, 2007, p. 119)

Segundo o teórico acima citado, o PNLD se constitui uma política pública educacional que tem beneficiado o sistema educacional brasileiro, visto que o processo de avaliação do material didático tem envolvido um grande número de pesquisadores, tanto linguistas quanto professores, contribuindo para o fortalecimento da educação linguística, como frequentemente Bagno denomina a mudança de paradigma no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.

Assim, conforme os autores aqui citados, entende-se que a finalidade do eixo da AL é proporcionar ao aluno a compreensão da lógica do sistema linguístico, isto é, dos fenômenos linguísticos em estudo, sem desconsiderar as peculiaridades e singularidades de sua língua materna, explorando inclusive a variação linguística na sala de aula, aproximando a AL da proposta de educação linguística defendida por Bagno (2007) e outros teóricos, como Antunes (2017).

Neste sentido, em se tratando da AL no LD em questão, que é o sétimo volume da coleção *Tecendo Linguagens* (IBEP/FTD), como já foi dito, tem-se uma seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua*, que conforme nos apresentam os próprios autores, corresponde às atividades de estudo e reflexão sobre os aspectos gramaticais tanto da modalidade escrita da língua quanto da oral. A essa seção foi dada mais relevância durante a análise desse LD.

Entretanto, além dessa seção, há ainda as seguintes partes compondo o LD em estudo: *Para começo de conversa*, presente no início de cada capítulo introduzindo a abordagem do tema ou gênero textual que norteará o capítulo; *Prática de leitura*, que se trata da leitura de textos verbais e não verbais variados, com ênfase para textos da esfera literária, subdividindo-se em atividades anteriores à leitura, durante à leitura e posteriores à leitura; *De olho na ortografia*, para que o estudante conheça os aspectos ortográficos do sistema linguístico e *De olho no vocabulário*, que apresenta aos alunos atividades sobre os aspectos semânticos da língua.

Além de tais seções, há ainda: *Aplicando conhecimentos*, *Aprender brincando*, *Hora da pesquisa* e *Atividade de criação*, que envolvem a realização de exercícios, de pesquisas e a produção de textos, na tentativa de explorar a ludicidade e a criatividade do aluno.

Encontram-se ainda as seções *Na trilha da oralidade* e *Produção de texto*, que tratam respectivamente dos eixos da oralidade e da escrita, considerando em geral as condições de produção para a construção do texto.

E por fim, há as seções *Projetos em ação*, com um conjunto de atividades referentes ao tema ou gênero estudado no capítulo; *Importante saber*, onde se encontram tópicos e resumos dos conteúdos linguísticos ou textuais trabalhados para sistematizar e organizar a abordagem do assunto; *Para você que é curioso*, momento de leitura extra sobre alguma curiosidade referente ao tema ou gênero em destaque; *Leia mais*, seção com sugestões de leituras ou atividades extraescolares para dinamizar a aprendizagem do estudante, como em se tratando do gênero carta, que orienta os estudantes a conversarem com familiares mais velhos a respeito do gênero e *Preparando-se para o próximo capítulo*, momento de apontar aos alunos a temática ou o gênero que será discutido em seguida.

Esse LD possui quatro unidades e cada uma com dois capítulos, apresentando temas engajados socialmente e que buscam favorecer a formação cidadã, crítica e emancipatória dos estudantes.

Logo, ao se investigar os elementos constituintes do LD em análise citados acima, percebe-se de fato que se enfatiza o trabalho com o eixo da leitura, conforme descreve a resenha do Guia do PNLD 2017 sobre a coleção *Tecendo Linguagens*:

O eixo da leitura, o mais explorado na coleção, articula-se com os demais, cujas atividades retomam os textos lidos, ou tratam da mesma temática, ou do mesmo gênero. A coletânea apresenta diversidade de esferas e gêneros textuais, com predominância da esfera literária; as atividades resgatam o contexto de produção do texto, a função social, a esfera de circulação e o suporte do gênero. As capacidades sociocognitivas implicadas no ato de ler, os aspectos relativos à textualidade e os recursos linguísticos e literários são explorados de modo a contribuir para a compreensão crítica e para a fruição dos textos. (PNLD, 2017, p. 65)

Todavia, em se tratando da seção mais relevante para a presente pesquisa, a denominada *Reflexão sobre o uso da língua*, observa-se que esta propõe ao estudante a aprendizagem sobre a estrutura e o funcionamento do sistema linguístico da Língua Portuguesa, porém, com um viés próximo ao paradigma tradicional, o que é apontado, inclusive, na resenha do PNLD (2017):

No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a proposta está alinhada com uma perspectiva tradicional de estudos da língua, mas avança em relação ao tratamento didático dado aos tópicos gramaticais. Busca antes a reflexão para depois apresentar ou sistematizar conceitos, com coerência e organicidade quanto aos tópicos selecionados, trazendo exemplos preferencialmente extraídos de textos explorados nas seções anteriores e trabalhados em uma perspectiva funcional. (PNLD, 2017, p. 66)

Dessa forma, apesar da inclinação à perspectiva tradicional de ensino, o LD *Tecendo Linguagens* propõe ao estudante o estudo reflexivo dos conhecimentos linguísticos, favorecendo as práticas de AL, caso as concepções de língua/linguagem do docente assim permitam, até porque, se o professor assumir um viés linguístico conservador e purista, não realizará efetivas atividades de reflexão e discussão acerca dos usos linguísticos em sala, não contribuindo para a aprendizagem dos alunos, nem aproveitando as propostas apresentadas pelo volume que, apesar das oscilações, trabalham o uso contextualizado da língua.

Com isso, o Guia destaca que a abordagem gramatical corresponde a uma proposta que:

dialoga com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo, propondo inicialmente observação e análise, para depois apresentar ou sistematizar conceitos. A mesma abordagem está presente na seção “De Olho na Ortografia”. A distribuição dos conteúdos e

das atividades é feita de forma equilibrada, não havendo sobrecarga de conceitos ou tópicos gramaticais. (PNLD, 2017, p. 69)

Dessa forma, tem-se o que Antunes (2017) aponta acerca dos manuais didáticos atualmente:

os livros didáticos têm procurado responder com mais precisão a essas novas concepções de linguagem, de texto e de gramática e têm demonstrado sensíveis melhorias em suas propostas de estudo da língua. No entanto, há ainda certa resistência quanto a assumir uma prática pedagógica diferente daquela tradicional. (ANTUNES, 2017, p. 144)

Assim, é preciso reconhecer a importância de um material didático bem construído para se efetivarem as práticas de reflexão linguística em sala de aula, que, por sua vez, poderão auxiliar o docente e a instituição de ensino na promoção da educação linguística dos educandos. No entanto, em se tratando do LD aqui apresentado, pode-se afirmar que corresponde a um exemplo do período de transição o qual passa o ensino da Língua Portuguesa, conforme pontuou Mendonça (2006).

Isto posto, ainda sobre a questão da AL no LD em estudo, foram identificados os seguintes conteúdos linguísticos e gêneros e tipos textuais:

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Código, língua e linguagem	Pronome indefinido	Estrutura das palavras	Frases e orações
Discurso, situação de comunicação e interlocutores	Modos verbais: indicativo, imperativo e subjuntivo	Coesão e coerência	Sujeito e predicado
Advérbio e locução adverbial	Preposição	Classes gramaticais (revisão)	Uso da vírgula
Usos do verbo	Discurso direto e discurso indireto	Verbos de elocução	Tipos de sujeito

Fonte: Elaborado pela autora.

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Crônica	Notícia	Capa de livro	Narrativa de enigma
Bilhete	Artigo de opinião	Resenha	Narrativa de terror
Chat	Conto	Paródia	Cartaz de campanha

HQ	Poema	Letra da canção	Primeira página de jornal
Trecho de romance (fragmento)	Texto dramático	Mito	Reportagem
Carta pessoal	Sinopse	Lenda	Audiolivro
Diário	X	Depoimento	X
X	X	Júri simulado	X
X	X	Conto maravilhoso	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca dos dados acima, observa-se que de fato há uma variedade de gêneros e tipos textuais à disposição do docente e da turma, tanto em se tratando de práticas de leitura quanto de produção de textos orais e escritos. Porém, como bem retratam Antunes (2017) e Mendonça (2006), a abordagem em prol do estudo da textualidade e da centralidade do texto no trabalho docente ainda é muito superficial não apenas no LD em análise, mas na maior parte dos manuais didáticos de Língua Portuguesa.

E em se tratando da categorização das atividades em linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, após a análise do LD, tem-se o seguinte quantitativo:

Atividades Linguísticas	Atividades Epilinguísticas	Atividades Metalinguísticas
30	16	14

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades consideradas e quantificadas no quadro acima se encontram na seção *Reflexão sobre o uso da língua*. Tem-se em anexo um exemplo de cada atividade agrupada.

Tal categorização de atividades se fundamenta na perspectiva de língua como uma forma de interação, como apontam diversos teóricos, tal qual Franchi (1991). Neste sentido, assume-se a concepção sociointeracionista da linguagem, a fim de proporcionar ao educando o desenvolvimento progressivo de suas habilidades linguístico-discursivas.

Destarte, para Acosta-Pereira (2018):

(...) precisamos atentar para a confluência entre as atividades linguísticas – aquelas que correspondem ao uso da língua(gem); as atividades epilinguísticas – aquelas que correspondem à reflexão sobre o uso da

língua(gem); as atividades metalinguísticas – aquelas que correspondem à reflexão analítica e categorial sobre o uso da língua(gem) e que são posteriores às atividades linguísticas e epilinguísticas. (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p.188)

Ou seja, para tal teórico, assim como para Franchi (1991), Geraldi (1984) e Suassuna (2012), a prática de linguagem AL presume um trabalho de reflexão acerca dos recursos léxico-gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos de um dado texto por meio da integração entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Nesta perspectiva, tem-se que as atividades linguísticas trata-se das práticas propriamente ditas de linguagem, isto é, referem-se ao uso da língua em si, já as atividades epilinguísticas, segundo Suassuna (2012), compreendem a:

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

E, portanto, as atividades metalinguísticas, por sua vez, envolvem uma prática reflexiva consciente, uma sistematização e o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, visto que orienta o debate em torno dos fenômenos linguísticos em estudo considerando as situações comunicativas e os efeitos de sentido produzidos.

Na parte voltada especificamente para o docente, denominada Manual do Professor, acerca da seção *Reflexão sobre o uso da língua*, encontra-se a seguinte orientação:

Somos da opinião de que é preciso encontrar um meio-termo, pois as regras gramaticais bem como o estudo dos elementos mórficos e sintáticos fazem parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos precisam dominar, pois contribuem para desenvolver o raciocínio, para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo mais consciente e intencional da língua em suas produções. Mas isso só será possível se os conceitos forem trabalhados adequadamente, ou seja, por meio da prática de reflexão sobre a ação da “pedagogia do por que”, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam socialmente. (...) Sendo assim, propomos atividades de reflexão sobre o uso da língua, tendo como base os estudos linguísticos e, por outro lado, apresentamos atividades que permitam ao aluno, com o auxílio do professor (a quem cabe dar outros exemplos retirados do contexto), construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo geralmente de um texto. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 278)

Logo, observa-se um posicionamento que se aproxima da tradição do ensino gramatical, todavia, incentiva que os docentes assumam uma postura crítico-reflexiva diante da abordagem dos conhecimentos linguísticos, para em seguida sistematizar os conceitos e definições.

Por fim, a coleção *Tecendo Linguagens* possui no final de cada volume uma seção chamada *Apêndice*, que se assemelha a uma gramática prescritiva com as regras e definições de alguns conteúdos léxico-gramaticais, como acentuação gráfica, emprego da crase, pontuação, listas de palavras parônimas e “de palavras ou expressões que causam dúvida”, como se os autores quisessem se distanciar do paradigma tradicional de ensino de língua materna, mas não se desvincular completamente. Em relação a essa parte, o Guia apresenta o seguinte exposto:

Os volumes oferecem, no final, um Apêndice com conteúdos gramaticais. Algumas atividades orientam a consulta desse apêndice quando necessário. Embora a obra faça menção a alguns usos do português brasileiro, quando ensina a norma padrão, precisa ser ampliado o estabelecimento de relações entre as regras gramaticais e a diversidade da fala coloquial nas diferentes regiões do Brasil. A consulta ao dicionário é recomendada, mas não recebe tratamento sistemático e concorre com o uso do glossário, que, por sua própria natureza, não viabiliza reflexões sobre o léxico e a ortografia. (PNLD, 2017, p. 69)

Em síntese, é bem verdade que o LD analisado, como qualquer outro manual didático, apresenta lacunas e até falhas quanto ao estudo e reflexão dos conteúdos linguístico-gramaticais, todavia, como recomenda o próprio PNLD (2017): “as explicações e atividades podem ser enriquecidas pela intervenção docente no sentido de ampliar as reflexões sobre a diversidade de registros e variedades do português brasileiro.” Já sobre as práticas didático-pedagógicas da docente em evidência, tem-se a seção a seguir.

4 ANÁLISE LINGUÍSTICA E TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO

Para nortear esta seção, tem-se o seguinte questionamento: *qual a postura da docente diante das possíveis lacunas do livro didático? Aliás, para ela, há lacunas no livro didático?* Na tentativa de responder a essas indagações, foram realizadas entrevistas com a docente, uma anterior ao período de observação de aulas e outra posterior. A docente mostrou-se solícita desde o início e a unidade de ensino em questão permitiu a realização da pesquisa e da intervenção com tranquilidade.

Partindo desse contexto, faz-se necessário discutir o trabalho da docente na abordagem dos conhecimentos linguísticos em sala de aula, investigando os caminhos que indicam os seus procedimentos metodológicos, além do seu discurso, considerando suas concepções e compreensões acerca da AL e do ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, esta seção trata do período de observação das aulas, destacando as práticas pedagógicas presenciadas, a fim de compreender e caracterizar o trabalho da professora em estudo sobre o ensino dos aspectos linguístico-gramaticais.

Em contrapartida, os anseios, os caminhos e os indícios sugeridos pelo trabalho da docente e pelas suas respostas nas entrevistas conduziram a construção da proposta de intervenção na instituição de ensino, que será tratada na seção posterior, assim como a análise dos resultados coletados.

4.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Para iniciar a discussão, tem-se logo abaixo as perguntas realizadas nas entrevistas:

PRIMEIRA ENTREVISTA (ANTES DAS OBSERVAÇÕES)
1. Qual a sua área de formação (curso e ano de conclusão)?
2. Em que instituição de ensino superior você estudou?
3. Você fez alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? Em que área?

4. Há quanto tempo leciona?
5. Há quanto tempo leciona em escola estadual?
6. Você atua em outras instituições de ensino? Quais?
7. Como você utiliza o livro didático em sala de aula?

SEGUNDA ENTREVISTA (APÓS AS OBSERVAÇÕES)
1. Em sua opinião, como a gramática é abordada no livro didático adotado?
2. Você participou da escolha do livro didático atual?
3. De forma geral, como você avalia o livro didático adotado?
4. Qual a sua concepção de língua/linguagem?
5. Para você o que é ensinar Língua Portuguesa?
6. Você elabora outros materiais didáticos para favorecer a aprendizagem dos estudantes?
7. Sua escola possui biblioteca e/ou laboratório de informática? Caso, tenha, você frequenta com seus alunos?

As perguntas foram entregues em um papel ofício impresso para que a professora respondesse por escrito (as respostas estão em anexo). Observa-se que as perguntas iniciais (primeira tabela) se voltam para a sua formação profissional, inicial e continuada, a duração de sua carreira na docência, há quanto tempo leciona na rede pública estadual e se atua em outras redes de ensino. Apenas a última pergunta não se refere à questão da formação docente, mas sim ao outro elemento norteador desta pesquisa: o LD de Língua Portuguesa.

Tal questionamento corresponde a um dos objetivos específicos do presente estudo: investigar como (e se) a professora em questão usa o livro didático para trabalhar a AL na sala de aula.

Já o segundo bloco de perguntas (segunda tabela) evidencia mais a relação dela com o manual didático e em como isso se reverbera em suas práticas de sala de aula, além de destacar a sua concepção de ensino e de língua/linguagem.

Isto posto, quanto ao perfil da professora escolhida, tem-se que pertence ao quadro de servidores estaduais temporários, ou seja, não é efetiva da rede; cursou Letras na UNICAP e tem uma especialização. Não pretende cursar outra pós-

graduação nem lato sensu nem stricto sensu, embora confesse seu desejo de ser aprovada em um concurso público para a área de educação.

A docente leciona tanto na rede estadual quando em uma unidade do Senac, ministrando aulas de Língua Portuguesa para diversos cursos técnicos. Além disso, ela atua como professora há quinze anos, inclusive já trabalhou em escolas particulares de pequeno e médio portes, como mencionou em uma conversa “informal”, antes da entrevista propriamente dita.

Quanto ao uso do livro didático em sala de aula, a docente respondeu que costuma usar com certa frequência, ainda que não goste muito do tamanho dos textos, pois para ela os textos presentes no LD são muito extensos e por isso os estudantes resistem no momento da realização das atividades de classe, conforme revelou durante o período de observação das aulas. Ela afirmou que trabalha com o livro pelo menos duas vezes na semana e que discute com os alunos inclusive a última parte do volume, o Apêndice, que apresenta conceitos gramaticais de forma isolada do restante do LD, conforme se constatou ao analisá-lo.

Mas, ao responder tal questionamento, a docente insistiu em defender a importância do LD para o cotidiano escolar, participando da escolha do atual livro em uso na escola e revelando estar animada para a escolha do LD do ano seguinte.

Embora destaque o papel do LD em suas práticas pedagógicas, a professora respondeu que procura produzir algumas fichas, quando sente que é pertinente para a compreensão de determinado assunto ou conteúdo gramatical, além de copiar no quadro alguns tópicos retirados de gramáticas de Sacconi e de Cereja, esta última a docente muito elogiou.

Ao ser questionada se usa o laboratório de informática, ela respondeu categoricamente que nunca foi ao laboratório porque este passou anos sem condições de uso devido à precariedade e à falta de manutenção dos computadores. Segundo a docente, tornou-se um “depósito de poeira”. Além do mais, ela revelou que o datashow da escola foi consertado recentemente, o que a impossibilitou de elaborar slides no PowerPoint, apresentar filmes ou vídeos, entre outras atividades possíveis com a ferramenta, que poderiam dinamizar a abordagem da AL no cotidiano escolar.

Contudo, o discurso é outro ao se referir à biblioteca, pois, conforme a professora relatou, ela foi uma das pioneiras a mobilizar a comunidade escolar para reformar e valorizar a biblioteca para torná-la um local especial para atrair os

estudantes. Assim, ela não só leva os alunos, como incentiva o empréstimo e as trocas de livros, além de ter organizado o mutirão de limpeza e reorganização do local.

Após a realização da primeira entrevista com a professora, iniciou-se o período de observação de aulas, que foi do dia 09 ao dia 16/12/19. Foram realizados até então seis encontros para observação de aulas e análise do campo de investigação. Em anexo estão as atividades observadas e as páginas do livro trabalhadas pela docente no período em questão.

Ao se investigar as práticas da docente em sala de aula no que tange ao ensino da AL, levou-se em consideração as concepções de língua/linguagem que perpassam o seu discurso e as suas ações. Além disso, destacou-se também o conceito de língua presente no LD em questão:

A língua também é um código, pois é um conhecimento partilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 23)

Tais concepções foram evidenciadas porque norteiam suas práticas e estratégias de ensino, suas posturas em sala de aula, suas escolhas cotidianas, em suma. Já em se tratando do conceito de língua presente no livro, observa-se que se trata de uma concepção de língua vinculada ao paradigma tradicional, ao definir língua como código, todavia, reconhecendo o aspecto cultural que se reflete na linguagem.

Sendo assim, tem-se nas subseções seguintes a descrição e a análise das aulas observadas no período de 09 a 16/12/19. A pesquisa se realizou em uma turma de 7º ano, como já foi dito anteriormente, em uma escola na rede estadual de Pernambuco.

4.2 PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

1º Dia (09/12/19)

A professora escreveu no quadro as páginas do LD (78 e 79) e solicitou a leitura silenciosa do texto presente em tais páginas, que é um artigo de opinião intitulado *Não somos macacos*. Após o comando para a leitura silenciosa e individual,

aproximadamente 20 minutos depois, a docente pediu que todos respondessem às questões das páginas 80 e 81. Como nesse dia só houve uma aula de Língua Portuguesa, a aula se resumiu a tal atividade de leitura.

Analisando as páginas selecionadas pela docente (todas estão em anexo), encontram-se na página 80 questões de interpretação e análise textual denominadas de *Por Dentro do Texto* e *Texto e Construção*. São ao todo 11 perguntas que continuam na página seguinte.

2º Dia (10/12/19)

A docente organizou a turma em um grande círculo e distribuiu algumas fichas. Havia em cada ficha dois textos de gêneros textuais distintos: uma notícia e um artigo de opinião. Os dois tratavam do mesmo tema: racismo no futebol. Ela pediu para que um aluno lesse em voz alta, enquanto os demais acompanhavam.

Após a leitura do primeiro texto (notícia), iniciou-se o que parecia ser uma roda de conversa acerca das características básicas do gênero: composição, temática, função social, esfera de circulação, linguagem predominante, entre outros aspectos.

Em seguida, a professora leu o outro texto (artigo de opinião) e recomeçou a conversa, mas com um viés comparativo em relação aos elementos constituintes da notícia. Como seriam duas aulas seguidas, a docente permitiu que os estudantes falassem à vontade acerca dos textos em análise.

Ao analisar o LD, foi possível identificar no próprio livro o artigo de opinião entregue pela professora. Não ficou claro o porquê de repetir o texto ao invés de trabalhar outro artigo, todavia, a docente afirmou em uma das entrevistas que muitos alunos costumam esquecer de levar o livro para a escola, assim, acredita-se que as fichas contendo o mesmo artigo seria para garantir que todos participassem das aulas de leitura e análise de textos, sem exceções por falta de material.

Após a roda de conversa, ela pediu para que rearrumassem as bancas e cadeiras como tradicionalmente se organiza a sala de aula e escreveu no quadro algumas questões para que copiassem no caderno. Tais perguntas faziam referências aos textos discutidos anteriormente e se tratavam em geral de questões de interpretação e comparação entre os textos.

3º Dia (11/12/19)

Na terceira aula observada, a docente propôs um momento de reflexão em torno das diferenças intencionais entre o registro de fatos e a formulação de opiniões. Ela colou com fita adesiva algumas fotografias no quadro e pediu para que a turma fizesse comentários.

À medida que os estudantes se pronunciavam a respeito das imagens (eram imagens de pessoas negras em diferentes contextos sociais), ela ia escrevendo no quadro, ao lado das fotografias, algumas palavras ou expressões ditas por eles. Foi possível perceber que a docente tomou nota das palavras ou expressões com valor de adjetivo, tais quais: “bonita”, “cabelo engraçado”, “lábios grossos”, “cabelo ruim”, “feio”, “preta”, entre outras.

Antes de problematizar as palavras e expressões registradas, propondo reflexões acerca de comportamentos racistas e linguagem, a docente perguntou ao grupo-classe se eles sabiam o que significa os verbos descrever e caracterizar. Poucos souberam ou se sentiram à vontade para definir em voz alta o significado de tais verbos.

Pelo que ficou exposto, é possível que ela estivesse buscando construir com a turma o conceito de adjetivo e, para isso, procurou partir do uso em uma situação real de comunicação por meio da abordagem de gêneros textuais (notícia e artigo de opinião), além de não se desvincular da temática proposta pelo próprio LD, conforme consta na descrição do primeiro dia de observação.

4º Dia (12/12/19)

Nesta aula a docente usou o LD, porém, não mais para debater com a turma o emprego dos adjetivos na construção do texto, mas sim para solicitar que respondessem em seus cadernos os exercícios das páginas 81 a 83 (em anexo).

Analisando tais páginas, observa-se que correspondem à seção *Reflexão sobre o uso da língua* e o conteúdo gramatical apresentado é o pronome indefinido. Porém, na página 81 há também perguntas referentes à seção de leitura e compreensão textual, continuando a atividade proposta na página 80, páginas já

trabalhadas em aulas anteriores. Assim, apenas no final da página 81 se inicia a seção de abordagem de conhecimentos linguísticos, que termina na página 83.

Ainda sobre tais páginas, percebe-se que há nas atividades apresentadas a tentativa de integrar as práticas de linguagem leitura e AL, como se pode observar no trecho abaixo de uma questão, retirada da página 82 (a atividade completa está em anexo):

- d) Que relação existe entre as personagens do texto e a classe dos pronomes indefinidos?
- e) Que efeito provocou no texto o emprego desses pronomes indefinidos?

Por fim, é importante enfatizar que durante essa aula houve apenas a solicitação para a execução das atividades contidas no LD, sem mediação, sem outra recomendação, reduzindo a aula ao uso do livro.

5º Dia (13/12/19)

No quinto dia de observação, a professora solicitou aos alunos que realizassem as atividades das páginas 87 e 88 (em anexo). Conferindo tais páginas do livro, tem-se que se tratam da seção *Prática de leitura*, que consiste na leitura e análise de um texto seguidas de propostas de atividades organizadas em duas subseções *Por Dentro do Texto* e *Texto e Construção*.

O texto presente na página 87 é o fragmento de um conto de Antônio de Alcântara Machado intitulado *Corinthians (2) x Palestra (1)*. Para situar o leitor e interagir com ele, os autores do LD iniciaram a seção com uma breve introdução acerca do texto a ser lido (a página completa está em anexo):

Você lerá um trecho de uma obra importante de nossa literatura: *Brás, Bexiga e Barra Funda*, um livro de contos que, como disse o autor Antônio de Alcântara Machado, nasceram de notícias. O livro relata o cotidiano dos imigrantes italianos na cidade de São Paulo, no começo do século XX. O trecho escolhido trata de uma das grandes paixões desse povo: o futebol.

Será que o trecho a seguir tem alguma semelhança com o texto lido anteriormente? Leia-o e descubra a resposta.

Como se pode perceber, nesse LD os textos apresentados se articulam não apenas em se tratando dos gêneros textuais, mas também considerando os temas trabalhados. Nesta perspectiva, no período observado, tem-se que a docente trabalhou um artigo de opinião e uma notícia que tratavam também sobre futebol, entretanto, como tais textos evidenciavam a problemática do racismo, aparentemente ela optou por acentuar esse tema em algumas de suas aulas.

Já na página 88 há perguntas relacionadas à compreensão textual, contudo, observa-se que o LD busca propor ao estudante um momento de reflexão sobre os valores que perpassam o conto de Antônio de Alcântara Machado e sobre certos usos linguísticos, como o emprego de expressões de sentido figurado presentes no texto.

A aula em questão consistiu basicamente na realização das atividades propostas pelo livro.

6º Dia (16/12/19)

Na última aula observada a docente organizou a turma em pequenos grupos e entregou um pequeno texto narrativo que apresentava as seguintes expressões: Todo Mundo, Alguém, Qualquer um e Ninguém. É bem possível que a docente tenha procurando articular a atividade sobre pronomes indefinidos presente no manual didático com a leitura e análise desse texto em sala de aula.

Curiosamente, a professora entregou fichas com um texto já presente no LD, porém, a abordagem foi diferente, pois ela se concentrou nos efeitos de sentido das expressões e na “possível mensagem” que a narrativa transmite ao leitor. Cada grupo

falou um pouco sobre tais expressões, destacando inclusive o fato de serem escritas com iniciais maiúsculas e o que isso implica para a compreensão do texto.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS OBSERVADOS

Ao se refletir acerca das práticas observadas, percebe-se que a professora, apesar de tudo, buscou proporcionar aos educandos minimamente momentos de discussão em sala sobre conhecimentos linguísticos e sua relevância para a produção textual (oral e escrita). Porém, ao enfatizar a relação da docente com o LD em situações de reflexão linguística, é prudente questionar se o livro de fato favoreceu o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Nesta perspectiva, as atividades de reflexão linguística propostas no LD em análise indicam, até certo ponto, a abordagem textual-discursiva dos conteúdos gramaticais, embora façam ainda referência ao paradigma da GT, como se pode observar em alguns exercícios com viés morfossintático, apesar de se trabalhar com um texto. Em anexo há exemplos de tais atividades encontradas no LD em estudo.

Assim, questionando a eficácia do volume em destaque no que tange ao desenvolvimento linguístico-expressivo dos alunos, é válido ressaltar a relevância da postura da docente diante do objeto de estudo, no caso, o LD e o que este oferece aos sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem, ou seja, aos alunos e ao professor.

E, como se pôde constatar, ela realmente em alguns encontros observados realizou um momento de sistematização de AL ao lidar de forma reflexiva com os efeitos de sentidos de palavras e expressões qualificadoras, como se descreveu na terceira aula. Entretanto, embora não tenha descartado a proposta do LD nessa aula, quanto aos gêneros textuais abordados e à temática, analisando-se o livro em estudo, observa-se que não foram dados os subsídios necessários para a abordagem analítica e reflexiva dos aspectos linguísticos selecionados pela docente: os adjetivos e os efeitos de sentido decorrentes de seu emprego em artigos de opinião.

Em suma, analisando os encontros descritos, percebe-se uma oscilação em seu trabalho docente no que se refere ao eixo da AL que provavelmente se trata de um reflexo da própria inconsistência que há na abordagem desse eixo/campo no interior do LD adotado pela unidade de ensino em que leciona.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Encerrado o período de observação de aulas e as primeiras entrevistas, houve o encontro para a preparação da proposta de intervenção em campo. Entretanto, durante a conversa, a docente expos o desejo de reformular, com ajuda, suas práticas didático-pedagógicas. Logo, foi a partir de um encontro “informal” que se delinearão os primeiros traços da atividade de intervenção, ou seja, a partir da declaração da docente acerca de sua necessidade de produzir um material que assegurasse a abordagem sistemática de reflexões linguísticas em sala.

Contudo, antes da apresentação do elemento prático da presente pesquisa, vale ressaltar que foi necessário entrevistar a docente mais duas vezes, para compreendê-la melhor e poder interferir da melhor forma possível. Para tanto, modificou-se a quantidade de entrevistas previstas inicialmente, que seriam apenas duas, totalizando então quatro entrevistas. As perguntas das últimas entrevistas foram as seguintes (as respostas estão em anexo):

TERCEIRA ENTREVISTA (ANTES DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)
1. Para você, em que consiste o ensino da análise linguística?
2. Em sua opinião, há lacunas ou falhas no livro didático adotado pela escola, em se tratando da abordagem dos conteúdos gramaticais?
3. Quais conteúdos linguístico-gramaticais presentes no livro didático você achou mais difíceis de se trabalhar em sala de aula?
4. Para você, a abordagem dos conteúdos gramaticais deve sempre estar articulada às práticas de leitura e escrita?
5. Em sua opinião, como a análise linguística deve ser trabalhada na produção textual?
6. Você sente dificuldade em trabalhar os aspectos gramaticais na perspectiva da análise linguística?

QUARTA ENTREVISTA (APÓS A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)
1. Quais são suas impressões e percepções acerca das atividades propostas e aplicadas em sala?

2. Para você, os alunos apreciaram os textos apresentados?
3. Em seu ponto de vista, quais foram as principais dificuldades dos alunos durante a aplicação das atividades de intervenção? E quais foram as suas principais dificuldades enquanto professora?
4. Qual a sua maior dificuldade enquanto docente de Língua Portuguesa?
5. E, por último, como você avalia a proposta de intervenção?

É importante salientar que foram realizadas no início do presente ano, sendo a terceira no final do mês de janeiro, no dia 27/01/20 e a última em fevereiro, pouco depois da aplicação da proposta de intervenção, no dia 20/02/20. Assim, analisando as perguntas da terceira entrevista, tem-se um destaque para a sua concepção de AL, sua relação com as demais práticas de linguagem e com o LD, para nortear a atividade de intervenção, conhecendo mais a docente, para que a proposta proporcionasse a interferência inovadora que a professora tanto procurava. Já a quarta entrevista, que foi a última, caracterizou-se como um encontro para “balanço”, ou seja, para avaliar e refletir acerca da aplicação em si e dos resultados obtidos.

No final da terceira entrevista, foi questionado à professora se ela sente alguma dificuldade em trabalhar os aspectos gramaticais na perspectiva da AL, lembrando que nesta mesma entrevista foi perguntado a ela primeiramente em que consiste a prática da AL. E, conforme indicaram as respostas, ela reconhece a importância da contextualização na abordagem dos pontos gramaticais, porém, admite que sente dificuldades em executar essa prática, desejando, até que outras instâncias, como a regional ou a Secretaria de Educação auxilie o professor de Língua Portuguesa nessa tarefa. Com isso, pode-se inferir que as formações continuadas oficiais da rede ainda não atendem as reais indagações e angústias do professorado.

Partindo dessa premissa, nada mais justo do que realizar a proposta de intervenção em concordância com as reais demandas da docente em questão, mesmo que isso se configure em alterações no projeto inicial da pesquisa, que consistia em realizar um minicurso.

E quanto à razão para a mudança no quantitativo de entrevistas, tem-se que se relaciona com o próprio desenvolvimento da pesquisa-ação e sua proposta de ocasionar benefícios ao campo de investigação, conforme se encontra em Anastácio (2014):

Quanto à participação do pesquisador, este deve desempenhar um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Em contrapartida, somente a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. Não se trata de simples levantamentos de dados ou de relatórios a serem arquivados; os pesquisadores pretendem desempenhar papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (ANASTÁCIO, 2014, p. 210)

Logo, como não se trata de uma mera participação do pesquisador, o aspecto prático do presente estudo correspondeu a um pedido da docente alvo da pesquisa, tal qual: a preparação de um material didático de Língua Portuguesa voltado para os conteúdos em que a docente sentiu mais dificuldade para trabalhar no decorrer do ano letivo (o material didático completo está em anexo).

Neste contexto, é possível afirmar que a professora traçou os caminhos para o seu refazer pedagógico, colaborando para a produção do material didático que foi aplicado no grupo-classe em análise. Para tanto, ela enumerou os aspectos linguístico-gramaticais contidos no LD adotado que mais a inquietaram no ano letivo e em parceria com a pesquisadora, contribuiu na formulação das atividades que constituíram tal material.

5.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático contém uma sequência com seis atividades apresentadas em quadros, além de outras sugestões de atividades possíveis, envolvendo os conhecimentos linguísticos e os gêneros textuais indicados pela docente. Esta sequência contém os seguintes gêneros textuais do campo de atuação artístico-literário: *crônica*, *conto* e *poema*, que por sua vez subsidiaram e facilitaram a abordagem dos conteúdos apontados por ela, tais quais: *Código*, *Língua* e *linguagem*; *Discurso*, *situação de comunicação e interlocutores*; *Coesão e coerência* e *Preposição*.

Ao se analisar esse material didático, observa-se o cuidado que houve em trabalhar amplamente os textos, considerando as condições de produção e recepção, suas especificidades, linguagem predominante, relacionando-os entre si, buscando ampliar a competência textual dos estudantes, sem desarticular a reflexão linguística

das práticas de leitura e escrita. Tem-se, então, uma proposta de ensino de forma integrada e contextualizada, proporcionando ao processo de ensino-aprendizagem a construção de conhecimentos pautada na abordagem, na sistematização e na consolidação dos elementos linguísticos, como norteia o PCPE (2012) e, de certa maneira, o novo Currículo de Pernambuco (2019).

Além disso, esse material contém a apresentação da proposta, a introdução para justificá-lo e contextualizá-lo, a sequência didática propriamente dita e sugestões de atividades com os mesmos textos escolhidos, ampliando as possibilidades de aplicação, a conclusão a que se chegou, além das referências, que fundamentaram a elaboração da proposta.

Paralelo a isso, é importante ressaltar que essas atividades de intervenção foram aplicadas no período de 12 a 19/02/20, significando que o grupo-classe em que as aulas foram observadas já não se encontrava mais no 7º ano do Ensino Fundamental. Logo, foi preciso levar isso em conta na preparação do material didático, além de se considerar as características da turma em si, com poucos alunos novatos e com a mesma docente de Língua Portuguesa.

Assim, buscou-se com tal intervenção primordialmente a contextualização do aprendizado e a compreensão de escola como o lugar da construção dos saberes, da formação integral do indivíduo e da transmissão e circulação de valores. Tem-se, portanto, a concepção de prática de ensino centralizada no texto, como pontua Barbosa (2011): "...o texto é o objeto de leitura e discussão que confronta as diferentes leituras produzidas em sala de aula, numa atividade de diálogo que conta com a mediação do professor" (BARBOSA, 2011, p. 161).

Neste sentido, a principal característica dessa proposta de intervenção é a possibilidade de desenvolver um material mais condizente com a realidade escolar, considerando as particularidades e necessidades do alunado e dos educadores de uma unidade de ensino específica, com base no currículo de uma rede, ao contrário da maioria dos LD.

Além disso, enquanto um trabalho configurado como uma construção em conjunto, resultado de trocas de ideias e experiências, sem as "imposições" de outras instâncias, corroborou para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade da docente, o que ela deixou claro na última entrevista.

5.2 APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Antes de discutir acerca dos dados coletados, é preciso relatar como ocorreu a aplicação da proposta de intervenção em campo. Ressalta-se que o foco da presente pesquisa desde o início foram os procedimentos didático-pedagógicos da docente em evidência, enfatizando o uso do LD na sala de aula em atividades de AL.

Nesta perspectiva, a preparação do material didático que caracterizou a pesquisa-ação foi conjunta, porém, a aplicação das atividades ali presentes ficou a cargo da docente em questão, sob a observação da pesquisadora.

A aplicação do material didático ocorreu nos dias 12 a 19/02/20, consistindo nas seguintes ações:

1º Dia (12/02/20)

A docente realizou a primeira atividade proposta na sequência didática, que consistiu na exibição de um vídeo de uma jovem declamando o poema *As Sem-Razões do Amor*, de autoria de Carlos Drummond de Andrade e na leitura e análise do mesmo poema pelos estudantes, organizados em um grande círculo. Ela entregou cópias impressas para cada um.

O vídeo demorou um pouco para ser exibido, já que o aparelho de multimídia apresentou problemas técnicos, sendo necessário substituí-lo pelo datashow e notebook emprestados por um professor da unidade de ensino.

Após a leitura, a docente propôs uma discussão na tentativa de (re)construir os conceitos de discurso e situação comunicativa, relacionando-os com as especificidades do texto poético, com destaque para as particularidades da linguagem poética (simbolismo, figuras de linguagem, lirismo, ritmo, entonação da voz ao declamar, entre outros aspectos).

Em geral, os alunos se envolveram com a proposta de discussão e no final, a pedido da docente, escreveram em seus cadernos uma análise crítica e comparativa do poema escrito e do vídeo com a sua declamação.

2º Dia (13/02/20)

Neste dia a docente abordou a questão da coerência textual ainda trabalhando com o gênero poema. Ela entregou uma ficha de atividades (está em anexo, inserida no material didático, na parte de outras atividades possíveis) e pediu para que respondessem em seus cadernos. O poema em questão se encontra a seguir:

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(Autor anônimo)

Observa-se que não foi uma escolha aleatória, objetivou-se com tal texto abordar em sala o conceito de coerência textual, já que se trata de um poema aparentemente incoerente, tornando a leitura e a análise reflexivas e favoráveis à construção do conceito de coerência textual.

Após os alunos concluírem as questões presentes na ficha, a docente fez as seguintes perguntas em voz alta: “Vocês acham que se trata de um texto incoerente? Por quê?”; “Alguém pode descrever o eu-lírico? Como é essa pessoa que se expressa no poema?”; “O que está sendo informado nos dois últimos versos? O que essa informação implica?” “Então, como identificamos os elementos coesivos e a coerência nesse poema?” Alguns estudantes responderam que o texto só parece “doido”, mas que se você considerar o texto como um todo, no final entenderá. Uma das alunas exclamou: “Que lindo!” E outros colegas foram respondendo também à medida que a professora os questionava. A turma toda, em geral, participou desse momento, com a coordenação da professora.

Tais questionamentos são vistos na segunda atividade da sequência didática proposta no material didático. Por último, conforme sugere o próprio material didático,

a docente solicitou aos alunos que escrevessem em seus cadernos suas impressões, emoções e sensações ao ler esse poema. Quem se sentiu à vontade, leu em voz alta, finalizando a aula.

3º Dia (14/02/20)

No terceiro dia de aplicação, a docente entregou mais uma ficha de atividades, desta vez para leitura e análise do poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade. Esta ficha também está em anexo, no material didático.

No decorrer da aula, percebeu-se que uma questão presente na ficha causou dúvidas nos estudantes, sendo necessário que a professora retomasse o conceito de preposição:

4. Qual o valor semântico das preposições nos versos:
"Diz a gramática
Do professor e **do** aluno

A professora explicou o porquê dessas palavras em negrito serem conhecidas como *preposições*, até leu os versos sem essas palavras, na tentativa de mostrar que sem eles não há sentido no texto. Explicou ainda o que significa a expressão "valor semântico". E, por fim, para construir a ideia de posse, de pertencimento, ela perguntou: "Diz a gramática de quem?"

A docente também leu o poema e discutiu com os alunos a temática, as possíveis críticas sociais, os efeitos de sentido do adjetivo *bom* no verso "*Mas o bom negro e o bom branco*", entre outras questões referentes ao fenômeno da variação linguística e o preconceito linguístico. Assim, pouco depois, a aula terminou.

4º Dia (17/02/20)

A docente seguiu o passo a passo da atividade quatro presente na sequência didática do material didático proposto (em anexo). Tal atividade buscou trabalhar práticas de oralidade e leitura para se efetivar a AL, abordando o emprego de preposições e locuções prepositivas, além de relacionar dois textos do mesmo autor, embora de gêneros diferentes: a crônica *Moça Deitada na Grama* e novamente o poema *As Sem-Razões do Amor*, ambos de Drummond.

Assim, a docente entregou impressa a crônica e pediu para que lessem primeiramente individualmente e em silêncio, porém, antes da leitura em si, ela indagou à turma o que o título do texto sugere. Muitos riram, respondendo que se tratava só de uma mulher deitada na grama! Em seguida, ela perguntou quem gostaria de ler em voz alta e, entre os voluntários, escolheu um garoto para ler as falas do guarda e uma aluna para ler as falas da personagem feminina. Após essa leitura acompanhada, os estudantes junto à professora identificaram os valores sociais presentes na narrativa, analisando o diálogo dos dois personagens.

Ao relacionar os dois textos de Drummond lidos, a professora comparou a linguagem poética presente nos dois, sugerindo que há semelhanças estilísticas relevantes, além de questionar aos alunos se conseguiam apontar o que há de específico de cada gênero nos textos apresentados. Em seguida, a docente releu alguns trechos a fim de identificar os valores semânticos das preposições em uso.

5º Dia (18/02/20)

No penúltimo dia de aplicação das atividades propostas no material didático, a docente entregou uma ficha (presente no material didático como atividade sugerida) contendo algumas questões acerca da crônica lida na aula anterior.

A professora deu um tempo para que resolvessem individualmente e só depois fez a correção coletiva no quadro. Tal correção exigiu dos alunos participação ativa, pois pelo que ficou exposto, a docente não simplesmente apresentou as respostas corretas, mas indagava sempre aos estudantes quais eram as possíveis respostas e

por que, tornando o momento de correção mais um momento de discussão e reflexão crítica acerca da crônica.

6º Dia (19/02/20)

Por fim, no último dia de aplicação, a docente escreveu no quadro o poema *Pronominais*, que já tinha trabalhado em sala por meio de uma ficha de atividades, depois pediu para que a turma se organizasse em pequenos grupos e solicitou para que cada um ficasse responsável pela discussão de um aspecto relacionado ao poema: rima, composição formal, linguagem predominante, descrição do eu-lírico e temas abordados no texto.

Após cada grupo contribuir para a discussão acerca do poema, ressaltando que uns grupos se empenharam mais do que outros, a docente pediu para que ainda em grupo pesquisassem em dicionários (foi permitido o uso do celular) o significado das seguintes palavras: código, língua, linguagem e discurso.

Em seguida, com a mediação da docente, houve um debate possivelmente com a finalidade de se construir os conceitos referentes a tais palavras, relacionando-as com a questão da variação linguística, que perpassa o poema de Oswald de Andrade.

Por último, a docente distribuiu cópias impressas de um conto Drummond (em anexo, no material didático) fez a leitura em voz alta, discutiu as características do conto, comparou com outros gêneros narrativos já discutidos em sala, como a crônica, e no final solicitou aos alunos que em casa reescrevessem o seu desfecho.

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a observação da aplicação do material didático proposto, constatou-se uma postura de mediação na docente durante o processo em análise, em se tratando das práticas de leitura e debates em sala, configurando o que pontua Barbosa (2011):

O papel mediador do professor é também fundamental ante a tarefa de desenvolver habilidades de leitura, tarefa que exige observar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na abordagem dos textos, o que somente será possível se ele estiver atento às leituras produzidas em sala. (BARBOSA, 2011, p. 161)

Com isso, compreender o professor como um mediador no processo de aprendizagem na escola corrobora para a concretização da educação linguística, da formação integral do estudante, da contextualização e a integração entre os objetos de ensino e as práticas de linguagem. Sendo assim, a citação acima se articula com o pensamento de Kuhn e Flores (2008) em:

(...) prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão. (KUHN e FLORES, 2008, p. 70)

Isto posto, tem-se que o desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura são essenciais às práticas de reflexão linguística em sala, bem como indicam as atividades aplicadas em sala pela docente referentes ao material didático elaborado. Tais atividades, conforme foi constatado durante a intervenção, corresponderam a momentos de interação e análises de textos (poemas, um conto e uma crônica) mediadas pela docente, estimulando a participação dos alunos e favorecendo a ampliação de suas habilidades discursivas. Essas atividades estão em anexo, no material didático.

Além disso, após a execução das atividades acima descritas, houve a quarta e última entrevista (respostas em anexo), na qual a docente destacou a importância de se lidar com os materiais didáticos como possibilidades e ferramentas de ensino, não como produtos engessados, em que os professores não podem modificar, adaptar, ressignificar.

Embora ela tenha participado da elaboração do material didático proposto para a intervenção, antes mesmo que fosse questionada acerca das alterações que fez ao aplicá-lo, a docente prontamente se manifestou a favor da autonomia do professor.

Além disso, ela revelou durante a entrevista que sentiu dificuldades em realizar certas atividades no decorrer do período de intervenção: *Senti dificuldade em aplicar algumas atividades propostas, por isso precisei fazer algumas adaptações, mesmo assim, não consegui executar todas as atividades, infelizmente. Não foi tão fácil discutir com eles o que seria discurso, mas pelo menos avançamos ao tratar novamente esse assunto, agora de forma diferente. Na verdade, compreendi o material didático que fizemos como mais uma possibilidade de trabalho e isso foi bom*

inclusive para adaptá-lo. Acho que o certo é encarar todo material didático dessa forma, como uma possibilidade, como uma ferramenta a mais, nunca como a única.

No mesmo encontro para realização da última entrevista, logo após a última aplicação da proposta, no dia 20/02/20, houve a análise e a discussão dos dados coletados: além das observações das aulas no período de intervenção, discutiu-se ainda algumas atividades respondidas nos cadernos dos estudantes. Desse modo, tais dados apontaram para um avanço na compreensão dos conceitos de código, língua e linguagem, bem como dos conceitos de discurso, situação de comunicação e interlocutores, contribuindo inclusive para a ampliação do conceito de texto e textualidade.

Constatou-se que o material didático e as práticas pedagógicas da docente em análise, inclusive considerando as adaptações feitas, buscaram abordar de forma integrada tais concepções com a ideia de coesão e coerência textuais, interligando com o estudo dos usos das preposições e seus efeitos de sentidos, sem fragmentar ou dispersar os assuntos, pois o objetivo era articular os conceitos e favorecer o entendimento dos estudantes e da própria docente em questão, em se tratando do processo de aprendizado e da efetivação da AL na sala de aula.

Destaca-se também que o material didático proposto e as atividades de fato realizadas em sala como um todo se distanciam da proposta tradicional de ensino, que segue, em geral, o padrão: *exposição de conteúdo, exposição de exemplos e exercícios*, proporcionando sim a reformulação dos procedimentos metodológicos no processo de ensino aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

Os estudos realizados confirmam a ideia de que o ensino do Componente Curricular Língua Portuguesa se vincula a fatores ou elementos que dependem realmente das concepções ou crenças de cada docente, como por exemplo, as noções de língua/linguagem, ensino e gramática.

Sendo assim, ao se analisar não só o discurso, como também as práticas de ensino de uma docente da rede pública estadual, foi possível repensar e ressignificar as estratégias pedagógicas relacionando-as e até as interpretando à luz dos indícios, das sugestões, da voz da professora em evidência.

Com isso, investigou-se como se concretiza a aplicabilidade dos gêneros textuais em sala, conferindo *in loco* se o trabalho docente com textos torna a aprendizagem do sistema linguístico efetiva e significativa, favorecendo a autonomia e a relação docente-discente, afinal, não se trata mais de uma hierarquia de seres com mais ou menos conhecimento, mas sim de uma relação de mediação entre os dois protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno.

Objetivou-se com tal pesquisa-ação além de investigar acerca da utilização (ou não) do LD de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino público, refletir acerca das propostas didático-pedagógicas da docente e da unidade de ensino, além de no final executar uma intervenção no campo de estudo a fim de beneficiar a Educação Básica e o ensino da língua materna.

Quanto ao aspecto prático do estudo, ou seja, a proposta de intervenção no chão da escola, pode-se concluir com os resultados coletados que a execução de propostas de atividades sistematizadas, integradas e articuladas, em se tratando dos demais eixos de ensino (leitura, escrita e oralidade, além do letramento literário, no caso da rede em questão) corroborou para o repensar dos estudos linguísticos na Educação Básica, aproximando-se do que Bagno e Rangel (2005) definiram como educação linguística, criando e recriando o fazer pedagógico em sala de aula.

É preciso destacar ainda que a proposta de intervenção no campo de pesquisa foi construída a quatro mãos, isto é, a pesquisadora e a docente alvo de análise elaboraram juntas o material didático aplicado ao grupo-classe investigado, constituindo uma considerável parceria em prol da melhoria na educação pública na rede estadual.

Por sua vez, o material didático elaborado abordou os conteúdos e conhecimentos linguístico-gramaticais apontados pela professora como os mais inquietantes para se abordar em sala de aula do ponto de vista reflexivo e discursivo, que foram, como já foi dito anteriormente: *Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores; Coesão e coerência*; e, por fim, *Preposição*. Tais conteúdos foram selecionados com a indicação da docente, visto que correspondem aos assuntos com os quais ela sentiu mais dificuldade de trabalhar e não encontrou no LD orientação teórico-metodológica sustentável, ao seu ver.

Não se pretendeu aqui esgotar as pesquisas quanto ao eixo/campo da AL, ao uso do LD na Educação Básica, às diretrizes dos documentos oficiais e curriculares, nem tampouco se encerram aqui as conclusões acerca dos processos de ensino-aprendizagem da língua materna uma vez que, conforme alerta Rangel ((2016):

Tudo leva a crer que a “virada pragmática”, embora pressuposta nas formulações e programas oficiais, não parece ter atingido as crenças e as práticas dos profissionais da educação na intensidade projetada pelas políticas para a área. E isso, por motivos os mais diversos, como a insuficiência dos programas de formação continuada; mas também pela natureza dessas políticas, gestadas geridas e implementadas em instâncias bastante diversas daquelas em que pretendem intervir (...) evidenciando o descompasso entre a figura do professor pressuposta pelo PCN de Língua Portuguesa e o professorado “real”. (RANGEL, 2016, p. 28)

Neste contexto, é pertinente que se continue a investigar as crenças, as práticas e os materiais e manuais didáticos autorais ou não por diferentes razões, mas com os mesmos objetivos: beneficiar o sistema educacional brasileiro, investir no ensino da língua materna e no aprendizado dos estudantes, auxiliando-os a descobrir e a construir os conceitos linguísticos, assumindo uma perspectiva construtivista de aprendizagem, propondo-lhes desafios os mais diversos para que através das várias nuances da língua/linguagem despertem a criticidade e a criatividade, exercendo plenamente a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **A Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: Por uma Ancoragem Dialógica.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v.10, nº 01, 2018, p. 182-200.
- ALMEIDA, J.M. **Ensinar português?** In: GERALDI, J.W. (Org.) O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 10-16.
- ANDRADE, A.K. **Os Gêneros Textuais e o Livro Didático de Língua Portuguesa: Da Teoria à Prática.** Anais do SIELP, v. 2, nº 1, Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-19.
- ANASTÁCIO, S.B. **Pesquisa-Ação: um relato de experiência.** EntreVer, Florianópolis, v.4, n.6, 2014, p. 208-215.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples.”** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAGNO, M.; RANGEL, O.E. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.1, 2005, p. 63-81.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português.** Curitiba: Aymarará, 2010.

BARBOSA, T. B. **Letramento Literário: Sobre a Formação Escolar do Leitor Jovem**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 16, nº1, 2011, p. 145-167.

BATISTA, G.A.A; COSTA VAL, M.G. **Livro didático de Alfabetização e Português: os professores e suas escolhas**. 1ª ed. Autêntica, 2007.

BATISTA, G.A.A. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: ROJO, R.; BATISTA. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUNZEN, C. **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. 1ª ed. Editora Pedro e João, 2016.

CAMPOS, P. E. **Por um Novo Ensino de Gramática: Orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARDOSO, B.H.S. **Discurso e Ensino**. Ed. Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M.G; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1ª ed. Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HEINECK, F.; PINTON, M. F. **A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção**. Domínios de Linguagem, v. 8, n.1, 2014, p. 439-458.
- KUHN, Z.T; FLORES, N. V. **Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.43, nº1, 2008, p. 69-76.
- LOURENÇO, G.C.D.; ARAÚJO, L.D. **A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento**. Eutomia, Recife, 2019, p. 88-107.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1^a ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S.K. Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. 4^a ed, São Paulo: Parábola, 2011.
- MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.
- MENDONÇA, M. **Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros**. In: Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula. CEEL, 2007.
- MORAIS, G.A; SILVA, A. **Produção de textos escritos e análise linguística na escola**. In: LEAL, F.T.; BRANDÃO, P.C.A.(Orgs.) Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 135-149.
- OLIVEIRA, A.T. et al. **Tecendo Linguagens**. São Paulo: IBEP/FTD. 4^a edição. 2015.
- OTA, S.A.I. **O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, nº35, Ed. UFPR, 2009, p. 211-221.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Caderno de Linguagens. Recife, 2019.

POSSENTI, S. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, J.W. (Org.) O texto na sala de aula. 3^a ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 47-56.

RANGEL, O.E. **Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas**. In: BUNZEN, C. Livro didático de português: políticas, produção e ensino. 1^a ed. Editora Pedro e João, 2016, p. 17-37.

RODRIGUES, F.B.M. **Razão e sensibilidade: reflexões em torno do Paradigma Indiciário**. Dimensões - Revista de História da Ufes. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n° 17, 2005, p. 1-10.

SCHRÖDER, M. **O Ensino de Língua Portuguesa nas Páginas do Livro Didático**. Revista Trama, v.9, nº18, 2013.

SILVA, R. W. **A Prática de Análise Linguística no Livro Didático: Uma Proposta Pós-PCN**. Trabalhos em Linguística Aplicada (43), 2004, p. 35-49.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008, p.341-377.

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

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

APÊNDICE A - ENTREVISTAS

PRIMEIRA ENTREVISTA (ANTES DAS OBSERVAÇÕES)

1. Qual a sua área de formação (curso e ano de conclusão)?

Letras – Português/Inglês, concluído em 1999.

2. Em que instituição de ensino superior você estudou?

Universidade Católica (UNICAP) e FUNESO.

3. Você fez alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? Em que área?

Sim. Fiz na UFPE o curso de especialização em Linguística.

4. Há quanto tempo leciona?

Há 15 anos.

5. Há quanto tempo leciona em escola estadual?

Há 8 anos.

6. Você atua em outras instituições de ensino? Quais?

Sim. No Senac.

7. Como você utiliza o livro didático em sala de aula?

Utilizo duas vezes em sala de aula, apesar da maioria dos alunos não ter o costume de trazer o livro.

SEGUNDA ENTREVISTA (APÓS AS OBSERVAÇÕES)

1. Em sua opinião, como a gramática é abordada no livro didático adotado?

Observo que nesse livro se utiliza muito os recursos estilísticos e de sintaxe tanto em relação ao texto, como em exercícios complementares.

2. Você participou da escola do livro didático atual?

Sim.

3. De forma geral, como você avalia o livro didático adotado?

É um bom livro, com abordagem sociocomunicativa e textos atualizados, apesar de tudo. Encontramos nesse livro as melhores notícias, argumentos, análise interpretativa.

4. Qual a sua concepção de língua/linguagem?

A língua/linguagem propicia ao docente e ao discente variadas possibilidades de compreensão, reflexões e atualidades.

5. Para você o que é ensinar Língua Portuguesa?

É uma forma de desenvolver mecanismos educacionais, trabalhando o cognitivo com o público, que são os alunos, entre os demais contextos culturais, desenvolvendo competências e despertando neles o uso crítico da língua materna, para que possam, entre outras coisas, valorizar e identificar nas diversas regiões do país as suas variações linguísticas e culturais com autonomia e respeito às diferenças.

6. Você elabora outros materiais didáticos para favorecer a aprendizagem dos estudantes?

Sim, quando acho que certo conteúdo não foi bem trabalhado no livro, aí envio umas fichas de exercícios para o e-mail da escola e eles reproduzem para mim. Além disso, procuro em minhas gramáticas (gosto muito da gramática reflexiva de Cereja e de uma antiga de Sacconi) explicações mais claras e copio no quadro. Eu gostaria de usar a sala de multimídia com mais frequência, porém, o datashow passou boa parte do ano quebrado, o que atrapalhou bastante, impedindo de se trabalhar um filme, uma música, slides, enfim.

7. Sua escola possui biblioteca e/ou laboratório de informática? Caso, tenha, você frequenta com seus alunos?

Sim, tem os dois. Mas nunca fui ao laboratório de informática, porque está inutilizável faz anos, a sala cheira a mofo, tem muita poeira e não fazem manutenções nos computadores. E a biblioteca estava abandonada, não temos bibliotecária e tudo o mais, mas mesmo assim eu insisti e mobilizei a escola para limparmos e organizarmos todos os livros e estantes para torná-la mais convidativa. Ainda combinei com a gestão administrar o empréstimo de livros, como não temos um funcionário responsável por isso.

TERCEIRA ENTREVISTA (ANTES DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)

1. Para você, em que consiste o ensino da análise linguística?

Consiste em ensinar a gramática de forma contextualizada.

2. Em sua opinião, há lacunas ou falhas no livro didático adotado pela escola, em se tratando da abordagem dos conteúdos gramaticais?

Quem sou eu para dizer se há falhas ou não! Mas acredito que os textos muito extensos presentes nesse livro não tornam a leitura atrativa, convidativa, refletindo na abordagem da gramática, de certa forma... Até as questões muitas vezes são extensas e confusas. Percebo que tem aluno que nem consegue compreender o que se pergunta!

3. Quais conteúdos linguístico-gramaticais presentes no livro didático você achou mais difíceis de se trabalhar em sala de aula?

Achei complicado trabalhar certos conceitos em uma turma do Ensino Fundamental, como os conceitos de código, língua, linguagem, discurso... São assuntos que não são simples e se encontram nas primeiras unidades do livro, o que significa que teoricamente devem ser vistos no início do ano letivo. Se bem que em geral não sigo a sequência do livro! Não consegui ensinar as preposições por meio de textos... E foi difícil também trabalhar com alguns gêneros textuais, principalmente a crônica, o conto e o poema. Sinto que não consegui diferenciar o que é próprio da crônica e o que se refere especificamente ao conto. Acho também que eu poderia ter lido e discutido mais poemas com eles.

4. Para você, a abordagem dos conteúdos gramaticais deve sempre estar articulada às práticas de leitura e escrita?

Acho que sim. Torna o ensino mais contextualizado e produtivo.

5. Em sua opinião, como a análise linguística deve ser trabalhada na produção textual?

A escrita do aluno é uma das formas do professor identificar o desempenho do aluno, o que se aprendeu e assimilou, desde regras ortográficas, até a organização de suas ideias. Acho que nesse ponto entra a análise linguística.

6. Você sente dificuldade em trabalhar os aspectos gramaticais na perspectiva da análise linguística?

Sim, eu admito que sinto dificuldade em fazer isso e gostaria muito de que alguém, até mesmo da GRE ou da Secretaria de Educação esclarecesse para nós, professores, como colocar em prática isso.

QUARTA ENTREVISTA (APÓS A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)

1. Quais são suas impressões e percepções acerca das atividades propostas e aplicadas em sala?

Eu senti que a interação fluiu melhor em sala de aula, percebi que os alunos se interessaram mais. É claro que não se trata de uma turma homogênea, logo, nem todos se envolveram ou conseguiram compreender de fato os conteúdos e conceitos abordados, percebi isso durante a execução de algumas atividades e lendo as respostas de alguns alunos. Mas o importante é a oportunidade de inovar em sala. É isso que importa.

2. Para você, os alunos apreciaram os textos apresentados?

Sim, embora alguns textos sejam bem compridos, a crônica e o poema de Drummond, mas percebi que a maioria gostou porque não foram simplesmente jogados em cima deles, foi feito um trabalho de leitura e análise textual ampla, estimulando a turma, por isso gostaram.

3. Em seu ponto de vista, quais foram as principais dificuldades dos alunos durante a aplicação das atividades de intervenção? E quais foram as suas principais dificuldades enquanto professora?

Senti dificuldade em aplicar algumas atividades propostas, por isso precisei fazer algumas adaptações, mesmo assim, não consegui executar todas as atividades, infelizmente. Não foi tão fácil discutir com eles o que seria discurso, mas pelo menos avançamos ao tratar novamente esse assunto, agora de forma diferente. Na verdade, compreendi o material didático que fizemos como mais uma possibilidade de trabalho e isso foi bom inclusive para adaptá-lo. Acho que o certo é encarar todo material didático dessa forma, como uma possibilidade, como uma ferramenta a mais, nunca como a única. Eu acho que a maior dificuldade deles foi a escrita da análise crítica

do poema e do vídeo com a declamação, uma das alunas mesmo não entendeu que deveria relacionar os dois. Já outros alunos conseguiram escrever ótimas análises.

4. Qual a sua maior dificuldade enquanto docente de Língua Portuguesa?

É estimular os alunos a ler e escrever com competência, aplicando os assuntos gramaticais aprendidos, conhecendo as normas ortográficas, mas refletindo sobre elas, antes era mais fácil ensinar a gramática, agora precisamos contextualizar e refletir sobre as regras, e isso não é uma tarefa simples.

5. E, por último, como você avalia a proposta de intervenção?

Para mim, o material didático foi mais uma possibilidade de inovar na sala de aula, interagindo com os alunos e reexplicando alguns conteúdos, incentivando a turma a participar ativamente das aulas, e isso foi muito bom, sem dúvidas, todos nós aprendemos muito nesse processo.

APÊNDICE B - MATERIAL DIDÁTICO**MATERIAL
DIDÁTICO**

APRESENTAÇÃO

O presente material didático é resultado de um trabalho a quatro mãos, ou seja, configura-se na união de nossos esforços em prol da melhoria da educação pública e gratuita. Somos duas docentes que buscamos de maneira reflexiva e dialógica repensar nossas práticas pedagógicas para que fosse possível ampliar a aprendizagem dos estudantes, e a nossa também, já que consideramos a escola o espaço por excelência da troca, construção e reconstrução do conhecimento.

Neste material apresentamos sugestões de atividades sequenciadas, que se inter-relacionam, complementando-se e ressignificando a abordagem de determinados conceitos e temáticas na sala de aula.

Não desejamos com esta proposta encerrar as possibilidades de trabalho com os gêneros textuais aqui presentes, tampouco consideramos este material um produto engessado, até porque as realidades escolares são múltiplas e heterogêneas.

Para tanto, nosso objetivo principal foi experimentá-las aplicando em um grupo-classe específico, com características e particularidades que nortearam a seleção dos textos, a elaboração dos enunciados e até a integração das atividades e das práticas de linguagem para que a produção final fosse apropriada para aquela realidade.

Por fim, esperamos ter alcançado nossa finalidade, a qual correspondeu à formulação de atividades de análise linguística com conteúdos presentes no livro didático adotado pela unidade de ensino em questão, para proporcionarmos momentos de reflexão acerca dos usos da língua com dinamismo e sensibilidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem e as aulas de Língua Portuguesa verdadeiros encontros com ação, interação e reflexão sobre, de e para a linguagem.

As autoras

INTRODUÇÃO

Este material didático correspondeu a uma proposta de intervenção de uma pesquisa-ação realizada na escola estadual Barão do Bonito. Para a sua concretização, foram feitas muitas pesquisas, tivemos muitas conversas, trocas de experiências, dúvidas, receios e anseios para alcançarmos a proposta ideal para sua execução. Além disso, levamos em consideração as especificidades da turma em que se realizaria a intervenção, para que escolhêssemos textos mais adequados àquela realidade.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o material didático aqui posto se justifica quanto à participação da pesquisadora na elaboração, no acompanhamento e avaliação das ações em prol da transformação da situação-problema investigada.

Assim, aqui apresentamos sugestões de atividades acerca dos conhecimentos linguísticos que tomamos como mais complexos e inquietantes dentre tantos presentes no livro didático adotado pela instituição de ensino em questão: *Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores; Coesão e coerência e Preposição*. Contudo, procuramos conceituá-los em sala interagindo com os estudantes, solicitando a exposição de suas ideias e posicionamentos prévios acerca dos assuntos e contextualizando por meio dos seguintes gêneros textuais da esfera artístico-literária: *crônica, conto e poema*.

No tocante aos textos literários, tivemos o cuidado de no processo de escolarização da literatura, não desconsiderar as especificidades da linguagem literária, buscando ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes, em prol da simbologia e plurissignificação da própria arte literária.

Assim, ao tratarmos do texto literário em sala, reconhecemos a relevância de se confrontar as múltiplas leituras produzidas pelos alunos, tornando o processo de aprendizagem significativo, reflexivo e dialógico.

Neste contexto, partimos da premissa de que o trabalho com variados textos orais e escritos favorece a transversalidade das práticas de análise linguística e a integração dos eixos de ensino: leitura, escrita e oralidade. Desse modo, tais atividades não devem ser tratadas de maneira isolada e fragmentada, mas sim, de forma articulada, compondo um todo coeso e coerente com o cotidiano escolar em estudo.

Logo, as práticas de reflexão aqui postas acerca da estrutura e funcionamento da linguagem estão envolvidas em práticas de leitura e produção de textos tanto orais

como escritos, possibilitando a ampliação das capacidades e competências linguístico-discursivas dos estudantes, conforme recomendam linguísticas e educadores, como Antunes (2003), Suassuna (2012) e Bagno (2005), além dos documentos curriculares, como a BNCC e o Currículo de Pernambuco.

Objetivamos conscientizar os alunos de que cada gênero possui características e elementos constitutivos próprios que se reverberam em suas distintas condições de produção, circulação e recepção, por isso procuramos criar situações de ensino-aprendizagem motivadoras e desafiadoras, propondo não apenas a transmissão do conteúdo, mas também a sua construção e ressignificação. Para tanto, tivemos o cuidado de ao escolarizar os textos da esfera literária, evitarmos artificializar as práticas de ensino, com o intuito de assegurar a eficácia do processo de ensino - aprendizagem.

Com isso, durante as propostas de leitura, por exemplo, priorizamos desenvolver habilidades e estratégias variadas para, entre outras coisas, favorecer o aumento da proficiência de tal prática. Assim, exploramos estratégias de formulação e confirmação de hipóteses (antes e durante a leitura), construção de inferências (durante a leitura), comparações, recapitulações, entre outras, além das rodas de conversa e debates após as leituras.

E quanto à produção de textos orais e escritos, buscamos articulá-las com as práticas de leitura e análise de textos, proporcionando o diálogo necessário para integrar os eixos de ensino aqui já pontuados.

E, por fim, em relação ao estudo dos conteúdos linguístico-gramaticais, tentamos enfatizar a análise da produção do sentido nos textos selecionados, tratando tais conteúdos como fenômenos da linguagem que oportunizam os alunos e os professores a discutirem sobre as regularidades (e irregularidades) do sistema linguístico.

Neste sentido, nosso propósito aqui é sugerir caminhos e ações que facilitem a abordagem das práticas de análise linguística significativa, propondo o repensar dos procedimentos metodológicos e a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, escolhemos algumas habilidades presentes no novo documento curricular de PE, tais quais se encontram no quadro abaixo:

Código da Habilidade	Descrição
EF69LP44PE	Inferir, em textos literários, a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e produções literárias (tanto as consideradas clássicas quanto as marginalizadas), valorizando-as e reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, sem perder de vista a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
EF69LP46PE	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas como rodas de leitura, clubes de leitura, tertúlias literárias, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, preferencialmente de produções locais e regionais.
EF69LP51PE	Produzir textos literários, engajando-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais, estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção (o

	<p>leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades, as características dos gêneros etc.) e considerando o senso estético, a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>
EF69LP55PE	<p>Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, valorizando a cultura à qual pertence e/ou representa.</p>
EF69LP49PE	<p>Ler, com apoio do professor e de outros leitores, livros de literatura e/ou outras produções culturais do campo, mostrando-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor e considerando as particularidades dessas produções (o uso estético da linguagem, as correlações com outras áreas do conhecimento e da arte, a verificação de dimensões do humano etc.).</p>
EF69LP48PE	<p>Interpretar e apreciar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, ritmo, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel),</p>

	imagens e sua relação com o texto verbal, identificando as possíveis intenções do eu-lírico.
EF67LP36PE	Empregar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, garantindo a retomada do referente, a progressão temática e o posicionamento do autor.
EF69LP45PE	Reconhecer as funções informativas e persuasivas dos gêneros como quarta capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., a fim de selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas das avaliativas.
EF69LP47APE	Analisar os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e que articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos espaços físicos e psicológicos, dos personagens e dos tempos cronológicos e psicológicos, como também os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados.
EF67LP28PE	Selecionar procedimentos e estratégias adequados a diferentes objetivos de

	leitura, levando em consideração o suporte e as características dos gêneros (romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa como sonetos e cordéis, videopoemas, poemas visuais, dentre outros), posicionando-se sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
--	--

Portanto, esperamos que as atividades aqui apresentadas proporcionem momentos de reflexão acerca dos usos linguísticos, tornando a aprendizagem do sistema linguístico significativa e dialógica.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Práticas de Linguagem/Eixos	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Leitura - Análise Linguística - Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema; - Discurso, situação de comunicação e interlocutores 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir o conceito de discurso atrelando à ideia de situação comunicativa e ao papel dos interlocutores na interação; - Identificar as peculiaridades da linguagem poética; - Analisar de forma crítico-reflexiva um poema de Drummond. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente entregará cópias impressas do texto <i>As Sem-Razões do Amor</i> (Drummond) e apresentará um videopoema com a declamação dessa obra; - Logo após a exibição do vídeo, organizará a turma em círculo para uma roda de conversa sobre o texto escolhido, considerando além da análise dos elementos constituintes do gênero, o conceito de discurso, situação de comunicação e interlocução. - Após as discussões, escrever em seus cadernos uma análise crítica do poema em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de multimídia ou datashow; - Pen drive; - Textos impressos (xérox); - Piloto e apagador; - Quadro branco; - Caderno; - Lápis ou caneta. 	2h/a

ATIVIDADE 2

Práticas de Linguagem/Eixos	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Leitura - Análise Linguística - Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema; - Coesão e coerência 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar as especificidades do texto poético; - Construir os conceitos de coesão e coerência a partir das análises de recursos linguísticos presentes em um poema; - Interpretar e apreciar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente escreverá no quadro um poema de autoria anônima. - Em seguida, perguntará em voz alta: <ol style="list-style-type: none"> 1. “Podemos dizer que esse texto é incoerente? Expliquem.” 2. “Vocês conseguem descrever o eu-lírico?” 3. “Qual é a intencionalidade dos dois últimos versos?” 4. “Vocês podem apontar como a coesão e a coerência textuais se constituem no poema em questão?” - Após a discussão, a docente solicitará aos alunos que escrevam em seus cadernos suas sensações e emoções acerca do poema em questão. - Por último, a professora pedirá que 	<ul style="list-style-type: none"> - Piloto e apagador ; - Quadro branco; - Caderno; - Lápis ou caneta. 	2h/a

			leiam em voz alta o que escreveram.		
--	--	--	-------------------------------------	--	--

ATIVIDADE 3

Práticas de Linguagem/Eixos	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Leitura - Análise Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema; - Código, língua e linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar valores sociais, culturais e humanos no poema trabalhado; - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; - Construir em sala de aula os conceitos de código, língua e linguagem; - Pontuar as características e especificidades do gênero textual poema; - Interpretar e apreciar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente entregará cópias impressas do poema Pronominais (Oswald de Andrade). - Em seguida, pedirá para que se organizem em pequenos grupos para a leitura coletiva do texto. - Após a leitura, pedirá para cada grupo analisar um aspecto linguístico-discursivo do poema (rima, composição formal, linguagem predominante, descrição do eu-lírico, temas abordados, valores, entre outros). - Após as análises coletivas, os grupos pesquisarão em dicionários (podendo usar o celular) o 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos (xérox); - Piloto e apagador; - Quadro branco; - Caderno; - Lápis ou caneta; - Dicionários (físico ou eletrônico). 	2h/a

		expressivos diversos.	significado de código, língua, linguagem e gramática para em seguida debaterem com a mediação da docente.		
--	--	-----------------------	---	--	--

ATIVIDADE 4

Práticas de Linguagem/Eixos	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Leitura - Análise Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema; - Crônica; - Preposição 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos da linguagem poética em textos em prosa; - Pontuar as características e especificidades do gênero crônica; - Identificar valores sociais, culturais e humanos na crônica em questão; - Identificar trechos com preposições e analisar os efeitos de sentido construídos, considerando a unidade textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente entregará cópias impressas com a crônica Moça Deitada na Grama (Drummond) e perguntará o que o título do texto sugere. Em seguida, dará 15 minutos para que leiam individualmente e em silêncio. - Após a leitura silenciosa, fará uma leitura coletiva e acompanhada escolhendo alunos para lerem as falas do narrador, da jovem e do guarda. - Após os dois momentos de leitura, os alunos identificarão, com a orientação da 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos (xérox). 	2h/a

			<p>docente, os valores sociais que perpassam a narrativa e se posicionarão acerca de tais questões, além de relacionarem esse texto com o poema de Drummond As Sem-Razões do Amor.</p> <p>- Após as discussões temáticas, serão escolhidos alguns trechos, enunciados e parágrafos para identificarem e analisar as preposições e locuções prepositivas em uso.</p>		
--	--	--	---	--	--

ATIVIDADE 5

Práticas de Linguagem/Eixos	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Escrita - Análise Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Crônica - Coesão e coerência 	<ul style="list-style-type: none"> - Empregar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial e sequencial, além de outros recursos expressivos adequados ao gênero textual crônica. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente pedirá aos alunos que formem duplas para produzirem por escrito uma continuação da crônica de Drummond lida e analisada na aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas para produção textual escrita. 	2h/a

ATIVIDADE 6

Práticas de Linguagem/Eixo	Conteúdo	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Material	Tempo Estimado
<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Leitura - Análise Linguística - Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto - Crônica - Coesão e coerência 	<ul style="list-style-type: none"> - Traçar um paralelo entre os gêneros conto e crônica, relacionando os textos e retomando suas características gerais e específicas. - Identificar durante e após a leitura os mecanismos coesivos presentes nos textos em análise. - Empregar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial e sequencial, além de outros recursos expressivos adequados aos textos em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente apresentará em slides no PowerPoint o conto A Beleza Total (Drummond). Antes da leitura, a professora formulará hipóteses com os alunos acerca da narrativa em questão; - Em seguida, a docente fará a leitura em voz alta. Após a leitura, solicitará aos alunos que apontem oralmente as semelhanças e divergências entre a crônica Moça Deitada na Grama e o conto em análise. - Após o estudo comparativo, os estudantes, com a orientação da professora, identificarão os elementos coesivos presentes no 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de multimídia ou datashow; - Pen drive; - Piloto e apagador; - Quadro branco; - Fichas para produção textual escrita. 	2h/a

			conto de Drummond. - Por último, a docente entregará aos estudantes as fichas de produção textual e solicitará que reescrevam o final do conto.		
--	--	--	--	--	--

OUTRAS ATIVIDADES POSSÍVEIS

Atividade 1

Leia o poema abaixo para responder o que se pede:

Subi a porta e fechei a escada.
 Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
 Desliguei a cama e deitei-me na luz
 Tudo porque
 Ele me deu um beijo de boa noite...
 (Autor anônimo)

1. Qual é o assunto do texto?

2. Caracterize o eu-lírico.

3. Observe os seguintes versos: “*Tudo porque*

Ele me deu um beijo de boa noite...”

a) Indique a palavra que estabelece uma relação de causa

b) Agora aponte a causa do comportamento do eu-lírico.

c) O que as reticências sugerem no texto em análise?

4. Pode-se afirmar que se trata de um texto incoerente? Explique sua resposta.

5. Para você o que seria coerência textual?

Atividade 2

Leia o poema abaixo para responder o que se pede:

Pronominais
Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro
(Oswald de Andrade)

1. Pode-se dizer que há uma crítica social no poema? Explique.

2. Segundo o texto, o que é ser um “bom brasileiro”?

3. No texto há uma oposição entre a gramática dos mais instruídos (professor, aluno e mulato sabido) e a gramática do povo, que no poema são representados pelas figuras “bom negro e o bom branco”. O que isso significa?

4. Qual o valor semântico das preposições nos versos:

“Diz a gramática

Do professor e **do** aluno

E **do** mulato sabido”

5. Qual é o discurso presente no poema em questão?

Atividade 3

1. Assista à declamação do poema *As Sem-Razões do Amor* (Carlos Drummond de Andrade) e leia-o em seguida para realizar a atividade proposta:

As Sem-Razões do Amor
Eu te amo porque te amo.
Não precisas ser amante,
e nem sempre sabes sê-lo.
Eu te amo porque te amo.
Amor é estado de graça
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
é semeado no vento,
na cachoeira, no eclipse.
Amor foge a dicionários
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo
bastante ou de mais a mim.
Porque amor não se troca,
não se conjuga nem se ama.

Porque amor é amor a nada,
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,
e da morte vencedor,
por mais que o matem (e matam)
a cada instante de amor.

(Carlos Drummond de Andrade)

Escreva uma análise crítica do poema e do vídeo, relacionando os dois, considerando a linguagem predominante, os recursos linguístico-expressivos empregados, a qualidade do texto e do vídeo, suas sensações ao ler e ao assistir, o tema, a composição formal, entre outros elementos que deseje destacar. Não se esqueça de no final recomendar (ou não) as obras analisadas. Etapas da produção textual → Planejamento – Revisão – Reescrita. Após a produção, publicaremos os textos nas mídias sociais oficiais na escola.

Planejamento:

Escreva nas linhas abaixo a primeira versão do seu texto. Organize suas ideias e os aspectos que deseja considerar em sua análise.

Revisão

Leia o seu texto, fazendo as correções necessária e o reescreva nas próximas linhas.
Para auxiliá-lo na revisão e na reescrita, preencha a ficha de autoavaliação a seguir:

Marque Sim ou Não para cada critério abaixo:	SIM	NÃO
A linguagem predominante está adequada ao contexto de circulação?		
As opiniões e os comentários analíticos estão claros?		
Os argumentos são adequados e consistentes?		
O texto está organizado em parágrafos?		
A análise contemplou as características e especificidades das duas obras?		
A conclusão está bem fundamentada?		

Atividade 4

Leia a crônica abaixo e responda o que se pede.

Moça Deitada na Grama

Eu vi e achei lindo. Fiquei repetindo para meu deleite pessoal: “Moça deitada na grama. Deitada na grama. Na grama”. Pois o espetáculo me embevecia. Não é qualquer coisa que me embevece, a esta altura da vida. A moça, o estar deitada na grama, àquela hora da tarde, enquanto os carros passavam e cada ocupante ia ao seu compromisso, à sua alegria ou à sua amargura, a moça e sua posição me embeveceram.

Não tinha nada de exibicionista, era a própria descontração, o encontro do corpo com a tranquilidade, fruída em estado de pureza. Quem quisesse reparar, reparasse; não estava ligando nem desafiando costumes nem nada. Simplesmente deitada na grama, olhos cerrados, mãos na testa, vestido azul, sapatos brancos, pulseira, dois anéis, elegante, composta. De pernas, mostrava o normal. Não era imagem erótica.

Dormia? Não. Pequenos movimentos indicavam que permanecia consciente, mas eram tão pequenos que se percebia seu bem-estar inalterável, sua intenção de continuar assim à sombra dos edifícios, no gramado.

Resolvi parar um pouco, encantado. Queria ver ainda por algum tempo a escultura da moça, plantada no parque como estátua de Henry Moore, uma estátua sem obrigação de ser imóvel. E que arfava docemente. Ah, o arfar da moça, que lhe erguia com leveza o busto, lembrando o sangue de circular nas artérias silenciosas, tão vivo; e tão calmo, como se também ele quisesse descansar na grama, curtir para sempre aquele instante de felicidade.

Eis se aproxima um guarda, inclina-se, toca no ombro da moça. De leve. Ela abre os olhos, sorri bem-disposta:

– Quer deitar também? Aproveita a tarde, tão gostosa.

Ele se mostra embaraçado, fala aos pedaços:

– Não, moça... me desculpe. É o seguinte. A senhora... quer fazer o favor de levantar?

– Levantar por quê? Está tão bom aqui.

– A senhora não pode ficar aí assim não. Levante, estou lhe pedindo.

– Por que hei de levantar? Minha posição é cômoda, eu estou bem aqui. Olhe ali adiante aquele homem, ele também está deitado na grama.

– Aquele homem é diferente, a senhora não percebe?

– Percebo que é homem, e daí? Homem pode, mulher não?

– Bom, poder ninguém pode, é proibido, mas sendo homem, além disso mindinho...

– Ah, compreendo agora. Sendo homem e mindingo, tem direito a deitar no gramado, mas sendo mulher, tendo profissão liberal, pagando imposto de renda, predial, lixo, sindicato, etc., nada feito. É isso que o senhor quer dizer?

– Deus me livre, moça. Quem sou eu para dizer uma coisa dessas? Só que é a primeira vez, e eu tenho dez anos de serviço, que vejo uma dona como a senhora, bem-vestida, bem-apeçoada, assim espichada na grama. Com a devida licença, achei que não ficava bem imitar os homens, os mindingos, que a gente tem pena e deixa por aí...

– Faça de conta que eu também sou mindinga – e a moça abriu para ele um sorriso especial.

– Para o bem da senhora, não convém se arriscar desse jeito.

– Eu acho que não estou me arriscando nada, pois tem o senhor aí me garantindo.

– Obrigado. Eu garanto até certo ponto, mas basta a gente virar as costas, vem aí um elemento e furta o seu relógio, a sua bolsa, as suas coisas.

– Sei me defender, meu santo. Tenho o meu cursinho de caratê.

– Tá certo, mas não deve de facilitar. A senhora se levante, em nome da lei.

– Espere aí. Ou todos se levantam ou eu continuo deitada em nome da lei da igualdade.

– Essa lei eu não conheço, dona. Não posso conhecer todas as leis. Essa que a senhora fala, eu acho que não pegou.

– Mas deve pegar. É preciso que pegue, mais cedo ou mais tarde.

– Não vai levantar?

– Não.

Ele coçou a cabeça. Agarrar a moça era violência, ela ia reagir, juntava povo, criava caso. Afinal, não estava fazendo nada de imoral nem subversivo. Por outro lado, não pegava bem moça deitada na grama – ele devia ter na mente a idéia de moça vestida de gaze, aérea, meio arcanjo, nunca deitável no chão de grama, como qualquer vagabundo fedorento.

– A senhora não devia me fazer uma coisa dessas.

– Fazer o quê?

– Me expor nesta situação.

– Eu não fiz nada, estava numa boa oriental, o senhor chega e...

– É muito difícil lidar com mulheres, elas têm resposta para tudo.

– Vamos fazer uma coisa. O senhor faz que não me viu, vai andando, eu saio daqui a pouco. Só mais dez minutos, para não parecer que estou cedendo a um ato de força.

– Pode ficar o tempo que quiser – decidiu ele. – A senhora falou numa tal lei da igualdade, então vamos cumprir. Só que aquele malandro ali adiante tem de se

mandar urgente, eu vou lá dar um susto nele, já gozou demais da lei da igualdade, agora chega!

(Carlos Drummond de Andrade)

1. Qual(is) é(são) o(s) tema(s) abordado(s) no texto?

2. Comente acerca da linguagem predominante no texto: formal ou informal?

Justifique.

3. Por que esse texto é uma crônica?

4. Caracterize a moça deitada na grama.

5. Comente acerca da estrutura textual.

6. Por que o guarda ficou constrangido?

7. Quais foram os argumentos da moça para continuar deitada na grama?

8. Observe o trecho: *Eu vi e achei lindo. Fiquei repetindo para meu deleite pessoal:*

“Moça deitada na grama. Deitada na grama. Na grama”.

a) A expressão “na grama” constrói que relação de sentido no enunciado? Explique considerando o uso da contração em+a=na.

b) Em sua opinião, por que o narrador ficou encantado com o fato de ver uma moça deitada na grama?

Atividade 5

Leia o conto abaixo e recrie nas linhas abaixo o desfecho da narrativa, ou seja, mude o final da história, de modo que altere o triste fim da personagem. Após a escrita, socialize com a turma o seu novo final na Roda de Leitura coordenada pela professora.

A Beleza Total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando- -se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

(Carlos Drummond de Andrade)

CONCLUSÃO

Nossa finalidade, ao elaborarmos este material, foi propor momentos de ressignificação de práticas de ensino da Língua Portuguesa, estimulando o repensar, o recriar no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, destacando as práticas de análise e reflexão linguística.

Não pretendemos subjugar o livro adotado pela escola, tampouco substituí-lo por completo. Buscamos, sim, retomar o ensino de alguns conteúdos que, ao nosso ver, não seria possível se efetivar apenas com tal livro, por considerarmos que necessitavam de discussões com mais sistematização, aproximando-se da realidade do grupo-classe em questão. Assim, construímos esta sequência didática e as demais atividades aqui presentes sugerindo estratégias pedagógicas que partissem de teorias linguísticas, mas que se concretizassem no chão da escola e se tornassem inspiração para quem deseja iniciar a mudança paradigmática no ensino da Língua Portuguesa.

Neste contexto, ao discutirmos os resultados, compreendemos que a aplicação de atividades articuladas, com sistematicidade e criticidade, sem desconsiderar os documentos curriculares oficiais, contemplando de modo integrado e contextualizado as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) acarretou momentos diferenciados, levando ao repensar dos estudos linguísticos na Educação Básica, aproximando-se do que Bagno e Rangel (2005) denominaram de *educação linguística*, pelo menos em termos de pontapé inicial.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, S.B. Pesquisa-Ação: um relato de experiência. *EntreVer*, Florianópolis, v.4, n.6, 2014.

ANDRADE, D.C. *Moça deitada na grama*. R. de Janeiro: Record, 1987.

_____. *Contos Plausíveis*. R. de Janeiro: J. Olympio/Editora JB, 1981.

ANDRADE, O. Pronominais. In: *Pau-Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.

Disponível em: < <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/06/poema-pronominais-oswald-de-andrade-com.html> > Acesso em: 03/02/2020.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAGNO, M.; RANGEL, O.E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

MARCELLO, C. 25 Poemas de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>> Acesso em: 03/02/2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental. Caderno de Linguagens*. Recife, 2019.

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

Link do vídeo (Canal Toda Poesia):

<https://www.youtube.com/watch?v=UmUwwkb9ZAA&list=PLKHvZ7Z8li6WwUL26kyvYXHEf0IAT30J&index=3>

ANEXO A - EXEMPLOS DE ATIVIDADES LINGUÍSTICAS NO LD EM ESTUDO

• EPILOGUÍSTICA

4. Leia a charge a seguir, observando atentamente os elementos verbais e não verbais que a compõem:



CABRAL, Ivan. Charge do dia: É fogo. *Sorriso Pensante*, 17 set. 2011. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2011/09/charge-do-dia-e-fogo.html>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

- Qual é a palavra empregada com duplo sentido na charge?
- Qual é a intenção da personagem que olha no relógio ao empregar essa palavra?
- O que podemos deduzir sobre a personagem da esquerda, ao observarmos sua fala e sua atitude?
- Em que sentido a fala da personagem que olha no relógio foi interpretada pela personagem da direita?
- Que elemento não verbal contribui para a interpretação dessa personagem?
- Levante uma hipótese: Qual pode ter sido o contexto de publicação dessa charge?

• METALINGUÍSTICA

Leia a tirinha a seguir:



BROWNE, Dik. Hagar, o Terrível. Folha de S.Paulo, 8 fev. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#8/2/2015>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

- No primeiro quadrinho, qual é o sentido das palavras "pacientemente" e "honestamente", empregadas pela personagem Hagar?
- A que classe gramatical elas pertencem?
- Ao empregar a palavra "honestamente", o que Hagar quis dizer a Spike?
- Spike foi honesto ao responder à pergunta de Hagar? Por quê?
- Qual é o motivo de Spike ser tão paciente com os fregueses?
- Transcreva um advérbio utilizado no segundo quadrinho e explique a importância dele na fala de Spike.

ANEXO B - ATIVIDADES DE REFLEXÃO LINGÜÍSTICA PROPOSTAS NO LD EM ESTUDO

• COM VIÉS TEXTUAL-DISCURSIVO

Reflexão sobre o uso da língua

Modos verbais: indicativo, imperativo e subjuntivo

Discuta com seus colegas: O esporte pode contribuir para transformar a sociedade? De que forma? Leia atentamente a notícia a seguir:

Neymar inaugura instituto para famílias carentes da Praia Grande
Atacante do Barcelona e da seleção brasileira vai ajudar cerca de dez mil pessoas com esporte, educação e assistência médica em estrutura de 8400 metros quadrados

Neymar inaugurou nesta terça-feira, em Praia Grande, litoral de São Paulo, o Instituto Projeto Neymar Jr. Em uma área de 8400 metros quadrados, no bairro Jardim Glória, o craque do Barcelona mil pessoas serão beneficiadas.

No terreno, cedido pela prefeitura da cidade por trinta anos, renováveis por mais trinta, o atacante da seleção brasileira montou um complexo esportivo e também salas para alfabetização em inglês e espanhol, salas de leitura, cinema, informática e de cursos profissionalizantes, além de espaço médico e odontológico.

– Eu só tenho a agradecer, como falei com minha família hoje de manhã. Cada coisa que Deus vem fazendo na nossa vida que nem sei como agradecer. Estou realizando mais um sonho – disse o atacante, ao chegar para a solenidade de inauguração.

– Eu morei a duas quadras daqui e sei o quanto isso foi minha infância. Isso aqui é uma porta gigante para que possamos dar oportunidades a pessoas daqui – completou Neymar.

Pouco antes da estreia do Barcelona, o pai dele, que será vice-presidente do instituto, falou com a imprensa.

– Este é um projeto familiar. Era um sonho de família fazer algo assim. O Neymar saiu deste ambiente. Morávamos aqui perto. Sabíamos da dificuldade que tínhamos para que nossos filhos tivessem qualidade de vida, que pudessem se divertir, brincar, com direito ao esporte, lazer. É uma oportunidade para fazermos um pouco do que não tínhamos e entregar para a comunidade – afirmou o Neymar da Silva Santos, pai do jogador.

O evento de inauguração contou com a presença de convidados ilustres, como o técnico Bernardinho, do vôlei, e o nadador Cesar Cielo. Astros da música também passaram pelo local e Neymar aproveitou a apresentação da banda Os Travessos para dar uma palhinha.

É necessário cumprir alguns critérios para usufruir do instituto, como residir nas microrregiões próximas ao prédio (Aeroclube, Aprazível, Guaramar, Guilhermina, Marília, São Sebastião, Sítio do Campo, Vila Sônia e Jardim Glória). As crianças (de 7 a 14 anos) precisam estar matriculadas na escola e ter ao menos 90% de frequência.

– É um projeto audacioso como o Neymar, ousado como ele. E não poderia ser diferente. Pensamos, sim, e era um desejo dele criar algo que pudesse ajudar essas crianças. Foi difícil no começo, mas acho que conseguimos trabalhar com êxito, com a ajuda dos parceiros que tivemos – completou o pai do atleta.

Além disso, a família deve ter, no máximo, renda *per capita* de até R\$ 140 e estar cadastrada no programa Bolsa Família, do Governo Federal.

Neymar e sua família escolheram o Jardim Glória, em Praia Grande, como sede para o instituto por ter sido um local que fez parte da história deles. Como lemas, o atacante do Barcelona e da seleção brasileira tem “assegurar o direito de brincar, jogar e praticar” e “o direito de estudar e ter acesso a toda informação segura”.

Fonte: Globo Esporte. Neymar inaugura instituto para famílias carentes da Praia Grande. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/noticia/2014/12/neymar-inaugura-instituto-para-familias-carentes-da-praia-grande.html>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

91

1. Em que veículo ou suporte a notícia foi publicada?
2. O principal fato anunciado pela notícia é a inauguração de um instituto para famílias carentes. Faz com que ela ganhe destaque?
3. O que o instituto criado por Neymar oferecerá?
4. Quais são as exigências para participar das atividades oferecidas pelo instituto?
5. O nome "Neymar" é substituído por outras expressões no decorrer da notícia.
 - a) Releia o texto e, no caderno, transcreva algumas dessas expressões.
 - b) Por que essas substituições foram feitas?
6. O que justifica a escolha do local de construção do instituto por Neymar?
7. Releia o fragmento a seguir:

– Eu só tenho a agradecer, como falei com minha família hoje de manhã. Cada coisa que Deus vem fazendo na nossa vida que nem sei como agradecer. Estou realizando **mais** um sonho – disse o atacante, ao chegar para a solenidade de inauguração.

- Observando o termo destacado, o que podemos deduzir sobre os sonhos de Neymar?
8. Observe a expressão destacada a seguir:

O evento de inauguração contou com a presença de convidados ilustres, como o técnico Bernardinho, do vôlei, e o nadador Cesar Cielo. Astros da música também passaram pelo local e Neymar aproveitou a apresentação da banda Os Travessos para **dar uma palinha**.

- Ao empregá-la, que informação o jornalista dá ao leitor?
9. Releia este trecho:

É necessário cumprir alguns critérios **para usufruir do instituto** [...].

- a) O fato destacado depende de uma ação anterior para acontecer. Que ação é essa?
 - b) De acordo com sua resposta anterior, o fato destacado indica uma certeza ou uma possibilidade?
10. Releia o seguinte trecho do artigo de opinião "Não somos macacos":

Só tiraremos "o peso" do racismo quando o combatermos com vigor [...].

- a) O trecho apresenta uma certeza ou uma possibilidade de diminuição do racismo? Justifique.
- b) Explique se haveria mudança de sentido se o trecho estivesse escrito da seguinte forma: "Só tiraremos o 'peso' do racismo **se** o combatermos com vigor".

- COM VIÉS MORFOSSINTÁTICO

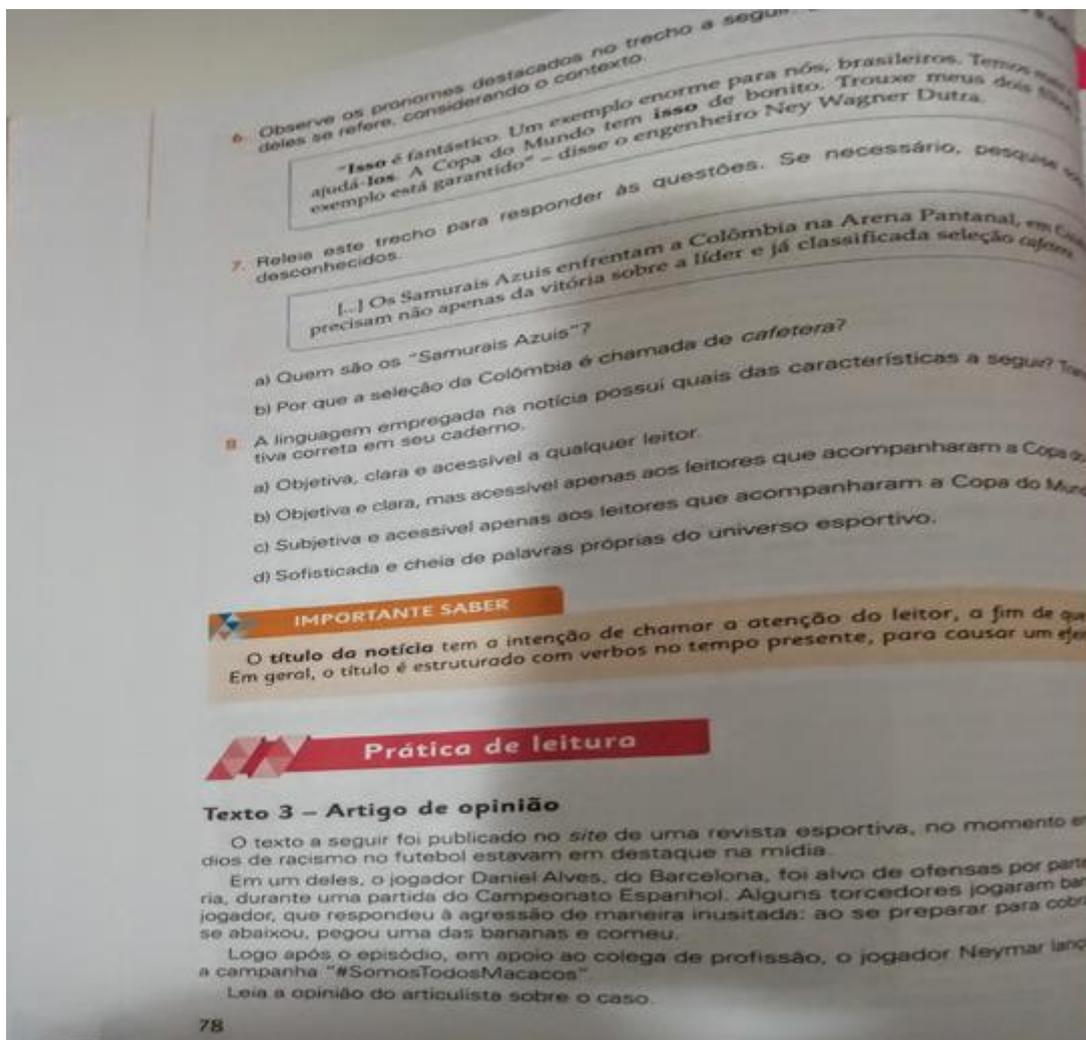
5. Leia a tira a seguir e responda às questões:

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

a) Explique a resposta de Mafalda a Susanita, esclarecendo o que ela quis dizer com sua comparação.

b) Identifique a forma composta do pretérito mais-que-perfeito empregada em um dos quadinhos da tira e reescreva-a, no caderno, substituindo-a pela forma simples.

ANEXO C - PÁGINAS DO LD TRABALHADAS PELA DOCENTE



Não somos macacos

Por Breiller Pires
28/04/2014 às 14h27

#SOMOSTODOSMACACOS?

Sagaz a atitude de Daniel Alves ao comer a banana atirada por torcedores racistas na Espanha. Admirável também o apoio de seu companheiro Neymar.

Dois jogadores da expressão de Daniel Alves e Neymar, admirados tanto na seleção quanto no Barcelona, manifestando-se publicamente contra o racismo, têm um peso enorme. Outros devem se manifestar também.

O Brasil e o esporte carecem de um ídolo negro que tome partido, que não seja apenas espectador da realidade que o cerca e o oprime por causa de sua cor.

Mas há uma distorção na campanha lançada por Neymar, com fotos e vídeo nas redes sociais: #SomosTodosMacacos.

O mote é não levar atos de racismo tão a sério, brincar com o preconceito até que o agressor se canse das ofensas.

Não se deve, em nenhuma hipótese, banalizar a discriminação racial. O troco de Daniel Alves foi sanguíneo, sarcástico, mas precisa de um discurso forte e incisivo para complementá-lo.

Eu não sou macaco. Nós não somos macacos. Ninguém merece ser chamado de macaco sob o estigma da segregação racial. Isso é grave e nunca pode ser relativizado.

Será que Tinga, do Cruzeiro, deveria ter dado de ombros aos grunhidos racistas que seguiram seus passos no Peru e deixado pra lá? Ou que o árbitro Márcio Chagas, vítima de racismo no Rio Grande do Sul, não teria sido radical ao abandonar a carreira depois do episódio?

No mundo ideal, quanto menos falarmos sobre racismo, mais teríamos avançado como sociedade. Porém, definitivamente, estamos muito longe desse mundo ideal.

Enquanto isso, temos de protestar, sim, contra o racismo, a segregação, a discriminação racial. Gritar com todas as vozes e instrumentos diante de atos asquerosos como os sofridos recentemente por Neymar, Daniel Alves, Tinga, Arouca e Márcio Chagas.

Só tiraremos "o peso" do racismo quando o combatermos com vigor, quando admitirmos que não alcançamos a era da democracia racial e, principalmente, cobrarmos sanções severas a quem enxerga o negro como um estranho, um bicho, não como ser humano.

Entendo a ironia, mas a luta contra mais de um século de menosprezo vai muito além. Ignorar o preconceito ou debochar da estupidez do torcedor que atira uma banana ao gramado é dar as costas ao nosso passado de escravidão, que ainda se reflete em cores vivas no futebol, nas escolas, nas ruas, em nosso presente.

Neymar disse, em começo de carreira, que não se enxerga como negro.

Talvez por isso a discriminação que sofre em alguns campos da Europa o faça preferir tratar o assunto com desdém ao agressor, em vez de assumir seu papel social como craque, adotar uma postura combativa – de fato – ao racismo e reivindicar punição às autoridades do futebol.

Desculpa aí, Neymar, mas não somos macacos.

PIRES, Breiller. Não somos macacos. *Placar*, 28 abr. 2014. Disponível em: <<http://placar.abril.com.br/blogs/bololo-mineiros/2014/04/28/nao-somos-macacos/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
BREILLER PIRES/PLACAR.COM/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

POR DENTRO DO TEXTO

1. Que fato motivou o autor do artigo a expressar sua opinião?
2. Qual foi a intenção de Neymar ao lançar a campanha "#SomosTodosMacacos"?
3. Considerando a ideia geral do texto, podemos concluir que Breiller Pires se opôs contra a campanha de Neymar? Por quê?
4. Releia o trecho a seguir:

Não se deve, em nenhuma hipótese, banalizar a discriminação racial. O trecho de Daniel Alves foi sanguíneo, sarcástico, mas precisa de um discurso forte e incisivo para complementá-lo.

- a) Nesse parágrafo, é possível perceber a opinião de Breiller Pires sobre a campanha de Neymar? Qual é a principal crítica do autor a ela?
 - b) Considerando o contexto em que Daniel Alves comeu a banana, explique o uso do termo "sanguíneo" nesse trecho.
5. O autor deixa claro que é necessário "um discurso mais incisivo e forte" para combater o preconceito racial. Na sequência do texto, ele apresenta uma solução que, na opinião dele, resolve o problema. Que medida seria essa?
 6. Releia este trecho:

Entendo a ironia, mas a luta contra mais de um século de menosprezo vai muito além. Ignorar o preconceito ou debochar da estupidez do torcedor que atira uma banana ao gramado é dar as costas ao nosso passado de escravidão, que ainda se reflete em cores vivas no futebol, nas escolas, nas ruas, em nosso presente.

- a) A que ironia o autor se refere?
 - b) De acordo com esse trecho, o que a atitude de Neymar significou em relação ao preconceito racial?
7. Por que, segundo o autor, Neymar prefere tratar discriminação racial com desdém?

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. O símbolo que acompanha o título da campanha lançada por Neymar é próprio da língua portuguesa? Em qual meio?
2. Observe novamente a imagem que acompanha o artigo de opinião:

#SOMOSTODOSMACACOS?

- a) Na imagem, um ponto de interrogação foi inserido ao final do título da campanha. Que efeito de sentido essa inserção produz?
- b) Por que, provavelmente, essa imagem foi escolhida para compor o artigo de opinião?
- c) Que relação pode ser estabelecida entre essa imagem e o título do artigo?
3. Leia o seguinte parágrafo do texto:

Será que Tinga, do Cruzeiro, deveria ter dado de ombros aos grunhidos racistas que seguiram seus passos no Peru e deixado pra lá? Ou que o árbitro Márcio Chagas, vítima de racismo no Rio Grande do Sul, não teria sido radical ao abandonar a carreira depois do episódio?

- a) Qual pode ter sido a intenção do autor ao fazer essas perguntas no meio do texto?
- b) Embora as perguntas não sejam diretamente respondidas, pelo contexto é possível deduzir qual seria a resposta do autor a elas. Como você acha que ele as responderia?
4. Você leu duas notícias e um artigo de opinião relacionados a episódios ligados ao futebol. Quais são as diferenças entre esses gêneros textuais no que se refere ao objetivo do texto e à pessoa do discurso?



IMPORTANTE SABER

Diferentemente da notícia, no **artigo de opinião** o autor defende um ponto de vista, expondo suas **opiniões** a respeito de um **fato**.



TROCANDO IDEIAS

1. Você gostaria de ser jogador de futebol? Por quê? Em que posição você gostaria de jogar?
2. Se você é daqueles(as) que não jogam futebol, diga se gosta ou não de assistir a partidas desse esporte.
3. Você concorda com as regras do futebol ou gostaria de mudar alguma delas?
4. Em sua cidade, em seu bairro, há espaço para a prática de esportes? Que lugares são esses? Onde eles estão localizados?



Reflexão sobre o uso da língua

Pronome indefinido

1. Observe este trecho do artigo de opinião:

Dois jogadores da expressão de Daniel Alves e Neymar, admirados tanto na seleção quanto no Barcelona, manifestando-se publicamente contra o racismo, têm um peso enorme. **Outros** devem se manifestar também.

- Ao lermos esse trecho, é possível saber exatamente quem são os "outros" a quem refere? Por quê?

2. Releia mais um trecho do artigo:

Eu não sou macaco. Nós não somos macacos. **Ninguém** merece ser chamado de macaco sob o estigma da segregação racial. Isso é grave e nunca pode ser relativizado.

- É possível afirmar que a palavra destacada no trecho possui sentido vago e impreciso?



IMPORTANTE SABER

As palavras "outros" e "ninguém" fazem parte de um grupo de palavras que recebe o nome de **pronome indefinido**.

Veja outros exemplos de pronomes indefinidos:

Alguém poderia me ensinar a jogar futebol?

Algumas pessoas no Brasil não gostam de futebol.

Muitos jogadores brasileiros foram contratados por times estrangeiros.

Nada a declarar.

Observe que os **pronomes indefinidos** se referem à 3ª pessoa do discurso e fazem isso de modo vago e impreciso.

Veja mais exemplos de pronomes indefinidos no **Apêndice**.



APLICANDO CONHECIMENTOS

1. A história a seguir envolve quatro personagens: Todo Mundo, Alguém, Qualquer Um e Ninguém.

Havia um importante serviço a ser feito e Todo Mundo estava certo de que Alguém o faria. Qualquer Um poderia tê-lo feito, mas Ninguém pensou nessa hipótese. Alguém reclamou porque o serviço era de Todo Mundo, mas Todo Mundo estava certo de que Qualquer Um o faria. Só que Ninguém poderia imaginar que Todo Mundo iria tirar o corpo fora. Por fim, Todo Mundo terminou culpando Alguém, porque Ninguém fez o que Qualquer Um poderia ter feito.

Domínio público.

- Você gostou do texto? Por quê?
- Quem são as personagens do texto? Quem deixou de fazer um importante serviço?
- Identifique os pronomes indefinidos do texto.
- Que relação existe entre as personagens do texto e a classe dos pronomes indefinidos?
- Que efeito provocou no texto o emprego desses pronomes indefinidos?

Prática de leitura

Texto 5 – Conto (fragmento)

Você lerá um trecho de uma obra importante de nossa literatura. *Brás, Bexiga e Barra Funda*, um livro de contos que, como disse o autor Antônio de Alcântara Machado, nasceu em de notícias. O livro escolhido trata de uma das grandes paixões desse povo: o futebol.

Será que o trecho a seguir tem alguma semelhança com o texto lido anteriormente? Leia-o e descubra a resposta.

Corinthians (2) × Palestra (1)



PRRRRIII!

– Ai, Heitor!

A bola foi parar na extrema-esquerda. Mello desembestou com ela.

A arquibancada pôs-se em pé. Conteve a respiração. Suspirou.

– Aaaaah!

Miquelina cravava as unhas no braço gordo da Iolanda. Em torno do trapézio verde a ânsia de vinte mil pessoas. De olhos ávidos. De nervos elétricos. De preto. De branco. De azul. De vermelho.

Delírio futebolístico no Parque Antártica.

Camisas verdes e calções negros corriam, pulavam, chocavam-se, embaralhavam-se, caíam, contorcionavam-se, esalfavam-se, brigavam. Por causa da bola de couro amarelo que não parava, que não parava um minuto, um segundo. Não parava.

– Neco! Neco!

Parecia um louco. Driblou. Escorregou. Driblou. Correu. Parou. Chutou.

– Gooooo! Gooooo!

Miquelina ficou abobada, com o olhar parado. Arquejando. Achando aquilo um desaforo, um absurdo.

– Aleguá-guá-guá! Aleguá-guá-guá! Hurra! Hurra! Corinthians!

Palhetas subiram no ar. Com os gritos. Entusiasmos rugiam. Pulavam. Dançavam. E as mãos batendo nas bocas:

– G-o-o-o-o-o-o-o-o-o!

Miquelina fechou os olhos de ódio.

– Corinthians! Corinthians! Tapou os ouvidos.

[...]

MACHADO, Antônio de Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

✶ POR DENTRO DO TEXTO

1. Que emoções o texto lhe transmitiu?
2. No conto, o narrador ora focaliza o jogo como um narrador esportivo, ora focaliza as personagens e suas emoções durante a partida.
 - a) Identifique os trechos em que o narrador se refere à partida de futebol.
 - b) Destaque dois trechos em que a emoção das personagens seja enfocada pelo narrador.
3. Copie em seu caderno a alternativa que melhor explica o texto lido.
 - a) O conto provoca emoções no leitor pelo uso de onomatopeias, de frases curtas que revelam movimentos dos jogadores e a reação da plateia, e de uma seleção de palavras e imagens que ajudam o leitor a imaginar tais reações.
 - b) O conto provoca emoções no leitor pelo emprego de linguagem informal que favorece o leitor a imaginar exatamente o que se passava com a plateia e os jogadores no momento da partida.
 - c) O conto provoca emoções no leitor pelo emprego de frases curtas, em algumas só há o nome dos jogadores e por descrever os sentimentos da personagem Miquelina.
4. Como o gramado do estádio de futebol é chamado no texto 4 e no texto 5?
5. Explique por que as palavras "tapete" e "trapézio" foram usadas, nos textos 4 e 5, para substituir a palavra "gramado".
6. Nos trechos a seguir, foi empregada linguagem figurada. Explique o significado das expressões destacadas em cada trecho.
 - a) **Entusiasmos** rugiam. Pulavam. Dançavam.
 - b) **Camisas verdes e calções negros** corriam, pulavam, chocavam-se, embaralhavam-se, contorciam-se, esfalfavam-se, brigavam.
7. Pesquise o significado da palavra "esfalfar" e explique o que ela quer dizer no texto.

✶ TEXTO E CONTEXTO

1. Destaque dois trechos do conto lido que, por sua plasticidade, isto é, devido à descrição minuciosa, permitem ao leitor visualizar a cena descrita.
2. Leia as alternativas a seguir e, depois, transcreva em seu caderno aquela que melhor descreve os recursos empregados pelo narrador para tornar seu texto tão visual.
 - a) O narrador, para retratar a cena com fidelidade, emprega frases curtas, caracteriza as personagens e suas atitudes e encadeia as ações.
 - b) O narrador retrata a cena com vivacidade para o leitor por meio de expressões próprias da linguagem futebolística e da caracterização das personagens.
 - c) O leitor é capaz de visualizar a cena narrada em virtude do emprego de adjetivações, frases curtas que registram em sequência a ação das personagens e de expressões, como "camisas verdes e calções negros corriam", chamando a atenção simultaneamente para o aspecto visual e dinâmico do que ocorria em campo.

ANEXO D - ATIVIDADES APLICADAS PELA DOCENTEEscola XXXXXXXXXX – 7º ano B

Aluno(a): _____ Data: _____

Professora: _____ Disciplina: Português

A narrativa abaixo possui quatro personagens: *Todo Mundo*, *Alguém*, *Qualquer Um* e *Ninguém*.

Havia um importante serviço a ser feito e Todo Mundo estava certo de que Alguém o faria. Qualquer Um poderia tê-lo feito, mas Ninguém pensou nessa hipótese. Alguém reclamou porque o serviço era de Todo Mundo, mas Todo Mundo estava certo de que Qualquer Um o faria. Só que Ninguém poderia imaginar que Todo Mundo iria tirar o corpo fora. Por fim, Todo Mundo terminou culpando Alguém, porque Ninguém fez o que Qualquer Um poderia ter feito.

Escola XXXXXXXXXX – 7º ano B

Aluno(a): _____ Data: _____

Professora: _____ Disciplina: Português

TEXTO 1 – NOTÍCIA

Alvo de racismo na Espanha, Daniel Alves come banana jogada por torcedor

O lateral baiano do Barcelona viu novamente bananas serem jogadas da arquibancada em sua direção; respondeu à demonstração de racismo de forma inusitada: comendo a fruta

O lateral baiano Daniel Alves, do Barcelona, participou de duas jogadas que garantiram a vitória do time contra o Villarreal neste domingo, pelo Campeonato Espanhol. Porém, o bom desempenho foi acompanhado de ofensas por parte da torcida adversária, que jogou bananas em direção ao jogador. Alves, em vez de mostrar descontentamento, respondeu ao insulto de maneira inusitada: ao se preparar para cobrar um escanteio, o jogador se abaixou, pegou uma das bananas e comeu. Em seguida, fez a cobrança e continuou jogando como se nada tivesse acontecido. Neste domingo, o Barcelona ganhou de 3 a 2 sobre o Villarreal.

Após o jogo, Daniel Alves comentou a recorrente provocação racista: “Estou na Espanha há 11 anos e há 11 anos é dessa maneira. Temos de rir dessa gente atrasada”. No fim de março, torcedores do clube catalão Espanyol emitiram sons imitando macacos e jogaram uma casca de banana no campo, como forma de desestabilizar os jogadores brasileiros Neymar e Daniel Alves. A investida desleal também não surtiu efeito: a partida foi vencida pelo Barça no estádio do time adversário.

“Infelizmente é uma guerra perdida até que se tomem medidas mais drásticas”, afirmou Daniel Alves no ano passado sobre atitudes racistas de torcedores na Europa.

<https://veja.abril.com.br/esporte/alvo-de-racismo-na-espanha-daniel-alves-come-banana-jogada-por-torcedor/>

TEXTO 2 – ARTIGO DE OPINIÃO

Não somos macacos

Por Breiller Pires

Sagaz a atitude de Daniel Alves ao comer a banana atirada por torcedores racistas na Espanha. Admirável também o apoio de seu companheiro Neymar.

Dois jogadores da expressão de Daniel Alves e Neymar, admirados tanto na seleção quanto no Barcelona, manifestando-se publicamente contra o racismo, têm um peso enorme.

O Brasil e o esporte carecem de um ídolo negro que tome partido, que não seja apenas espectador da realidade que o cerca e o oprime por causa de sua cor.

Mas há uma distorção na campanha lançada por Neymar, com fotos e vídeo nas redes sociais: #SomosTodosMacacos.

O mote é não levar atos de racismo tão a sério, brincar com o preconceito até que o agressor se canse das ofensas.

Não se deve, em nenhuma hipótese, banalizar a discriminação racial. O troco de Daniel Alves foi sanguíneo, sarcástico, mas precisa de um discurso forte e incisivo para complementá-lo.

Eu não sou macaco. Nós não somos macacos. Ninguém merece ser chamado de macaco sob o estigma da segregação racial. Isso é grave e nunca pode ser relativizado.

Será que Tinga, do Cruzeiro, deveria ter dado de ombros aos grunhidos racistas que seguiram seus passos no Peru e deixado pra lá? Ou que o árbitro Márcio Chagas, vítima de racismo no Rio Grande do Sul, não teria sido radical ao abandonar a carreira depois do episódio?

No mundo ideal, quanto menos falarmos sobre racismo, mais teríamos avançado como sociedade. Porém, definitivamente, estamos muito longe desse mundo ideal.

Enquanto isso, temos de protestar, sim, contra o racismo, a segregação, a discriminação racial. Gritar com todas as vozes e instrumentos diante de atos asquerosos como os sofridos recentemente por Neymar, Daniel Alves, Arouca e Márcio Chagas.

Só tiramos “o peso” do racismo quando o combatemos com vigor, quando admitimos que não alcançamos a era da democracia racial e, principalmente, cobramos sanções severas a quem enxerga o negro como um estranho, um bicho, não como ser humano.

Entendo a ironia, mas a luta contra mais de um século de menosprezo vai muito além. Ignorar o preconceito ou debochar da estupidez do torcedor que atira uma banana ao gramado é dar as costas ao nosso passado de escravidão, que ainda se reflete em cores vivas no futebol, nas escolas, nas ruas, em nosso presente.

Neymar disse, em começo de carreira, que não se enxerga como negro.

Talvez por isso a discriminação que sofre em alguns campos da Europa o faça preferir tratar o assunto com desdém ao agressor, em vez de assumir seu papel social como craque, adotar uma postura combativa – de fato – ao racismo e reivindicar punição às autoridades do futebol.

Desculpa aí, Neymar, mas não somos macacos.

<https://www.geledes.org.br/nao-somos-macacos-por-breiller-pires/>

ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Karla Rossana Rodrigues de Souza** a desenvolver o seu projeto de pesquisa *Análise Linguística na Sala de Aula: Interação entre Livro Didático e Prática Docente*, que está sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Lima, cujo objetivo principal é investigar como se dá o ensino dos conhecimentos linguísticos na sala de aula e qual a relevância do livro didático para o ensino de tais conhecimentos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada