

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO DA NATUREZA E FUNCIONALIDADE

THE PRACTICE OF LINGUISTIC ANALYSIS IN DIDACTIC ACTIVITIES PRODUCED BY PORTUGUESE TEACHERS IN PRESERVICE EDUCATION: A PROPOSAL FOR THE CATEGORIZATION OF NATURE AND FUNCTIONALITY

Francieli Matzenbacher Pinton ¹
Jeniffer Streb da Silva ²

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação ¹
em Letras (PPGL/UFSM), Professora do Departamento de Letras Vernáculas
(graduação em Letras) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/19793338178408389>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6821-4927>.
E-mail: francieli.matzenbacher@gmail.com

Graduada em Letras Português pela Universidade Franciscana (UFN), ²
Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL/UFSM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0430008370417692>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-1987>.
E-mail: strebjeniffer@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo descrever e analisar atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial, a fim de propor uma categorização da Prática de Análise Linguística (PAL) em termos de sua natureza e funcionalidade. Para tanto, mobilizamos o conceito de PAL que engloba o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter a si própria” (GERALDI, [1991] 1997, p. 189) e que podem ser de natureza epilinguística ou metalinguística. O universo de análise compreende 18 atividades e 80 enunciados produzidos por professores, matriculados na disciplina de Análise e Produção de Material Didático, em um curso de Licenciatura em Letras – Português. Para análise dos dados foram empregados os procedimentos a seguir: i) identificação e análise qualitativa da natureza das atividades, ii) análise quantitativa da natureza dos enunciados que compunham cada uma das atividades, iii) identificação do nível de complexidade e domínio cognitivo correspondente a cada enunciado, iv) interpretação qualitativa dos achados, a fim de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da operacionalização dessa prática em contextos de formação de professores. Os resultados apontam três tipos de atividades: i) 38,8% contemplam apenas tarefas de metalinguagem com vistas à nomeação por identificação e classificação gramatical, sem que haja reflexão produtiva; ii) 38,8% contemplam tarefas de análise epi e metalinguísticas com vistas à reflexão sobre o uso e funcionamento da linguagem em um determinado tipo ou gênero de texto; e iii) 33% contemplam tarefas de análise epilinguísticas com vistas à reflexão sobre os recursos expressivos sem que haja conceitualização por nomeação ou por teoria.

Palavras-chave: Prática de Análise Linguística. Elaboração de Material Didático. Formação Inicial de Professores. Língua Portuguesa.

Abstract: This article aims to describe and analyze didactic activities produced by Portuguese language teachers that are in preservice education, in order to propose a categorization of the Practice of Linguistic Analysis (PLA) in terms of its nature and functionality. For that, we mobilized the concept of PLA that encompasses the “set of activities that take one of the characteristics of language as its object: the fact that it refers to itself” (GERALDI, [1991] 1997, p. 189) and that can be of an epilinguistic and metalinguistic nature. The universe of analysis comprises 18 activities and 80 statements produced by teachers, enrolled in the discipline of Analysis and Production of Teaching Material, in a degree course in Language - Portuguese. For data analysis, the following procedures were used: i) identification and qualitative analysis of the nature of the activities, ii) quantitative analysis of the nature of the statements that compose each activity, iii) identification of the level of complexity and cognitive domain corresponding to each statement, iv) qualitative interpretation of the findings, in order to provide subsidies for improving the operationalization of this practice in teacher education contexts. The results show three types of activities: i) 38.8% activities that include only metalanguage tasks in order to naming by identification and grammatical classification, without any productive reflection; ii) 38.8% activities that include epi and metalinguistic analysis tasks in order to reflecting on the use and functioning of language in a certain type or genre of text; and iii) 33% activities that include epilinguistic analysis tasks in order to reflecting on expressive resources without conceptualization by appointment or theory.

Keywords: Practice of Linguistic Analysis. Preparation of Teaching Material. Teachers in Preservice Education. Portuguese Language.

Introdução

Ao longo dos anos, tenho¹ constatado em disciplinas ministradas, como “Produção e Análise de Materiais Didáticos de Língua Portuguesa” e “Prática de Análise Linguística no Contexto Escolar”, no curso de Licenciatura em Letras – Português, que os professores em formação apresentam dificuldades para elaborar atividades didáticas para o ensino de língua portuguesa. Isso pode ser justificado, de certa forma, pela falta de um ensino sistemático e explícito durante a formação docente. Nessa mesma direção, Lino de Araújo (2017, p. 24) afirma que “não se tem ensinado o licenciando a formular atividades, nem demonstrado sua vinculação com os objetivos de ensino nem com as teorias subjacentes à atuação docente”, já que “não são raros os exemplos de desconexão entre a teoria supostamente defendida pelo licenciando ou professor e os exercícios que a materializam”. A pesquisadora cita a área de língua portuguesa e exemplifica tal questão com a fala de um professor que afirma empregar “a noção de análise linguística (Cf. GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2006)”, entretanto elabora “exercícios que focalizam apenas a identificação sumária de elementos gramaticais” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 24).

Em consonância a isso, observo que, em se tratando de atividades que focalizam a prática de análise linguística (PAL)², os licenciandos têm demonstrado dificuldades de natureza diversa, desde questões relativas ao conhecimento da organização da língua e de seu funcionamento, até questões relativas ao conceito de prática de análise e de como isso pode ser recontextualizado em atividades didáticas. A maioria desses professores em formação afirma, em contexto de sala de aula, que não sabe exatamente em que consiste a PAL, que não consegue reconhecer a natureza das atividades e que sente dificuldades para selecionar objetivos que promovam efetivamente a análise linguística (AL). Essas dificuldades também foram recorrentes durante o período em que coordenei o núcleo de língua portuguesa vinculado ao Programa Residência Pedagógica (2017-2019). O conhecimento desses professores residentes acerca da PAL, em grande medida, estava limitado aos documentos oficiais, especialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa, e a textos fundadores como *Análise Linguística* de Geraldi, publicado em *Portos de Passagem* ([1991] 1997). Além disso, a didatização, quando considerada a AL, recaía em atividades de identificação e classificação gramatical, sem que houvesse reflexão crítica sobre o uso de determinada categoria em um contexto específico de interação, revelando um “tateamento didático” (REINALDO; BEZERRA 2013, p. 63) que, em grande medida, corrobora um ensino gramatical tradicional.

Essas constatações ecoam em outros contextos de formação de professores, de acordo com um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. O resultado dessa pesquisa indicou cinco investigações (SOUZA, 2010; TENÓRIO, 2013; DUARTE, 2014; SILVA, 2017; SILVA; 2016), que focalizam a prática docente e a produção de atividades de AL, e apontou certo distanciamento entre a teoria e a prática. Por exemplo, Silva (2016) constatou que a maneira como é operacionalizada a AL em sala de aula acaba por revelar a “complexidade no tratamento didático dado a esse eixo, marcado por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais”. Isso também é reforçado nos achados de Souza (2010) que reiteram a “necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre a proposta de ensino da AL por parte das professoras”, especialmente em relação à seleção de conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino.

Entendendo que a PAL ainda se constitui como um desafio, buscamos, neste artigo, descrever e analisar atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial em termos de sua natureza e funcionalidade, com o intuito de contribuir para um ensino sistematizado dos conhecimentos teóricos sobre a operacionalização didática dessa prática em cursos de formação docente. Para tanto, organizamos este relato de pesquisa em três movimentos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro movimento, apresentamos as definições acerca da PAL, a natureza das atividades e a sua funcionalidade. Ademais, destacamos alguns estudos prévios sobre a prática em materiais didáticos. Por fim, revisamos a taxionomia de Bloom, já que entendemos que os níveis de complexidade e seus respectivos domínios cognitivos contribuem para a descrição e a categorização das atividades didáticas. Em segundo

1 Quando houver referência à experiência de uma das autoras somente, usaremos a primeira pessoa do singular.

2 O termo análise linguística será referenciado como prática de análise linguística e como análise linguística para fins didáticos, entendidos como sinônimos neste contexto de pesquisa. Reconhecemos ainda que alguns autores preferem empregar o termo “estudo de gramática no texto”, por exemplo, Silva (2011).

momento, apresentamos nosso percurso metodológico no que se refere ao(s) universo, *corpus* e procedimentos de análise empregados nesta investigação. Por fim, descrevemos e discutimos nossos achados de pesquisa.

Análise linguística para fins didáticos no contexto escolar: definições e funcionalidades

O termo “AL para fins didáticos” surge na década de 80 e coincide com a revisão de propostas metodológicas para ensino de língua portuguesa. O professor e pesquisador João Wanderley Geraldi (1984, 1991), ao desenhar uma metodologia para o ensino de língua portuguesa, apresenta uma proposta de AL, também denominada de reflexão metalinguística, que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”, conforme sintetiza Suassuna (2012, p. 13). Nesse mesmo viés teórico e metodológico, Franchi ([1987]1991, p. 20) reforça que o que realmente é pertinente é ensinar os alunos a “operarem com a linguagem” para que percebam a “riqueza das formas linguísticas disponíveis” para as mais diversas opções de uso.

Para Geraldi ([1991] 1997, p. 189), o termo AL refere-se ao “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter a si própria” e, dessa forma, podem ser de natureza epilinguística e metalinguística. As atividades epilinguísticas referem-se à capacidade que o usuário tem de “operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos”; enquanto as atividades metalinguísticas referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar “de modo consciente”, e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua, a fim de empregar a taxonomia e as teorias sobre linguagem adequadamente (SUASSUNA, 2012, p. 16). Geraldi (1997, p. 191-192) destaca que “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância [...] é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”, portanto estas “são uma ponte para a sistematização metalinguística”. Segundo Mendonça (2006, p. 38), “reflexão epi e metalinguística possibilitaram a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto”, promovendo reflexões mais “profundas” sobre o funcionamento da língua em uso.

Essa perspectiva sobre a natureza das atividades de AL é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa (anos finais), publicados em 1997, quando sinalizam as atividades epilinguísticas como uma reflexão que “está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (BRASIL, 1997, p. 30). Para tanto, o documento informa que é

necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos (BRASIL, 1997, p. 30).

Sobre as atividades metalinguísticas, o documento afirma que “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 1997, p. 30). Esse tipo de atividade, então, não está propriamente associado “ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 30).

Quase 20 anos mais tarde, o novo documento que norteia a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa – Anos Finais, não contempla de forma específica a distinção entre atividades epi e metalinguísticas, inclusive para o termo “metalinguística” há apenas três ocorrências. No entanto, não apaga a denominação de AL/semiótica³ como uma prática de linguagem situada e caracterizada

3 No documento, com o objetivo de contemplar as práticas de linguagem que envolvem textos multissemióticos, o eixo é denominado de análise linguística/semiótica. Sobre a análise semiótica, o documento informa que “levará

como 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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 80). Além disso, o documento destaca que “os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, discursivos, sociolinguísticos e semióticos [...] estarão sendo construídos durante o Ensino Fundamental”, o que pode remeter a atividades de análise metalinguística (BRASIL, 2018, p. 78-79). Ainda que existam distinções em relação à AL para fins didáticos, é importante sinalizar que ambos os documentos apontam a necessidade de articulação entre práticas de leitura, AL, oralidade e produção de textos.

Ao refletirmos sobre a articulação das práticas de linguagem, parece existir certo consenso de que PAL pode operar como eixo estruturador para as demais, quando considerada a sua natureza epilinguística (MENDONÇA, 2006; SUASSUNA, 2012). Nesse sentido, Reinaldo e Bezerra (2014) indicam que a AL pode ser considerada como uma “ferramenta” que constrói andaimes para a prática de leitura, já que, ao ler, os alunos podem “comparar e refletir sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentido nos textos, procurando compreender e apropriar-se das alternativas que a língua lhes oferece” (REINALDO; BEZERRA, 2014, p. 63). Além disso, sinalizam que, no que diz respeito à prática de produção textual, os estudantes podem realizar o planejamento de seus textos, considerando o contexto sociocomunicativo, realizando escolhas linguístico-discursivas com vistas à construção de seus textos “sob o enquadre de gêneros” (REINALDO; BEZERRA, 2014, p. 63). Para tanto, Suassuna (2012, p. 23) reforça que as práticas de leitura e produção textual precisam estar articuladas “a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas”, a fim de promover um ensino que privilegie a formação do leitor e do produtor consciente das suas escolhas.

Na escola, no entanto, a articulação dessas práticas ainda está em construção, já que a “interligação entre os eixos da análise linguística, da leitura e da produção de textos permanece um desafio para professores e pesquisadores do campo aplicado da linguística no ensino de língua materna” (MENDONÇA, 2006, p. 202). Além desse desafio, há ainda a necessidade de implementar efetivamente a PAL no contexto escolar, conforme apontam Bezerra e Reinaldo (2013), visto que a maioria dos docentes parece ainda não ter se apropriado da prática para fins didáticos.

No contexto de produção de materiais didáticos, o modo como o eixo de AL é abordado sinaliza alguns poucos avanços. Reinaldo e Bezerra (2013), ao investigar coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período de 2000 a 2010, identificaram três tendências relacionadas aos estudos da língua: i) a conservadora que prioriza “a perspectiva da gramática tradicional, tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração de atividades destinadas aos alunos” (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 52); ii) a conciliadora que concorda com “denominações relacionadas à AL (influenciadas pelas teorias da Linguística Moderna)”, mas que também “aborda exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase, ora os explora acompanhados de tópicos da linguística de texto [...]” (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 55); e, por fim, iii) a inovadora que “também adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas nem de atividades a eles correspondentes” (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 58). Dessa forma, as autoras concluem que a AL nos materiais didáticos investigados encontra sustentação na gramática tradicional e em teorias linguísticas.

Para Kemiatic e Lino de Araújo (2010), a análise para fins didáticos precisa estar ancorada em cinco princípios básicos: i) noção de língua como interação; ii) trabalho com epilinguagem a partir da indução; iii) sistematização do conhecimento acerca língua, considerando os gêneros textuais; iv) reflexão sobre os usos para o emprego da norma e sua respectiva nomenclatura; e v) consideração do contexto para texto, ou seja, análise macro e microestrutural. Em diálogo com esses princípios, Mendonça (2006) apresenta diferenças entre o ensino de gramática normativo e prescritivo e a PAL:

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” (BRASIL, 2018, p. 80). Sinalizamos que, neste recorte de investigação, o foco recai sobre a AL.

Quadro 1. Ensino de gramática normativa versus práticas de análise linguística.

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

Fonte: (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Entendemos que a comparação proposta pela autora não pode ser lida/tomada como um fim em si mesma. Há de se considerar, no contexto escolar, quais objetos de conhecimento serão selecionados para um ensino produtivo de AL. Nesse sentido, por exemplo, é necessário compreender que a “centralidade dos efeitos de sentido” não significa desconsiderar a norma-padrão, mas abordá-la sem fins prescritivos, considerando os contextos de uso aí implicados. Por fim, reforçamos que a conceituação por nomeação e por teoria é fundamental para que haja reflexão metalinguística que sistematize os fenômenos observados em atividades epilinguísticas.

Levando em consideração os princípios apresentados por Mendonça (2006) e por Kemiak e Lino de Araújo (2010), compreendemos que a operacionalização da PAL em atividades didáticas está também relacionada à seleção de operações mentais que são necessárias para o alcance de determinados objetivos educacionais que conduzam reflexão progressiva sobre os usos da língua em contextos específicos. Para isso, de acordo com Bloom, é necessário refletir sobre o domínio cognitivo, em específico, sobre níveis de complexidade e seus respectivos domínios para que se efetive a proposta de um ensino reflexivo e indutivo. A seguir, apresentamos um quadro síntese com os níveis de complexidade, domínios e verbos a eles relacionados:

Quadro 2. Níveis de complexidade e domínio cognitivo.

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

Fonte: KEMIAIC; LINO DE ARAÚJO (2010, pp. 29-30) *apud* MORETTO (2008, pp. 113-137) com base em BLOOM.

Com base nesses pressupostos teóricos, pretendemos responder à pergunta: qual a natureza e a funcionalidade das atividades de AL produzidas pelos licenciandos?

Universo, *corpus* e procedimentos de análise

O universo de análise desta pesquisa é constituído de um grupo de 18 professores de língua portuguesa em formação inicial, matriculados na disciplina de Análise e Produção de Material Didático, ofertada no sétimo semestre de um curso de Licenciatura Letras – Português de uma universidade pública do interior do estado do Rio Grande do Sul. A maioria dos licenciandos, participantes desta pesquisa, segue a sequência curricular aconselhada pelo curso. Dessa forma, cursaram disciplinas como: Didática do Português, Estágio de Ensino Fundamental – Observação e Estágio do Ensino Fundamental – Regência. Suas experiências de ensino, além do estágio curricular obrigatório, correspondem a sua participação em programas, como o PIBID e a Residência Pedagógica.

A geração dos dados foi realizada no início da disciplina, mais precisamente durante os meses de abril e março de 2020⁴. Para tanto, os licenciandos foram solicitados a produzirem uma atividade didática com foco na PAL. As atividades que constituem este *corpus* consistem na primeira versão e, no contexto da disciplina, serviram como instrumento de diagnóstico. O *corpus* de análise, portanto, compreende 18 atividades didáticas organizadas em 80 enunciados.

Com base nas disposições teóricas apresentadas e na leitura exploratória das atividades didáticas produzidas, elaboramos categorias de análise do *corpus*. Para a análise da natureza das atividades, consideramos:

4 Esta pesquisa está vinculada ao projeto 053751, aprovado pelo Comitê de ética n. CAAE 29719220.4.0000.5346.

Quadro 3. Natureza das atividades.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Finalizada a identificação e a análise qualitativa, procedemos também à análise quantitativa da natureza dos enunciados que compunham cada uma das atividades, a fim de identificar a predominância no *corpus*. Em procedimento subsequente, voltamos nosso olhar para o enunciado de cada uma das tarefas para identificar o nível de complexidade e domínio demandados pela tarefa. Para tanto, tomamos por base a taxionomia do domínio cognitivo proposta por Bloom (ver revisão da literatura).

Entendemos que a identificação da natureza e dos níveis de complexidade nas atividades didáticas contribui para a análise da funcionalidade da atividade. Dessa forma, para o exame da funcionalidade, consideramos a atividade e não os enunciados individualmente. Por fim, realizamos a interpretação qualitativa dos achados, a fim de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da operacionalização dessa prática em contextos de formação de professores.

Análise e discussão dos dados

A análise do *corpus* evidenciou três tipos de atividades didáticas⁵: i) atividades que contemplam apenas tarefas de metalinguagem com vistas à nomeação por identificação e classificação gramatical, sem que haja reflexão produtiva; ii) atividades que contemplam tarefas de análise epi e metalinguísticas com vistas à reflexão sobre o uso e o funcionamento da linguagem em um determinado tipo ou gênero de texto; e iii) atividades que contemplam tarefas de análise epilinguísticas com vistas à reflexão sobre os recursos expressivos sem que haja conceituação por nomeação ou por teoria.

As atividades metalinguísticas com foco na identificação e classificação de categorias gramaticais representam 38,8% do *corpus*. Nessas atividades, a unidade de ensino predominante é a palavra e/ou a oração, sendo o texto, muitas vezes, pretexto para o ensino dedutivo de regras:

⁵ As atividades foram transcritas do corpus sem alterações. Nesse sentido, observamos que a maioria dos professores em formação não fez referência à fonte do texto empregado em sua atividade. Sinalizamos ainda que, devido à limitação de palavras, os textos mobilizados nas atividades didáticas não foram transcritos na íntegra, com exceção dos exemplares do gênero tirinha.

Exemplo 1



- 1) Com relação à acentuação gráfica das palavras no texto, é CORRETO afirmar que:
 - a) A palavra árvore (primeiro quadro) é acentuada por ser classificada como proparoxítona terminada em “e”.
 - b) O acento na palavra é (segundo quadro) pode ser classificado como diferencial, porque não há regra que justifique seu uso.
 - c) A palavra já (terceiro quadro) é acentuada por se tratar de um monossílabo tônico terminado em “a”.
 - d) Díficil (terceiro quadro) é uma palavra acentuada por se tratar de uma oxítona terminada em “l”.

Como se trata de atividades voltadas à identificação e classificação de categorias gramaticais, verbos de comando, como sublinhar, retirar, circular são bastante recorrentes. Em 44% desses enunciados, o nível de complexidade da aprendizagem é básico, exigindo apenas o reconhecimento de categorias gramaticais:

Exemplo 2

Havia uma linha que definia nossos caminhos
Tão desiguais, enquanto eu ia à direita, à esquerda
Ele virava e não nos víamos mais [...]
 (Forjaz, S. Preciso de você. Belo Horizonte: Lê, 1996. p.12-3.)

- a) Sublinhe todos os verbos do poema.
- b) Retire do poema no mínimo um verbo regular.
- c) Retire do poema no mínimo dois verbos irregulares.
- d) Qual a importância do verbo para construção de sentido do poema? Justifique sua resposta.
- e) Qual a finalidade desse recurso dentro do poema? Justifique sua resposta.
- f) Sem esse recurso, traria algum prejuízo ao texto? Justifique sua resposta.

No Exemplo 2, ao solicitar que o estudante reconheça os verbos e suas subclassificações para que, posteriormente, reflita sobre a finalidade e sentido dessa classe de palavra no gênero poema, a atividade conduz a uma incongruência no nível de análise, já que tenta relacionar questões morfológicas e semânticas sem haja uma reflexão produtiva que considere o conteúdo temático e o propósito do gênero de texto em questão. A situação se repete na atividade, a seguir.

Exemplo 3



- a) Há nos dois últimos quadros dois verbos, deviam e era. Identifique em que tempo verbal

eles estão conjugados.

b) Escreva a frase novamente dos últimos quadrinhos e troque os verbos identificados da questão anterior para o presente.

c) Houve alguma mudança no sentido da frase? Você teve que fazer algum ajuste?

Nesse caso, a atividade demanda a substituição de tempo verbal sem que haja reflexão sobre a construção do sentido pretendido na tirinha, ou seja, a atividade poderia ser equivalente à “reescreva a frase no presente”. O enunciado “c” revela um tateamento didático do professor que, em alguma medida, pretende explorar aspectos semântico-discursivos, mas parece não saber como deve proceder. Nesse sentido, além das questões didático-pedagógicas, há pistas de que o saber disciplinar também apresenta algumas fragilidades, visto que não são exploradas questões que parecem ser relevantes para a construção do sentido do texto, como o emprego do verbo “deviam” em termos de agência e modalização deôntica. Além disso, no enunciado “c”, a escolha da palavra “ajuste” pode remeter à ideia de uma reflexão metalinguística sobre os morfemas flexionais, o que não se efetiva na atividade.

Por fim, a aplicação do conhecimento ocorre, predominantemente, por meio de tarefas que solicitam a elaboração de frases:

Exemplo 4

2º PARTE: USO DOS PORQUÊS.

Leia a charge com atenção:



a) Ajude o menino a resolver o problema dos porquês, explicando qual o contexto de uso (para que serve cada um deles).

b) Agora que você já ajudou o menino, forme uma frase para cada tipo de porquê, empregando o uso corretamente. Não vale copiar o que está na charge.

Ainda que a atividade promova, em alguma medida, a reflexão sobre o uso dos porquês, esse tipo de atividade que focaliza a produção de frases como aplicação de conceitos é bastante recorrente no *corpus*, sinalizando uma prática de escrita desvinculada da ação social e que prioriza a aplicação-reprodução de conhecimentos. Em síntese, as atividades metalinguísticas parecem revelar certa tensão no fazer desses professores que buscam promover a PAL, mas ainda se sentem presos ao ensino tradicional de gramática.

Em mesma proporção (38,8%), aparecem as atividades que contemplam análise epi e metalinguística com foco na reflexão sobre o uso e funcionamento da linguagem em um determinado tipo ou gênero de texto. Essas atividades priorizam, normalmente, o movimento de observação e reflexão sobre escolhas e estratégias de dizer (epilinguísticas) e de sistematização dos conhecimentos sobre a língua (metalinguísticas) no que se refere à conceituação por nomeação. Nesse sentido, os enunciados contemplam diferentes níveis de complexidade desde o básico até o avançado, ainda que não haja presença, na maioria das vezes, de verbos explícitos. Quando os verbos estão explicitados nos enunciados, observamos o seguinte fenômeno: para as tarefas metalinguísticas são recorrentes verbos como completar, comparar, citar e elaborar; para as tarefas epilinguísticas: explicar, destacar, ligar e analisar.

No exemplo 5, a atividade explora o conto “O menino que escrevia versos”, de autoria de Mia Couto, promovendo uma reflexão inicial sobre o uso da língua portuguesa no contexto africano e sua relação com a cultura local:

Exemplo 5

Apesar de países como Brasil e Moçambique falarem a mesma língua – o português –, é possível perceber algumas diferenças lexicais e sintáticas na construção do texto. Um exemplo, é o uso da palavra *miúdo* para se referir ao menino.

a) Das alternativas a seguir, qual delas não corresponde à organização sintática típica do português brasileiro?

1) “O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha”.

2) “Está a ver, doutor? Está a ver?”

3) “Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta”.

b) Releia a alternativa assinalada na questão número 1 e o breve comentário sobre o escritor Mia Couto. Na sua opinião, por que o autor faz uso de expressões típicas do português de Moçambique? De que forma essas escolhas se mostram importantes para a cultura africana?

Nesse sentido, observamos que o enunciado “a” focaliza as escolhas sintáticas, exigindo que o estudante reconheça o padrão oracional brasileiro e compare como o padrão oracional moçambicano para que, posteriormente, identifique a alternativa correta. Por fim, demanda a avaliação em termos de relação entre o uso linguístico e a cultura local representada no conto. Dessa forma, o movimento didático considera o uso expressivo e a reflexão sobre esse uso por meio da nomeação.

Destacamos que a construção de conceitos sobre a língua é realizada por meio de nomeação, relevando que atividades que exploram a conceituação por teoria ainda parecem distantes do contexto investigado. Isso também pode ser verificado nos enunciados que dão sequência a essa atividade:

Exemplo 6

c) Os contos são caracterizados por serem narrativas breves, com poucas personagens e um conflito, que, geralmente, é provocado por um objeto de desejo que não pode ser atingido – no caso do conto de Mia Couto, escrever versos era o objeto de desejo do menino. Analise o trecho a seguir:

Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

Qual palavra ou expressão é responsável por introduzir o conflito no texto?

d) Ao introduzir o conflito, qual sentido essa palavra ou expressão dá ao trecho e ao texto como um todo? Assinale a alternativa correta:

1) Explicação 2) Adição 3) Inclusão 4) Oposição

Diferentemente das atividades metalinguísticas descritas anteriormente, nestas o texto não é um pretexto para o ensino de nomenclaturas apenas. Constatamos que há um esforço para que o estudante reflita sobre recursos linguísticos e sua relação com a estrutura composicional do gênero (Exemplo 6), neste caso, o conto. Assim, percebemos que a atividade de AL busca associar o uso linguístico a um determinado texto, nomeando o fenômeno após a sua observação.

No exemplo 7, ainda que não nomeado, o gênero de texto focalizado é a notícia. A atividade apresenta de imediato a recorrência do uso de orações conformativas e questiona sobre o seu emprego recorrente em textos jornalísticos, sem que o aluno, inicialmente, seja convidado a observar o fenômeno no texto. Ainda que exista uma inequação em relação à função sintática exercida, já que se trata de um adjunto adverbial de ângulo e não de uma oração adverbial conformativa, é necessário destacar a tentativa de promover a reflexão sobre o emprego de circunstâncias de ângulo e associá-las a contextos específicos de uso, conforme evidenciado nos enunciados “a” e

“b”:

Exemplo 7

Segundo o JN, com a citação ao presidente da República – que tem foro privilegiado -, o caso deve ser julgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A corte ainda não informou se irá assumir o caso.

a) No texto, é recorrente o uso de orações como “Segundo a reportagem”, “Segundo o JN”, “Segundo depoimento do porteiro que estava na guarita”. Por que o uso desse tipo de oração é comum no texto jornalístico?

b) Cite outro gênero discursivo em que orações desse tipo são empregadas com muita frequência. Por que isso acontece?

c) No trecho “Um dos envolvidos teria anunciado que visitaria Bolsonaro no dia da morte de Marielle, mas foi à casa do PM Ronnie Lessa”, os verbos sublinhados estão em que tempo verbal? A função do tempo verbal empregado é a mesma para os dois verbos?

d) É possível substituir a locução verbal “teria anunciado” por “um dos envolvidos anunciou que visitaria Bolsonaro [...]” sem perda de sentido? O que isso implicaria para o discurso da notícia?

e) No trecho “Mais uma vez, ‘Seu Jair’ confirmou que sabia para onde iria Élcio”, por que a expressão “Seu Jair” está entre aspas e a quem ela se refere?

Outro aspecto a ser observado é que há um movimento que passa da análise de fenômenos linguísticos prototípicos de um gênero de texto a questões de microanálise. Por exemplo, o enunciado “c” explora a identificação de uma categoria e seu efeito de sentido no contexto da notícia, sem que haja a construção de “andaimes” que mediem essa reflexão de forma que se torne, realmente, produtiva e possibilite ao estudante construir conceitos que ultrapassem a nomeação.

Ainda que o texto como unidade de ensino seja predominante nesse tipo de atividade, em alguns casos identificamos a frase como unidade de ensino:

Exemplo 8

Observe o uso da palavra “cachorro” nas frases abaixo:

- Você é um safado, cachorro, sem vergonha!

- Vem com a “mamãe”, meu cachorrinho!

a) Explique os sentidos da palavra cachorro nas frases acima.

b) Quais as situações sociocomunicativas elas podem ter sido ditas?

c) Em qual das frases a palavra foi usada em seu sentido mais usual, aquele que geralmente damos a ela?

d) Nas frases a palavra “cachorrinho” é um (a) de cachorro, complete a lacuna.
() derivação () diminutivo () sinônimo () denotação.

Nessa atividade, o estudante é convidado a refletir sobre o emprego da palavra em determinado contexto de uso, ou seja, a atividade promove a observação do fenômeno linguístico com base na situação de interação, conforme evidenciado nos enunciados “a”, “b” e “c”. No enunciado “d”, observamos um movimento de reflexão metalinguística que busca descrever, por meio da categorização, o fenômeno linguístico. Entretanto, isso não se efetiva, já que a tarefa não aborda de forma adequada os níveis de estratificação da linguagem. A não compreensão dos níveis linguísticos de análise impossibilita que o estudante encontre uma resposta adequada. Esse movimento é bastante recorrente nas atividades produzidas, revelando que o professor em formação apresenta dificuldades para sistematizar os fenômenos linguísticos que deverão ser conceituados pelos estudantes seja por nomeação ou por teoria.

Por fim, as atividades epi e metalinguísticas contemplam, em grande medida, a noção de língua como interação e, dessa forma, focalizam o texto como unidade de ensino e buscam privilegiar o trabalho com a epilinguagem de forma indutiva. O grande desafio, todavia, parece ser a sistematização dos conhecimentos sobre a língua, considerando efetivamente os gêneros textuais.

Em 27,7% das atividades do *corpus*, identificamos atividades que contemplam tarefas de análise epilinguísticas com foco na reflexão sobre os recursos expressivos sem que haja conceituação por nomeação ou por teoria. Nesse sentido, a maioria das atividades focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas. Em termos de nível de complexidade, predomina o nível intermediário (83,3%), com foco no domínio de análise (66,6), ainda que na maioria das questões não haja explicitação de verbos de comando.

No exemplo 9, a atividade focaliza um artigo de opinião, a fim de refletir sobre as escolhas realizadas pelo autor e sua relação com a intencionalidade discursiva:

Exemplo 9

a) Ao longo da coluna, o autor opina sobre o uso de um software utilizado na indústria musical, responsável por “consertar” a voz dos cantores. Sua opinião se baseia em um outro texto, de João Marcello Bôscoli, publicado no jornal “Estado”. Segundo Ruy Castro, que importância possui Bôscoli para falar sobre esse assunto? Por que você acha que essa importância é ressaltada no texto?

b) Apesar do tema da coluna estar relacionado à música, no primeiro parágrafo, o autor cita o nome de um atleta. Por quê?

c) Que outro elemento, que não está diretamente relacionado ao universo musical, é citado pelo autor no terceiro parágrafo? A intenção é a mesma de quando ele cita um atleta? Por quê?

d) Qual a relação entre o uso de auto-tune e a citação que o autor faz ao texto de Bôscoli, no quarto parágrafo? Qual a relação entre essa citação e o título do texto?

Verificamos que o trabalho com a epilinguagem promove prioritariamente a prática de leitura do exemplar do gênero em questão, mas não avança no sentido de estabelecer uma sistematização acerca do uso da língua em uma situação discursiva. Além disso, não há exploração de usos típicos do gênero em questão, como estrutura composicional e suas respectivas marcas linguísticas. Esse tipo de atividade, ainda que menos recorrente, pode indicar um tateamento didático em relação ao eixo de AL, já que parece haver o escamoteamento de enunciados que explorem a metalinguagem.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos analisar atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial com o intuito de caracterizar a natureza e funcionalidade no que diz respeito ao eixo de AL. Nesse sentido, identificamos três tipos de atividades recorrentes no *corpus*: i) atividades que contemplam apenas tarefas de metalinguagem; ii) atividades que contemplam tarefas de análise epi e metalinguísticas; e iii) atividades que contemplam apenas tarefas de análise epilinguísticas.

Em relação às atividades que priorizam a metalinguagem, constatamos a recorrência de enunciados que demandam reconhecimento de categorias gramaticais sem que haja reflexão, evidenciando a palavra e/ou a oração como unidade de ensino. Ademais, verificamos que, em algumas atividades, há uma tentativa de propor reflexão acerca do uso de determinada categoria em um texto específico, entretanto parecem existir lacunas na formação do professor em termos de fundamentos teóricos da língua.

As atividades que buscam propor o trabalho com a epilinguagem e com a metalinguagem sinalizam um avanço significativo em relação às metalinguísticas, visto que o texto é, na maioria das vezes, o objeto de ensino. Além disso, há uma tentativa de promover a reflexão produtiva acerca dos usos em prol de uma sistematização mesmo que apenas por nomeação. Nesse grupo de atividades, o desafio parece ser a sistematização metalinguística por meio de teoria que explique efetivamente os fenômenos observados por meio do trabalho com a epilinguagem.

As atividades de epilinguagem demonstram, neste contexto, que há ainda um caminho a ser construído em relação ao ensino da metalinguagem e que existem muitas incertezas em relação a como abordar o eixo de AL de forma efetiva e completa. Nesse sentido, a AL permanece distante de uma perspectiva de um eixo que poderia estruturar de forma efetiva as atividades de leitura e de produção de textos.

Em suma, a tipologia de atividades apresentada, nesta análise, sinaliza aspectos importantes que podem ser considerados nos cursos de formação de professores de língua portuguesa e aponta a necessidade de um ensino explícito sobre a elaboração de atividades e tarefas, especialmente no que se refere ao eixo de AL. Ademais, fornece indícios de que a sistematização dos conhecimentos acerca da língua em uso considerando as diferentes situações de comunicação constitui o maior desafio para esses professores em formação, bem como a articulação entre diferentes níveis de análise da língua. Entendemos, dessa forma, que a análise dessas atividades pode nortear operacionalização de uma didatização de saberes teóricos sobre a PAL, já que possibilita construir generalizações em outros contextos formativos.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28.ago.2019.

DUARTE, A. V. M. B. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística.** 2014. 169 p. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

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

_____. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

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

LINO DE ARAUJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

REINALDO, M. A. BEZERRA, M. A.; Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: **Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental.** 2010. 230 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, R. S. **Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.** 2017. 106 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, J. L. L. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula:** reflexões sobre concepções e prática de professores integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE). 2016. 347 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

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

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

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática e análise linguística:** mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. 2013. 154 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

Recebido em 19 de outubro de 2020.

Aceito em 09 de março de 2021.