

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

JOSÉ RICARDO DA SILVA

A ABORDAGEM GRAMATICAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS DEMANDAS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA

CURITIBA

2020

JOSÉ RICARDO DA SILVA

A ABORDAGEM GRAMATICAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS DEMANDAS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
Departamento Acadêmico de Linguagem e
Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do
Paraná como requisito para obtenção do título de
especialista em Ensino de Língua Portuguesa e
Literatura.

Orientadora: Prof. Dra. Andréia de Fátima Rutiquewiski
Gomes

CURITIBA

2020

TERMO DE APROVAÇÃO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



A ABORDAGEM GRAMATICAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS DEMANDAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA

por

JOSE RICARDO DA SILVA

Esta monografia foi apresentada às 15:30 do 31 de agosto de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** – Polo de Diadema - SP, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**

ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES

SIMONE AZEVEDO FLORUPI

Luciana Pereira da Silva

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL:
<http://certificados.utfpr.edu.br/validar/C18388A4>

À minha fiel companheira Selma, fonte de inspiração para cada novo voo que me permito alçar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à saudosa Isabel Moliterno, professora dedicada, uma das pessoas mais inspiradoras com quem já convivi, e de quem sempre me lembrarei com afeto. Agradeço também, de maneira particular, à professora Andréia, que, a despeito de todas as limitações que esse período nos impôs, soube, com determinação e, principalmente, com a paciência que o quadro requer, conduzir-nos de modo que esse trabalho pudesse se tornar possível.

RESUMO

Na raiz da dificuldade das escolas brasileiras em formar alunos proficientes em leitura e escrita, aptos a interagir plenamente nas diversas situações de comunicação a que são frequentemente expostos em uma sociedade letrada, estaria a forma equivocada como o ensino de língua vem sendo sistematicamente praticado – uma abordagem por meio de atividades voltadas basicamente para o ensino de gramática a partir de unidades mínimas, descontextualizadas, que vão da palavra ao período, mas sem chegar ao texto. Há muito se afirma a necessidade de uma mudança nessa postura, por meio da adoção de um ensino em que a gramática seja trabalhada de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e de escrita. É nesse contexto que surgem as propostas de Análise Linguística (AL) de base interacionista e, como tal, concebidas com o fim de promover a reflexão sobre os recursos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem (MENDONÇA, 2006). É dessas ideias que os currículos nacionais oficiais buscam se apropriar, como forma de resposta à demanda pelo desenvolvimento satisfatório da competência sociocomunicativa dos alunos. Assim, ao apresentar seu projeto pedagógico como integrado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a coleção *Tecendo linguagens* assume também a concepção interacionista da língua como a teoria subjacente à organização das suas atividades. O objetivo desse trabalho é, nesse sentido, verificar se as atividades em um dos capítulos da coleção de fato são organizadas sob o viés interacionista e, portanto, eficazes para promover a reflexão sobre os usos da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua. Interacionismo. Gramática. Análise linguística.

ABSTRACT

At the root of the difficulty of Brazilian schools in educating proficient students able to read and write and able to fully interact in the various communication situations to which they are often exposed in a literate society, it would be the wrong way in which language teaching has been systematically practiced - an approach through activities basically focused on teaching grammar from small decontextualized units, which range from word to period, but without reaching the text. A change in this attitude has been needed for a long time, through the adoption of teaching in which grammar is worked in a contextualized and reflective way, within the practices of reading and writing. It is in this context that the proposals for Linguistic Analysis (LA), based on interactionism and, as such, conceived with the aim of promoting reflection on linguistic resources and on discursive strategies, with the focus on the uses of language (MENDONÇA, 2006). It is from these ideas that the national official school curriculum seeks to appropriate, as a way of answering to the demand for the satisfactory development of the students' social communicative competence. Thus, by presenting its pedagogical project as integrated to the National Common Curricular Base (BNCC), the *Tecendo linguagens* collection also assumes the interactionist conception of language as the theory underlying the organization of its activities. In this terms, the objective of this work is to verify if the activities in one of the chapters of the collection are in fact organized by an interactionist vision and, therefore, effective to promote reflection on the uses of the language.

Keywords: Language teaching. Interactionism. Grammar. Linguistic analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.20	28
FIGURA 2 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.21	29
FIGURA 3 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.22	29
FIGURA 4 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.23	30
FIGURA 5 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.24	30
FIGURA 6 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.25	31
FIGURA 7 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.29	33
FIGURA 8 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.30	34
FIGURA 9 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.31	35
FIGURA 10 - ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.32.....	36
FIGURA 11 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.33.....	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O INTERACIONISMO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	13
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA SOB A ÓTICA INTERACIONISTA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA	16
2.2	O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	20
3	A COLEÇÃO	23
3.1	O CAPÍTULO SELECIONADO	25
4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	39
4.1	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	40
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de língua materna no contexto das últimas décadas suscita invariavelmente a questão de que “a toda forma de trabalho escolar há uma concepção de língua subjacente” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 51). Assim como ocorria no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial atualmente vigente no país, assume o viés sociointeracionista como concepção de língua a ser adotada nas práticas de ensino de língua portuguesa. Desse modo, ao colocar como meta para o ensino do componente de língua portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68), a BNCC identifica a perspectiva sociointeracionista como o caminho mais eficaz para o alcance desse meta:

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

A adoção de tal concepção de língua para nortear as propostas de ensino, assim como outras diretrizes definidas nesse documento, naturalmente impõe às Editoras que pretendem ter seus livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a tarefa de se ajustarem a essas determinações. É justamente assim que já se apresentam alguns Livros Didáticos (doravante LD) de língua portuguesa para Ensino Fundamental II (EF II) que foram submetidos ao PNLD 2020 – como tendo sido didaticamente organizados fundamentados no que é definido na BNCC. Em vista disso, é de se pressupor que um LD que efetivamente venha a ser aprovado por esse programa oficial esteja em conformidade com os princípios trazidos na BNCC, o que inclui a concepção de língua assumida nesse documento normativo.

Dessa feita, é justamente essa a tarefa que se nos impõe nesse trabalho: analisar o conteúdo de língua em um capítulo de um LD para o EF II, selecionado entre os aprovados pelo PNLD 2020, verificando se a forma como esse conteúdo é trabalhado está em conformidade com o que é postulado na BNCC para o ensino de língua. Chegar a uma

conclusão a esse respeito requer, naturalmente, que a atividade selecionada seja analisada à luz de um modelo teórico de ensino de língua portuguesa que esteja em consonância tanto com os objetivos estabelecidos na BNCC – de propiciar aos estudantes experiência que possibilitem a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais – quanto com perspectiva de língua que o documento assume como apropriada para a prática escolar em vista desses objetivos.

Em razão disso, propomos que as atividades de ensino de língua no LD sejam analisadas à luz das concepções teórico-metodológicas da Análise Linguística (doravante AL) – de base interacionista. É a partir dessa abordagem que procuraremos delimitar em que medida a proposta para o ensino de língua em um capítulo específico de um LD para o EF II está realmente em conformidade com o estabelecido nesse documento oficial.

Assim, em vista desses objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas:

- i) A forma como a linguagem é trabalhada no LD atende de fato ao que é assumido como concepção de ensino de língua na BNCC?
- ii) A atividade de língua do LD é eficiente para propiciar a reflexão linguística e promover a competência sociocomunicativa dos alunos?

Contrapondo-se à prática escolar cuja proposta é assentada no ensino de regras gramaticais isoladas, descontextualizadas, insuficiente para promover a competência comunicativa dos alunos (KEMIAC; ARAÚJO, 2010), na medida em que inviabiliza a realização de propostas significativas que considerem a natureza interativa dos textos, a AL defende o ensino de língua que possibilite a reflexão sobre as escolhas linguísticas, levando-se em conta aspectos como as condições de produção dos textos, (MENDONÇA, 2006), em consonância perspectiva bakhtiniana, que concebe a língua como um fenômeno social, resultante da interação entre os falantes. Em conformidade com essa proposta, um determinado elemento gramatical é analisado em vista da sua importância enquanto recurso expressivo e para a construção dos significados do texto e explicitação dos objetivos da comunicação.

É, portanto, fundamentado nesse referencial teórico que buscaremos responder se a atividade de língua do LD, que assume a perspectiva interacionista como norteadora das propostas de ensino, propicia efetivamente exercícios de reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, ou se a organização da atividade busca

apenas habilitar o aluno para a identificação e categorização de formas e para a correção gramatical.

2 O INTERACIONISMO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A visão de linguagem que norteará esse trabalho encontra respaldo na perspectiva interacionista proposta por Bakhtin e pelo círculo. Os estudos linguísticos desenvolvidos segundo essa orientação representaram uma nova forma de apreender os fatos da língua, sendo o próprio Bakhtin quem evidencia como tal abordagem se distancia dos modelos de análise até então predominantes, ao recusar o tratamento da língua enquanto sistema abstrato de formas, cuja origem atribui à abordagem filológica, sob a qual se construiu o pensamento linguístico europeu¹, e propor um novo paradigma de análise em que a língua é concebida como resultante de um conjunto de práticas sociais. Assim compreendida, a nova abordagem

¹ Segundo Petter (2006, p.13), “o trabalho científico consiste em observar e descrever fatos a partir de determinados pressupostos teóricos”. Assim, na área de estudos linguísticos, dependendo do referencial teórico adotado pelo pesquisador, para um mesmo fenômeno linguístico, pode haver diferentes descrições e explicações. É essa a ruptura criada por Bakhtin e o círculo – a inserção de um novo quadro teórico para a observação dos fenômenos linguísticos.

Até então, entre os modelos teóricos de maior relevância, havia surgido e ganhado notoriedade a teoria proposta pelo pesquisador Ferdinand Saussure. Enquanto no século anterior os linguistas ocupavam-se fundamentalmente em observar as transformações por que passavam as línguas ao longo do tempo, buscando respostas para as mudanças, no início do século XX Saussure propõe um modelo de análise que já concebia a língua como um fenômeno social, embora a analisasse como um código e um sistema de signos (MARCUSCHI, 2008). Em seus estudos, interessava-se apenas pelo sistema e pela forma, operava a partir de unidades menores que o nível da frase, deixando de ocupar-se em analisar aspectos da realização da língua na fala, bem como em textos: não era dada atenção a aspectos relacionados ao uso.

Após Saussure, os estudos de cunho estruturalista ditaram os rumos das pesquisas linguísticas até os anos 50, quando ganha espaço a teoria linguística proposta por Noam Chomsky. Partindo do princípio segundo o qual “a linguagem é uma faculdade mental, inata e geneticamente transmitida pela espécie humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 32), Chomsky desenvolve seus estudos sobre a linguagem a partir da dicotomia entre *competência* e *desempenho*: a primeira dizia respeito ao plano universal, concebido como inato, próprio da espécie humana, enquanto o segundo era definido como individual e exteriorizado. Os estudos desse pesquisador são desenvolvidos com foco *competência*, portanto na análise da forma, do sistema e do universal. Então, assim como Saussure, deixa de lado o estudo da situação real de uso para dedicar-se à análise e descrição do sistema abstrato da língua.

A mudança de foco tem lugar somente com o surgimento das perspectivas funcionalistas, outra vertente de grande influência ao longo do século XX. Enquanto com Saussure o objeto de análise linguística restringia-se à unidade lexical e ao sintagma, chegando, posteriormente, com Chomsky, ao nível da frase, foram os funcionalistas que deram início a projetos de estudos linguísticos que, em vez do sistema da língua, passam a priorizar o estudo de seus aspectos funcionais, contextuais ou comunicativos (MARCUSCHI, 2008; ORLANDI, 2006). Estão situadas nesse contexto as abordagens de cunho pragmático, que buscam esclarecer como se dá a produção de sentidos relacionados aos usos efetivos da língua.

linguística direciona a sua atenção para os aspectos sociais e historicamente situados presentes nas situações de comunicação.

Para Bakhtin, o tratamento da língua enquanto sistema mostrava-se inadequado porque “Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*” (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.96 – Grifos do autor). Bakhtin não nega a existência de um sistema composto por formas linguísticas. Ao contrário, considera que os sons, as palavras e as orações devam ser estudados. Entretanto, assegura que o estudo da fonologia, da morfologia ou da sintaxe não é suficiente para explicitar o funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2008).

Para esse pesquisador, importava, portanto, não a observação da língua pelo prisma de um sistema que não permite a compreensão dos fatos linguísticos vivos e em evolução, que distancia o analista das suas funções sociais, e, sim, a língua viva, concreta, em situações reais de comunicação situadas histórica e socialmente – a enunciação. Essa posição fundamenta-se na premissa de que o falante não se utiliza da língua como um sistema abstrato de formas, mas antes “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”, num dado contexto. (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.92). O sistema linguístico analisado pelo teórico é constituído como produto de uma reflexão sobre a língua. Segundo essa perspectiva, toda enunciação é concebida como uma atividade cognitiva e social, organizada fora do indivíduo, e sempre situada em contextos de uso:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. (...) a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo, pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.121).

Assim, conforme observa Marcuschi (2008), além de renunciar ao estudo da língua tratada como um sistema abstrato de formas linguísticas, Bakhtin e o círculo refutam a ideia de que a verdadeira substância da língua possa ser constituída pela enunciação isolada, sendo, sim, resultante da interação social – a realidade fundamental da língua; longe de ser produto da consciência individual do falante, a língua é um evento social.

Desse modo, ao conceber o sistema linguístico como constituído por enunciados, o círculo de Bakhtin põe-se a investigar as relações dialógicas entre eles. Trata-se de um princípio fundamental para essa teoria, segundo o qual todo enunciado é dialógico – é sempre enunciado por alguém com destino a alguém ou determinada representação social. Todos os enunciados do processo de comunicação – a língua em sua realização concreta, viva, em seu uso real – têm a propriedade de ser dialógicos: todo discurso leva em conta o discurso de outrem, é atravessado pelo discurso do outro, que se manifesta no seu. “Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (FIORIN, 2008, p. 9).

Conforme essa perspectiva, “(...) toda palavra comporta duas *faces*” visto se tratar do produto da interação em uma interlocução, em que “serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” e que é por meio da palavra “que me defino em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.113).

Ao discorrer sobre essa orientação da palavra em função do seu destinatário como princípio constitutivo de todo discurso, Bakhtin e o círculo referem-se às relações do locutor com o *outro*. Entretanto, é necessário levar em conta que a interação de que os pesquisadores estão tratando não se restringe a uma interlocução entre dois sujeitos, conforme expressam que “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.112).

De acordo com esse posicionamento, os enunciados são produzidos em vista de um determinado grupo social, ou seja, de uma determinada representação social, posto que “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio e bem definido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores” (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.112 - Grifo do autor).

Bakhtin (2010) observa ainda que as formas de uso da linguagem podem ser tão variadas quanto são os campos da atividade humana que dela fazem uso, e que os enunciados proferidos pelos representantes de um determinado campo da atividade humana “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2010, p.261) não só pelo conteúdo temático e pelas escolhas linguísticas mas também por sua construção composicional. “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente

determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p.261-262).

É desse modo, por meio da adequação de estilo e das escolhas linguísticas em vista do que se pretende comunicar e a quem se direciona a comunicação, que o emprego da língua vai se conformando aos “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*” (BAKHTIN, 2010, p.262). Nessa perspectiva, as possibilidades de gêneros de discurso podem ser tantas quantos quantas são as possibilidades da comunicação humana.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA SOB A ÓTICA INTERACIONISTA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA

A abordagem interacionista analisa a língua enquanto unidades reais de comunicação discursiva situadas num determinado contexto histórico e social – os enunciados –, em virtude de Bakhtin defender que apenas a análise dessas unidades como tais permite compreender a natureza da língua (GOMES; SOUZA, 2017). Um princípio fundamental dessa teoria é a noção de que todo enunciado dialoga com outros discursos, sendo sempre produzido em resposta a outros discursos, completando, afirmando ou refutando-os. Para Bakhtin, “a noção de língua está estritamente ligada aos aspectos sociais, pois seu domínio permite a efetiva participação do indivíduo no meio em que está inserido” (citado por GOMES; SOUZA, 2017, p. 51). Essa é a razão pela qual, segundo esses autores, analisar a língua sem levar em conta os aspectos de interação social nela presentes significa observá-la destituída de sua peculiaridade essencial.

É fundamentada nessa perspectiva de linguagem que se desenvolve a proposta de AL.

A partir da constatação, nos resultados de exames em larga escala como o SAEB e o PISA, de níveis insatisfatórios de proficiência nas habilidades de leitura, pesquisadores como Kemiác; Araújo (2010), Gil; Simões (2015), Mendonça (2006) e Paiva; Ohuschi (2016) afirmam, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de formar sujeitos proficientes em leitura e escrita, aptos a interagir plenamente nas diversas situações de comunicação presentes em uma sociedade letrada.

Essa ineficiência do ensino de língua portuguesa é atribuída por diversos autores ao fato de as atividades de língua nas escolas brasileiras permanecem voltadas para o ensino de gramática, isto é, da língua morta, a partir de unidades descontextualizadas que vão da palavra

ao período, mas sem chegar ao texto, unidade maior a partir da qual poderiam ser analisados os aspectos discursivos: não correspondendo a unidades de comunicação que podem revelar uma atitude responsiva, tais fragmentos são analisados destituídos de sua natureza expressiva e interativa que constituem a linguagem (KEMIAC; ARAÚJO, 2010). O Problema fundamental para o ensino de língua por meio dessa abordagem puramente gramatical a partir de unidades soltas, que ignora a natureza interativa dos textos, é, segundo estas autoras, que o contexto comunicativo é imprescindível não só para a construção da significação mas também para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Além da prática pedagógica ancorada essencialmente na gramática, Paiva; Ohuschi (2016) identificam ainda duas outras práticas frequentes nas escolas e igualmente equivocadas: a abolição completa do ensino de gramática e a fragmentação do ensino de língua em abordagens distintas de gramática, de literatura, de leitura e de produção textual. O resultado dessas práticas escolares é que elas “impedem a realização de propostas significativas que trabalhem gramática de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e produção textual (PAIVA; OHUSCHI, 2016, p.123).

Assim, essa constatação respalda a conclusão de que “o ensino de regras isoladas, descontextualizadas, de uma metalinguagem associada a exercícios mecânicos não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (KEMIAC; ARAÚJO, 2010, p.46) e acentua a necessidade de superação de um modelo mecânico centrado no ensino de gramática desarticulada dos usos sociais da língua por meio da adoção de um trabalho “com o intuito de tornar consciente as regras implícitas da língua e procurar refletir sobre elas” (GOMES; SOUZA, 2017, p.54). É, portanto, do esgotamento desse método fundamentado nas aulas de cunho puramente gramatical que surge a proposta de análise linguística (KEMIAC; ARAÚJO, 2010; GIL; SIMÕES, 2015; GOMES; SOUZA, 2017; MENDONÇA, 2006).

Como destaca a literatura, é em trabalhos desenvolvidos por Geraldi, que primeiramente adotou essa nova maneira de pensar o ensino da língua, onde encontramos as primeiras referências à prática de AL, expressão inicialmente empregada em artigo publicado no interior da obra *O texto na sala de aula*, de 1984 (GEDOZ, 2016; GOMES; SOUZA, 2017; MENDONÇA, 2006). O que esse teórico traz de inovador é a proposta de incorporar às práticas de ensino da língua portuguesa a análise de elementos de composição como coesão e coerência internas do texto, da adequação do texto segundo os objetivos e o contexto de comunicação, bem como dos recursos expressivos empregados (GEDOZ, 2016), sempre em vista dos objetivos da comunicação. Incorporar porque a proposta de AL defendida por

Geraldi não renunciava à sistematização da língua por meio do trabalho de cunho gramatical, mas sim propunha um novo paradigma de ensino, cujo foco era a produção e a reescrita de textos, atividades para as quais era imprescindível, além de cuidados com os aspectos normativos, o trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos e em que medida esses recursos evidenciam e relacionam-se aos propósitos comunicacionais.

No contexto de uma abordagem que propõe as práticas de ensino de língua organizadas a partir de três eixos – leitura, análise de recursos linguísticos e produção textual, cujo foco passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos –, a AL contrapõe-se à maneira como tradicionalmente se ensina gramática na escola porque, enquanto neste caso os elementos gramaticais são considerados em si mesmos, de forma isolada, com o objeto de análise em geral se restringindo à palavra ou à oração, portanto destituídos de força expressiva e interativa, a proposta de ensino a partir da AL, segundo Mendonça (2006), parte do princípio de que a seleção e o estudo dos fenômenos linguísticos assim isoladamente perde o sentido; desse modo, para a AL, fundamentada na perspectiva sociointeracionista da língua, a seleção e estudo dos elementos e estratégias devem ocorrer tendo em consideração “as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc” (MENDONÇA, 2006, p. 206), fundamentais para a reflexão sobre o uso da língua.

Essa forma de seleção dos objetos de análise atende perfeitamente aos objetivos da proposta de AL, “que teria como objeto central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). A questão central é, portanto, que o estudo da gramática, sob o viés da AL, não deve ocorrer de forma desarticulada, fragmentada, em vista dela mesma e tendo por objetivo a memorização, pelos alunos, de regras e conceitos, mas, antes, “precisa ser estudada a partir do lugar em que ela ocorre, ou seja, dentro de usos reais linguísticos (interações sociais)” de modo que o ensino possa efetivamente “promover a análise dos saberes que o aluno precisa para que amplie suas habilidades sociocomunicativas” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 58). Esses autores resumem de forma bastante precisa a urgência de uma abordagem da língua que ultrapasse os limites da atividade escolar fundamentada pelo trabalho com a gramática normativa:

(...) não há propósito comunicativo algum na decoreba de rótulos. Defende-se, portanto, que as atividades de ensino estejam direcionadas para diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, as análises da língua em uso devem voltar-se a fenômenos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos, discursivos,

estilísticos, visuais, sonoros etc. O que tem que entrar em jogo é a compreensão do texto e seu funcionamento (...) (GOMES; SOUZA, 2017, p.54).

A forma como o ensino de língua orientado pela proposta de Análise Linguística se distingue do ensino de gramática aparece ilustrada nesse quadro (TABELA 1) elaborado por Mendonça (2006), o qual, como esclarece a autora, enfoca apenas o que é mais frequentemente observado, haja vista a multiplicidade de procedimentos que podem ser usados em sala de aula:

TABELA 1: DIFERENÇA ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

<u>ENSINO DE GRAMÁTICA</u>	<u>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</u>
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 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 objetivos 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 na norma-padrão.	Centralidade nos 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 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)

Nas atividades de ensino orientadas pela AL, um determinado elemento gramatical é analisado a partir da importância que tem enquanto recurso expressivo para a apreensão do sentido do texto: em vez da identificação e classificação, privilegia-se a reflexão. A AL, desse modo, não desconsidera os aspectos gramaticais. A questão central é que os estudos gramaticais são considerados a partir de um novo paradigma, que objetiva a compreensão do texto e seu funcionamento (MENDONÇA 2006; GOMES; SOUZA, 2017), já que os objetivos para o ensino de língua são outros.

Assim, tendo por base o texto e como objetivo último a produção textual, a AL é parte fundamental das práticas de letramento escolar, visto constituir-se a partir da

(...) reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de sistematização e análise de fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Dessa forma, a AL pode se tornar uma importante ferramenta para auxiliar os alunos dominar os recursos linguísticos (MENDONÇA, 2016), ao promover a reflexão sobre a adequação de certas expressões, construções e estratégias discursivas à sua própria produção escrita, o que amplia as capacidades de leitura e de produção textual dos alunos, constituindo-se, portanto, como um eixo fundamental que, ao mesmo tempo, promove e articula estas outras atividades de letramento escolar.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A abordagem pelo viés da AL, desde sua concepção, nos trabalhos desenvolvido por Geraldi a partir dos anos 80, tinha como proposta a reorientação do ensino escolar de língua portuguesa, organizado “com base na leitura e na escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas e na análise dos problemas encontrados na produção textual como como mote para a prática de AL, em vez de exercícios estruturais de gramática” (MENDONÇA, 2006, p.200).

É também a partir desse mesmo período, meados dos anos 80, que, com a divulgação de novas teses as quais, no caso da língua portuguesa, objetivavam principalmente superar um modelo de ensino marcado pela excessiva valorização da gramática normativa e introduzir um ensino significativo, que considerasse a realidade social de todos os estudantes que chegavam às escolas, tem lugar um grande esforço de revisão das práticas de ensino de língua, com um dos eixos consistindo em orientá-las “para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p.18). É nesse contexto – de reconhecimento de que o modelo a que se convencionou chamar tradicional não poderia atender às novas demandas – que as propostas de transformação do ensino de língua então em vigor foram incorporadas pelos currículos oficiais e “consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.18). É, desse modo, com vistas à meta primordialmente colocada para o ensino de língua – tornar os alunos aptos para a interpretação e produção eficiente das diversas variedades de textos que circulam socialmente – e da repercussão alcançada pelas propostas de AL, que esse novo referencial teórico é incorporado aos PCN de Língua Portuguesa (GEDOZ, 2016; GOMES; SOUZA, 2017), que passam a assumir a teoria interacionista bakhtiniana como concepção de língua norteadora do ensino de Língua:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN de Língua Portuguesa assumem, portanto, a linguagem como atividade discursiva – direcionada e determinada pelas condições de produção, o contexto sócio-histórico em que tem lugar a interlocução – que se manifesta em textos organizados a partir de formas relativamente estáveis.

Assim é que a AL, orientada pela noção de língua enquanto práticas discursivas socialmente constituídas, que já se impunha como uma importante teoria dos estudos linguísticos à época em que os PCN foram criados, é incorporada aos PCN Língua Portuguesa, ainda que representem uma tentativa pouco consistente de apropriação dessa teoria (GEDOZ, 2016), para nortear o ensino de língua frente aos objetivos colocados, trazendo, no que diz respeito às práticas de oralidade, de leitura e de escrita, a orientação para que tais práticas sejam desenvolvidas fundamentadas em diferentes gêneros discursivos.

Publicada em 2018, a BNCC, no que diz respeito às orientações para o ensino de língua, “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” (BRASIL, 2018, p. 67.), embora busque atualizar tais orientações em vista das transformações ocorridas nas práticas de linguagens, devidas especialmente ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Então, assim como ocorria no caso dos PCN, também a BNCC, documento oficial atualmente vigente no país, assume o viés interacionista como concepção de língua a ser adotada nas práticas de ensino de língua portuguesa.

Desse modo, ao colocar como meta para o ensino do componente de língua portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68), a BNCC identifica a perspectiva interacionista como o caminho mais eficaz para o alcance dessa meta:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (...) Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67 – Grifo do autor).

De acordo com essa orientação, os conteúdos, as habilidades e os objetivos considerados para o ensino são definidos a partir do texto, com vistas a produzir conhecimentos que possam ajudar a desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura, cooperando para a sua efetiva participação nas práticas sociais das diferentes esferas de comunicação.

Em vista dos objetivos e da concepção de língua assumida, na BNCC, o ensino de língua é dividido em eixos correspondentes às práticas de linguagens: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. A respeito desses eixos, o documento

destaca que os estudos sobre a literatura e sobre as a norma-padrão e outras variedades da língua não devem ter um fim em si mesmo, mas antes “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

Evidencia-se, assim, que, além da concepção interacionista, a apropriação da visão de AL na BNCC reflete-se na organização dos eixos de ensino, com a proposta de reflexão sobre os aspectos discursivos presentes nos textos integrando as atividades de leitura e de produção textual.

3 A COLEÇÃO

É, portanto, segundo Gedoz (2016), o referencial teórico – marcadamente fundamentado pela concepção interacionista da linguagem – construído a partir dos estudos de Geraldi que foi incorporado pelos documentos e currículos oficiais para subsidiar as atividades de reflexão sobre a língua, um dos eixos das práticas de ensino de língua portuguesa. Assim foi no caso dos PCN e também, mais atualmente, com a BNCC, documento oficial atualmente vigente no país onde se assume o viés sociointeracionista como concepção de língua a ser adotada no ensino nacional. A adoção de tal concepção de língua para nortear as propostas de ensino, assim como outras diretrizes definidas nesse documento, naturalmente impõe às editoras que pretendem ter seus livros didáticos aprovados pelo PNLD a tarefa de se ajustarem a essas determinações.

Assim é que, devido a essa exigência, a despeito do fato de a BNCC ter ficado pronta apenas em dezembro de 2017, alguns LD de língua portuguesa foram inscritos, já em 2018,

para a seleção do PNLD 2020 como tendo sido didaticamente organizados fundamentados no que é definido na BNCC, apesar do curto período de tempo que as editoras tiveram para analisar as diretrizes para o ensino estabelecidas pela BNCC e organizar as atividades de ensino em conformidade com tais diretrizes. E esse é precisamente o caso da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), voltada para os anos de ensino do sexto ao nono – EF II.

Escrita em coautoria por Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela IBEP em 2018 (5 ed.) e tendo como Editora Responsável Célia de Assis, a obra foi submetida e aprovada pelo PNLD-EF 2020 (BRASIL, 2018) e, nessa condição, está disponível para as escolas públicas e particulares brasileiras. A coleção encontra-se organizada em quatro volumes, de acordo com os anos do ensino fundamental, e apresenta-se como ajustada ao documento normativo, trazendo, inclusive, o selo da BNCC nas capas dos LD do sexto ao nono ano que a compõem, e informando que a organização da proposta didática e pedagógica dos livros toma por referência esse documento oficial.

No manual do professor, ao explicitarem a linha teórico-metodológica a partir da qual a obra foi concebida, os autores destacam que os livros que compõem a coleção destinada ao EF II foram organizados a partir de eixos de ensino de língua portuguesa integrados, destacando a estrita relação entre o projeto de ensino contido no LD e o que determina a BNCC, enfatizando, ainda, que são oferecidos na coleção textos que articulam elementos sonoros, gestuais e visuais, além dos verbais, que circulam nos modos impresso, digital e televisivo, tendo em vista que, para o componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC “considera o texto, em suas múltiplas formas, como centro das práticas de linguagem, além de assumir perspectivas enunciativo discursivas na sua abordagem” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 11). A coleção também assume que tal multiplicidade de textos multimodais está organizada em quatro eixos que perpassam todo o ensino fundamental: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semótica – também nesse caso, estritamente de acordo com as orientações trazidas na BNCC.

Cada livro da coleção é composto de quatro unidades, constituídas por dois capítulos cada, que formam um roteiro voltado para a produção textual em cuja organização estão previstas atividades de leitura e reflexão sobre o uso da língua; nessas unidades, o conjunto de atividades de cada capítulo é sistematizado a partir de diferentes tipos ou da mesma tipologia textual, de modo que em cada volume são apresentados tipos variados de gêneros diversos, conforme ilustrado no quadro (TABELA 2) a seguir.

TABELA 2: UNIDADES DE ENSINO EM *TECENDO LINGUAGENS*, VOL. 1

Volume 1 - Sexto ano			
UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<i>Capítulo 1 - Textos</i>	<i>Capítulo 3 - Textos</i>	<i>Capítulo 5 - Textos</i>	<i>Capítulo 7 - Textos</i>
1 – Tela	1 - Romance	1 - Notícia	1 - Caso
2 – Romance	2 - Crônica	2 - Notícia	2 - Resenha
3 – Autobiografia	3 - Relato de memórias	3 - Reportagem	3 - Caso
4 – Biografia			4 - Literatura de Cordel
<i>Capítulo 2 - Textos</i>	<i>Capítulo 4 - Textos</i>	<i>Capítulo 6 - Textos</i>	<i>Capítulo 8 - Textos</i>
1 – Conto	1 - Diário íntimo	1 - Notícia	1 - Notícia
2 – Poema	2 - Classificado poético	2 - Infográfico	2 - Reportagem
3 – Poema	3 - Poema	3 - Entrevista	3 - Reportagem
4 - Poema Visual	4 - Romance		

FONTE: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018)

O objetivo dessa variedade de textos trazida em cada capítulo parece ser o de fornecer aos alunos o material por meio do qual poderiam assimilar os elementos fundamentais a serem utilizados em sua produção textual.

3.1 O CAPÍTULO SELECIONADO

É, portanto, em vista do objetivo de propiciar aos estudantes de EF II o desenvolvimento das habilidades e competências conforme estabelecidas na BNCC que a coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) declara organizar as atividades de ensino de língua portuguesa. Segundo as autoras, as atividades de ensino em conformidade com tais objetivos requerem dos estudantes capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos construídos com a prática escolar que permita vivenciar uma multiplicidade de interações, por entenderem que “A prática enriquece e consolida os conhecimentos sintáticos e lexicais dos alunos. Sobretudo, desenvolve esquemas que permitem contextualizá-los com base no nível da língua, no assunto das conversas, nos interlocutores presentes, na situação de comunicação” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.09).

Assim, com vistas ao atendimento dos objetivos que a BNCC coloca para o ensino, documento ao qual o LD diz ter seu projeto de ensino alinhado, as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências de língua portuguesa desejáveis para o EF II são organizadas com foco na preparação do aluno para a produção textual, perpassada pelas atividades de leitura e de reflexão sobre o uso da língua.

É no contexto da unidade 1, intitulada “Ser e descobrir-se” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.14), que figura o capítulo 1 do manual do professor referente ao LD do sexto ano, objeto de análise desse trabalho. O capítulo é aberto pela seção “Para começo de conversa” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.14), em que é apresentada ao aluno uma tirinha do *Menino Maluquinho*, a respeito da qual, em seguida, são feitas perguntas referentes ao enredo e à interpretação de informações textuais. Na página seguinte, na seção “Prática de leitura” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.15), é trazido o Texto 1 – Tela, um autorretrato pintado por Velásquez, com orientações para que o aluno a compare aos quadrinhos da tira de Ziraldo. Na condição de manual do professor, ambas as atividades trazem, em espaços laterais destinados aos professores, informações sobre as competências e habilidades da BNCC trabalhadas e orientações sobre como as atividades de leitura devem ser conduzidas.

Na sequência, são trazidas perguntas relacionadas ao contexto de leitura da Tela, numa seção intitulada “Por dentro do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.16), seguida de um *box* com um pequeno texto biográfico do autor da obra e novas perguntas, nesse caso, para que o aluno identifique de que forma essas informações sobre o autor ajudam a compreender a obra retratada.

A estas atividades, segue um novo *box* com informações sobre as duas leituras, entre as quais se pode ler sobre as tipologias textuais apresentadas: “Quando um texto possui imagens e não possui palavras, dizemos que ele é **visual**. Quando possui apenas palavras, ele é **verbal**. Quando o texto compõe-se de imagens e palavras ao mesmo tempo, ele é **multissemiótico** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.17 – grifos das autoras). Em seguida, as seções “Trocando ideias” e “Prática de leitura” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.17) trazem, respectivamente, orientações para que os alunos sejam organizados em grupos para discussão das leituras e o “Texto – 2”, nesse caso uma longa passagem do romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, que se estende até o limite da página seguinte. Também esse texto é seguido do *box* “Conhecendo o autor” e da seção “Por dentro do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.19), cujos títulos por si só revelam a natureza das informações discutidas. Ao fim dessa primeira sequência de leituras, tem-se o *box* “Atividade de criação” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.19), com orientações para que seja proposta aos alunos uma

atividade em que deverão escrever seus nomes de modo criativo, explorando cores e formas que, de alguma forma possam revelar algo da maneira como percebem o mundo.

A partir desse ponto, tem lugar o trabalho de “Reflexões sobre o uso da língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.20), nesse caso, tendo como conteúdo eleito a classe dos substantivos, conforme reproduzido a seguir (FIGURAS 1 A 11):

FIGURA 1 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.20

Atividades
8 a 10. Ajude os alunos a inferir as respostas (EF67LP27).

11b. Espera-se que os alunos selecionem trechos com verbos e pronomes em primeira pessoa. Um dos trechos possíveis é: “Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita [...]” (EF69LP47).

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Habilidades
(EF06LP04) e (EF67LP35)

Se considerar adequado, realize as atividades da seção com os alunos, lendo os boxes explicativos em seguida.

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

8. Releia este diálogo do texto.

– Você também se chama Fernando? – pergunto, mal conseguindo acreditar nos meus olhos.
– Odnanref – responde ele, e era como se eu próprio tivesse falado: sua voz era igual à minha.



- Embora os diálogos aconteçam entre pessoas diferentes, o menino se reconhece no outro que está no espelho. Que trecho do diálogo confirma isso? “[...] e era como se eu próprio tivesse falado: sua voz era igual à minha.”.

9. Que semelhança há entre o comportamento dos personagens dos textos que você leu até agora neste capítulo? Os três textos trazem personagens que se olham através de um espelho.

10. Entre os personagens dos textos lidos até o momento:

- Qual(is) se mostra(m) satisfeito(s) diante da imagem refletida? O menino Fernando ou Odnanref (do texto 2).
- Qual(is) não está(ão) satisfeito(s) com essa imagem? O Menino Maluquinho. O personagem da tela não revela sentimento de tristeza ou alegria.

11. Leia a informação do quadro a seguir.

O **foco narrativo** é a perspectiva por meio da qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento.
Se o narrador permanece “do lado de fora” e não participa dos fatos relatados, o foco narrativo é em **terceira pessoa**.
Se o narrador também é um personagem, assumindo a condição de narrador protagonista ou narrador coadjuvante, o foco narrativo é em **primeira pessoa**.

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

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Substantivo

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

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

20

ANOTAÇÕES

FIGURA 2 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.21

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

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

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

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

Substantivos comum e próprio

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

Substantivos comum e próprio

Atividades

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

Substantivos concreto e abstrato

Atividades

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

1. De acordo com essa classificação, *cafafrio* e *imaginação* são substantivos concretos ou abstratos? Justifique sua resposta. *São substantivos abstratos, pois não têm existência própria, ou seja, dependem de outro ser para existir.*

2. Localize, nas frases a seguir, retiradas do texto, mais dois exemplos de substantivo abstrato.

a) *Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar.*
Sensação.

b) *Ninguém poderia desconfiar de nossa existência dupla, pois com isso se acabaria o encanto, significando o seu imediato regresso, para todo o sempre, ao interior do espelho.*
Existência, encanto e regresso.

Processos de formação de substantivos

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

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

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

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

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

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

Veja alguns exemplos de palavras formadas por composição:

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

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

Substantivos simples e composto

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

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

ANOTAÇÕES

22

21

FIGUR

A 3 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.22

FIGURA 4 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.23

FIGUR

Substantivos primitivo e derivado

Substantivo primitivo: palavra que dá origem a outra(s). Exemplos: *jardim, cavalo, jornal.*

Substantivos primitivo e derivado

Explique aos alunos que um substantivo pode ter várias classificações. Por exemplo: *mesa* é substantivo primitivo, simples e comum.

Aplicando conhecimentos

Atividade

2. Discuta com os alunos e verifique se eles conseguem perceber que o “outro” a que o personagem se refere seria a extensão dele próprio, quando é suscitado a demonstrar, diante de situações inusitadas e perigosas, a coragem que tem dentro de si, como se fosse outra pessoa.

até o princípio dos tempos e a criação do **universo**. Ou ir para o futuro, saber o que aconteceria de hoje até o final dos tempos. E mais – ele dizia com a sua voz igualzinha à minha:

– Todo mundo tem na vida uma oportunidade de ser dois. Nos momentos de **coragem**, por exemplo, em que a pessoa faz coisas que se julgava incapaz. Os atos de **heroísmo**, nos instantes de perigo, quando a gente é capaz de pular um muro ou subir numa árvore que normalmente seria impossível de conseguir, quem você pensa que está fazendo tudo isso senão o outro?

Aquela tinha sido a minha **oportunidade**, jamais teria igual.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- Pela leitura desse trecho, é possível constatar que a combinação firmada entre o personagem Fernando e seu reflexo (Odnanref) foi positiva ou negativa para ele? Explique.

Resposta possível: A combinação foi positiva, uma vez que o personagem Fernando relata que Odnanref (o reflexo) lhe revelava verdadeiras maravilhas, como a existência de vida em outros planetas e a possibilidade de fazer coisas de que se julgava incapaz.

Os atos de heroísmo, nos instantes de perigo, quando a gente é capaz de pular um muro ou subir numa árvore que normalmente seria impossível de conseguir, quem você pensa que está fazendo tudo isso senão o outro?

- Em sua opinião, quem seria o “outro” a que o personagem se refere nesse trecho? *Resposta pessoal.*

3. Observe os significados que um dicionário atribuiu ao substantivo *heroísmo*.

heroísmo
substantivo masculino

1 qualidade ou caráter de quem é herói ou do que é heroico

1.1 ideal do herói ou da heroína; extremada grandeza de alma; magnanimidade, generosidade
<o h. de um mártir>

1.2 comportamento exemplar caracterizado por extrema coragem em face do perigo e por total dedicação a uma causa pela qual se combate; arrojo, bravura, valentia
<o h. dos soldados>

2 p. met. ação heroica
<enquanto durar a paixão, recorrerá a todos os h. para ombrear-se ao ideal de seu amor>

sinônimos heroicidade; ver tb. Sinonímia de *coragem*

antônimos ver antonímia de *coragem*

Etimologia herói + -ismo; ver *hero(i)-*

HOUAISS Corporativo. Disponível em: <<https://bit.ly/2CO0JJA>>. Acesso em: 9 out. 2018.

a) Como é formado o substantivo *heroísmo*? *É formado pelo substantivo herói + a terminação -ismo*
(herói + -ismo)

b) Leia as palavras a seguir, enumeradas de 1 a 4, e relacione-as aos substantivos correspondentes, que trazem a terminação **-ismo**. Se houver necessidade, consulte um dicionário.

1. Comportamento	a) montanhismo 2
2. Esporte	b) presidencialismo 4
3. Doença	c) companheirismo 1
4. Sistema político	d) botulismo 3

24

3

A 5
-
ATI

ANOTAÇÕES

24

VIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.24

FIGURA 6 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.25

c) A palavra *heroísmo* poderia corresponder a algum dos substantivos enumerados de 1 a 4 na questão anterior? Explique. *Sim, corresponde ao item “comportamento”, pois esse substantivo indica uma ação de bravura, coragem.*

4. Reproduza o quadro abaixo e preencha-o com os substantivos destacados no texto da atividade 1, conforme a classificação de cada um. Observe que o mesmo substantivo pode receber mais de uma classificação.

PRIMITIVO	DERIVADO	ABSTRATO	CONCRETO

Primitivo: mundo, vida, planetas, Terra, pessoas, problemas, universo, coragem. **Derivado:** heroísmo, oportunidade. **Abstrato:** coragem, heroísmo, oportunidade, problemas, vida. **Concreto:** mundo, planetas, Terra, pessoas, universo.

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 3 – Autobiografia (fragmento)

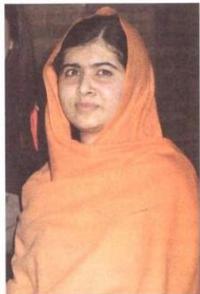
No texto anterior, um menino narra sua experiência, impossível na vida real, de conversar com sua imagem refletida no espelho. Agora você vai ler um fragmento extraído do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai, no qual a jovem conta fatos reais que aconteceram em sua vida. Textos como esse são chamados **autobiografias**.

No final do texto, verifique no **Glossário** o significado de algumas palavras que, provavelmente, você desconhece.

Nasce uma menina

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns a meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, **pachtuns**, consideramos esse um sinal **auspicioso**. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma **parteira**; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê de meus pais foi **natimorto**, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. O primo de meu pai, Jehan Sher Khan Yousafzai, foi um dos poucos a nos visitar para celebrar meu nascimento e até mesmo nos deu uma boa soma em dinheiro. Levou uma grande árvore genealógica que remontava até meu trisavô, e que mostrava apenas as linhas de descendência masculina. Meu pai, Ziauddin, é diferente da maior parte dos homens pachtuns. Pegou a árvore e riscou uma linha a partir de seu nome, no formato de um pirulito. Ao fim da linha escreveu “Malala”. O primo riu, atônito. Meu pai não se importou. Disse que olhou nos meus olhos assim que nasci e se apaixonou. Comentou com as pessoas: “Sei que há algo diferente nessa criança”. Também pediu aos amigos para jogar frutas secas, doces e moedas em meu berço, algo reservado somente aos meninos.



Malala Yousafzai.

25

Atividade

4. Reforce aos alunos que um mesmo substantivo pode ter várias classificações.

PRÁTICA DE LEITURA

Competência geral
9

Habilidades
(EF67LP28) e (EF69LP44)

Antes da leitura do fragmento, converse com os alunos sobre a personagem do texto. Verifique os conhecimentos prévios deles e proponha que levantem hipóteses: Quem é Malala? Por que ela é importante? Por que ela escreveu uma autobiografia? Quantos anos tinha quando a escreveu?

Malala Yousafzai é uma adolescente paquistanesa que, em 2012, sofreu um atentado organizado por extremistas do Movimento Talibã Paquistanês (TTP), que invadiram o ônibus escolar que a transportava para casa depois da aula, atirando-lhe na cabeça. A adolescente foi atendida no hospital militar local antes de ser transportada para Birmingham, no Reino Unido, onde atualmente estuda Economia, Filosofia e Ciências Políticas na Universidade de Oxford. Com o tempo, Malala tornou-se um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que lhe rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do ativista indiano Kailash Satyarthi. Caso considere pertinente, sugerimos que leia a notícia a ser trabalhada na seção **Conversa entre textos** (página 28), que traz mais informações sobre Malala Yousafzai e poderá subsidiar a conversa.

25

Accesse o **Manual digital**, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Material Audiovisual

Título: **Museu da Pessoa e a autobiografia**

Objetivo: Vídeo que apresenta a proposta do Museu e trechos de autobiografias para a leitura dos alunos.

Habilidade: (EF67LP28)

Finda a primeira parte da atividade de reflexão sobre a língua, figura nova seção de “Prática de leitura” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.25), mais um fragmento de texto do gênero narrativo, da tipologia autobiografia, sobre a personagem Malala Yousafzai; como nos casos anteriores, o texto é seguido da seção “Por dentro do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.26-27), em que são retomados trechos da autobiografia para serem discutidos com os alunos. A essa atividade, segue um *box* intitulado “Linguagem do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.27), em que se procura trabalhar o significado de dois adjetivos menos usuais que constam no texto.

Depois disso, tem-se a seção “Conversa entre textos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.28), em que se apresenta um texto pertencente à tipologia notícia em que são trazidas informações sobre a mesma personagem retratada no trecho da autobiografia, sobre o qual são propostos exercícios de interpretação de seu conteúdo, seguidos da seção “Trocando ideias” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.29), com instruções para que os alunos sejam organizados em grupos para discutirem questões sobre a falta de acesso à educação, relacionadas ao conteúdo desse último texto. Essa última sequência de leituras precede a segunda parte da atividade de “Reflexão sobre a língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.29), reproduzida a seguir:

FIGURA 7 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS”
p.29

2. Considerando as informações que foram passadas até agora sobre Malala, em sua opinião, o que ela quis dizer ao declarar: “Eu deixei Swat com os olhos fechados e agora eu retorno com os olhos abertos”? *Resposta possível: Em 2012, quando saiu de sua cidade, Malala estava com os olhos fechados, porque havia sido atingida no atentado que sofreu. Em 2018, ela volta à cidade, já recuperada e com mais maturidade para compreender os fatos ocorridos após o atentado.*

3. Leia o trecho a seguir, extraído do texto “Nasce uma menina”:

Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento.”

Qual das alternativas abaixo traz um trecho da notícia sobre a visita de Malala que estabelece relação com o que o avô disse sobre o nome da menina? *Alternativa c.*

a) “A paz voltou a Swat graças aos inestimáveis sacrifícios de meus irmãos e irmãs” [...]

b) A jovem de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad.

c) A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de transportada para Birmingham, no Reino Unido.

4. Justifique a alternativa escolhida por você na questão anterior. *Resposta pessoal.*

5. Leia o trecho da notícia reproduzido abaixo:

Com o tempo, Malala se tornou um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do indiano Kailash Satyarthi.

- Considerando essa informação, de que modo Malala Yousafzai se identifica com a heroína afegã Malalai de Maiwand a quem a paquistanesa faz referência no texto “Nasce uma menina”?
Resposta pessoal.

TROCANDO IDEIAS

Forme um círculo com seus colegas e conversem sobre as questões a seguir.
Respostas pessoais.

- Malala Yousafzai tornou-se um símbolo mundial da luta das mulheres pelo direito à educação. Em sua opinião, o direito à educação é igual para homens e mulheres no Brasil?
- Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, mais de 2 milhões de crianças e adolescentes em nosso país estavam fora da escola. Em sua opinião, o que pode ser feito para mudar esse panorama?

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Flexão do substantivo (gênero, número e grau)

Você viu anteriormente o que são substantivos. Agora vai estudar como eles se flexionam. Os substantivos sofrem flexão de **gênero, número e grau**.

29

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Atividade

4. Espera-se que os alunos relacionem o atentado que quase tirou a vida da paquistanesa ao fato de o avô achar o nome “Malala” triste e associá-lo a “luto, sofrimento”.

Comente com os alunos a importância da luta de Malala, que a levou a conquistar o prêmio Nobel da Paz em 2014, concedido a pessoas ou organizações que estejam envolvidas em projetos que visam à resolução de problemas em áreas específicas ou que lutam pela paz e pela fraternidade no mundo.

5. Sugestão de resposta: Tanto Malala Yousafzai como Malalai de Maiwand se destacam pela luta a favor de uma causa. A heroína afegã morreu em combate, quando defendia a independência do seu país; Malala Yousafzai quase perdeu a sua vida, porque lutava contra o extremismo dos talibãs paquistaneses e pelo direito das mulheres à educação.

TROCANDO IDEIAS

Competências gerais
1, 9 e 10

Habilidades
(EF69LP25) e (EF69LP44)

Para realizar o trabalho dessa seção, disponha os alunos em roda para que todos consigam se ver. É importante pedir a eles que prestem atenção aos turnos de fala e respeitem as opiniões dos colegas, ainda que pensem de modo diferente.

Atividade

2. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram extraídos da notícia disponível em: <<https://glo.bo/2K5cfaR>> e do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 – Pnad Contínua, disponível em: <<https://bit.ly/2zs7uVn>>. Acessos em: 25 set. 2018.

29

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Habilidade
(EF06LP04)

Saliente aos alunos que a intenção é partir do conhecimento que possuem sobre o uso de substantivos no masculino e no feminino para aprofundar o assunto, percebendo, por exemplo, os diferentes recursos da língua para a flexão de gênero e número.

ANOTAÇÕES

FIGURA 8 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS”
p.30

Flexão de número

Atividade

1. Algumas palavras da língua portuguesa com fonema fechado /d/, ao serem flexionadas no plural, são pronunciadas com fonema aberto /ó/. Peça aos alunos que deem outros exemplos, como *ovos, porcos, postos, esforços, olhos* etc.

Flexão de gênero

1. Releia o primeiro parágrafo do texto “Nasce uma menina”, observando as palavras em destaque.

No dia em que nasci, as **pessoas** da nossa aldeia tiveram pena de minha **mãe**, e ninguém deu os parabéns a meu **pai**. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal auspicioso. Meu **pai** não tinha dinheiro para o hospital ou para uma **parteira**; então uma **vizinha** ajudou minha **mãe**. O primeiro **bebê** de meus **pais** foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci **menina** num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um **filho**, ao passo que as **filhas** são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

a) Transcreva do texto acima um exemplo de substantivo que apresente uma forma para o masculino e outra para o feminino. *Pai/ mãe*

b) Transcreva um exemplo de substantivo masculino que, para ser flexionado no feminino, altere sua terminação -o para -a. *Filho/ filha*

c) Transcreva um substantivo masculino que nomeia um ser tanto do sexo masculino como do sexo feminino. *Bebê, pessoas*.

Os substantivos variam em **gênero**, podendo ser **masculinos** ou **femininos**. Exemplo:

o filho	a filha
↓	↓
substantivo masculino	substantivo feminino

Há também os substantivos que, embora possuam apenas o gênero masculino ou feminino, nomeiam seres que podem ser tanto do sexo masculino como do feminino. Exemplo:

o **bebê**

O gênero de um substantivo não está relacionado apenas aos seres vivos, pois não está associado somente ao sexo masculino ou feminino. Observe:

aldeia, estrela, madrugada → substantivos femininos

sinal, hospital, papel → substantivos masculinos

30

Flexão de número

1. Os parágrafos a seguir foram extraídos do texto “Nasce uma menina”. Passe o trecho em destaque para o plural, fazendo as adaptações necessárias.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. [...]

Muitas escolas de meninas no Afeganistão têm o nome dela. **Mas meu avô**, que era professor de teologia e imã da aldeia, **não gostou que meu pai me desse esse nome**. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento.”

Mas meus avós, que eram professores de teologia e imãs da aldeia, não gostaram que meus pais me dissem esse nome.

ANOTAÇÕES

FIGURA 9 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS”
p.31

2. Observe a resposta que você deu à questão anterior. Que alteração de sentido você pôde perceber quando os substantivos *avô* e *pai* foram para o plural? *O substantivo avós e pais referem-se, respectivamente, ao avô e à avó e ao pai e à mãe.*

Os substantivos variam em **número**, podendo aparecer no **singular** ou no **plural**.
Exemplo:
a **pessoa** → substantivo singular as **pessoas** → substantivo plural

Flexão de grau

1. Se os substantivos *avô* e *pai* estivessem no diminutivo (*avozinho* e *paizinho*), isso alteraria o sentido da frase? *Sim, pois seria uma forma mais carinhosa de se referir ao avô e ao pai.*

Os substantivos variam em **grau**, podendo aparecer no **aumentativo** ou no **diminutivo**.
Exemplos:
paizão → grau aumentativo
avozinho → grau diminutivo

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Observe o título da notícia sobre Malala Yousafzai lida anteriormente.

Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão

a) Copie desse título os substantivos de gênero masculino. *Nobel da Paz e Paquistão.*
b) Como você chegou à percepção de que as palavras copiadas são substantivos masculinos? *Resposta pessoal.*

2. Releia o trecho abaixo, extraído da mesma notícia.

A **jovem** de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad.

a) É possível saber a que gênero pertence o substantivo *jovem*, presente nesse trecho da notícia? Explique. *Pertence ao gênero feminino. No trecho, a palavra se refere à Malala, que também é um substantivo feminino.*
b) Identifique, entre as alternativas abaixo, os substantivos que poderiam substituir a palavra *jovem*, se referindo à Malala, e que somente possibilitariam perceber o gênero feminino ao ler a notícia. *Estudante e adolescente.*

estudante
 paquistanesa
 vencedora
 adolescente

31

Flexão de grau

Atividades

1. Ressalte aos alunos que o uso de diminutivos e aumentativos também pode expressar sentimentos como afeto, admiração ou crítica, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Além de *paizinho*, *paizão* também expressa afeto e admiração, por exemplo, e *bebezinho/bebezão* podem expressar desprezo ou carinho, dependendo do contexto. Solicite aos alunos que deem outros exemplos. Essas observações são importantes para que eles possam perceber os recursos da língua usados no cotidiano.

Aplicando conhecimentos

Habilidade
(EF06LP04)

Atividades

1b. É possível que os alunos respondam que perceberam que os substantivos copiados são masculinos devido aos artigos que compõem as palavras que os acompanham: *do* (*de + o*) e *no* (*em + o*). Explique a eles que a palavra *Nobel* é uma redução de *Prêmio Nobel* e corresponde ao sobrenome do químico sueco Alfred Bernhard Nobel (1833-1896), criador desse prêmio.

2. Você pode solicitar aos alunos que citem frases em que as palavras *jovem*, *estudante* e *adolescente* sejam usadas tanto no masculino como no feminino; escreva as frases citadas no quadro de giz e mostre a eles essa relação a fim de que compreendam que há substantivos que nomeiam tanto os seres do sexo masculino como os do sexo feminino. Explique que, embora possuam uma só forma para o masculino e para o feminino, a variação de gênero pode ser percebida por meio de palavras modificadoras, como os artigos, os adjetivos e os pronomes.

31

ANOTAÇÕES

FIGURA 10 - ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS” p.32

Atividade

4. A atividade poderá ser feita em dupla ou em grupo, a fim de favorecer o levantamento de hipóteses do plural das palavras apresentadas.

Explique aos alunos que o termo *ancião* é um dos raros casos de substantivos em língua portuguesa finalizados em *-ão* cujo plural se faz das três maneiras: *anciãos, anciões, anciães*.

Alerte-os de que a memorização dos plurais acontece de acordo com o uso que fazemos deles e conforme a necessidade. Oriente-os a, sempre que tiverem dúvidas, consultar uma gramática ou um dicionário.

3. Os substantivos usados no grau diminutivo podem expressar várias ideias, além de tamanho, dependendo da intenção comunicativa de quem os emprega no texto. Leia as frases abaixo e observe as palavras que estão destacadas nos parênteses. Que sentido o uso dessas palavras no diminutivo poderia adquirir em determinados contextos, além de expressar tamanho?

a) “Li que quase metade das crianças (**criancinhas**) continuam fora da escola na província.”
a) Poderia indicar tamanho, informando que se trata de crianças bem pequenas, mas também poderia ser uma forma carinhosa de se referir a elas.

b) A estudante mora com a mãe (**mãezinha**) no Reino Unido.
No caso de *mãezinha*, o diminutivo tem um valor carinhoso.

c) A notícia foi divulgada por um jornal (**jornalzinho**).
c) Poderia indicar tamanho, porém, dependendo do contexto, poderia também ter um sentido pejorativo, pois acrescentaria a ideia de que é um jornal qualquer, sem grande influência.

4. Os substantivos terminados em **-ão** podem fazer o plural de três formas. Veja:

irmão – irmãos	3. c) Poderia indicar tamanho, porém, dependendo do contexto, poderia também ter um sentido pejorativo, pois acrescentaria a ideia de que é um jornal qualquer, sem grande influência.
situação – situações	
charlatão – charlatães	

• Passe as palavras do quadro abaixo para o plural e, a seguir, separe-as em uma tabela de acordo com a terminação. Se tiver dúvidas, faça uma pesquisa em uma gramática, um dicionário ou na internet.

ancião – cães – anão – cidadão – patrão – capitão –	-ãos: anciãos, cidadãos, sacristãos, bênçãos -ães: anciães, cães, capitães, escravões, páes -ões: anciões, anões, patrões, botões, corções
escrivão – pão – sacristão – botão – bênção – cordão	

-ãos	-ães	-ões
------	------	------

5. Leia este trecho de notícia.

<https://veja.abril.com.br/economia/as-meninas-podem-fazer-o-que-quiserem-afirma-monica-sousa/>

‘As meninas podem fazer o que quiserem’, afirma Mônica Sousa
 Diretora-executiva da Mauricio de Sousa Produções fala sobre empoderamento feminino

Por Tatiana Babadobulos – 2 mar. 2018, 08h30

Com o objetivo de elevar a autoestima das mulheres, a Mauricio de Sousa Produções criou o projeto *Donas da Rua*, com o apoio da ONU Mulheres. Nele, personagens da Turma da Mônica enfatizam a igualdade de gêneros nas histórias em quadrinhos, entre outras ações.

Mônica Sousa, diretora-executiva da Mauricio de Sousa Produções, conversou com VEJA sobre o empoderamento das mulheres. “Começamos uma mudança de comportamento dentro das histórias”, diz.

Em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres, celebrado dia 8 de março, uma mostra em cartaz no Conjunto Nacional, em São Paulo, homenageia 18 mulheres. Na exposição, as personagens meninas da Turma da Mônica interpretam personalidades que se destacaram em diversas áreas – Magali é retratada como a pintora Tarsila do Amaral, e Mônica vira a ativista e Prêmio Nobel da Paz Malala Yousafzai. Boa oportunidade para inspirar e saber que é possível chegar lá.

[...]

BABADOBULOS, Tatiana. “As meninas podem fazer o que quiserem”, afirma Mônica Sousa. *Veja*, São Paulo, 2 mar. 2018. Disponível em: <<https://abr.ai/2lgrmgz>>. Acesso em: 25 set. 2018.

32

ANOTAÇÕES

FIGURA 11 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA EM “TECENDO LINGUAGENS”
p.33

a) Qual o fato central dessa notícia? *A divulgação do projeto Donas da Rua, criado pela Maurício de Sousa Produções com o apoio da ONU Mulheres, para elevar a autoestima das mulheres.*

b) Quais ações são citadas na notícia para inspirar o empoderamento feminino?

6. Copie da notícia lida quatro substantivos que, no singular, são terminados em **-ão** e, no plural, recebem a terminação **-ões**. *Ações (ação no singular), produções (produção no singular), comemoração (comemorações no plural) e exposição (exposições no plural). Verifique se os alunos conhecem o plural da palavra exposição (exposições).*

7. Releia:

Na exposição, as personagens meninas da Turma da Mônica interpretam personalidades que se destacaram em diversas áreas [...]

- Nesse trecho, o substantivo *personalidades* foi empregado para se referir às mulheres que se destacaram em diversas áreas. Se os destaques fossem homens, esse termo poderia ser empregado? Explique. *Sim. Resposta pessoal.*

5. b) A mudança de comportamento dentro das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e a exposição, em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres, em que as personagens meninas da Turma da Mônica interpretam personalidades que se destacaram em diversas áreas.

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 4 – Biografia

Ao longo deste capítulo, você leu textos que traçavam o retrato de alguém, embora apresentassem características muito diferentes: HQ, telas, autobiografia e fragmento de romance. Veja mais uma maneira de fazer isso lendo o texto a seguir. Textos como esse são conhecidos como **biografias** e são comuns em *sites*, *blogs*, revistas e jornais.

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_v/

José Paulo Paes

Poeta, ensaísta, jornalista e tradutor, José Paulo Paes nasceu em 22 de julho de 1926 em Taquatinga, SP. Transferiu-se para Curitiba em 1944, onde conviveu com vários intelectuais da época, entre eles o poeta Clauco Flores de Brito e Dalton Trevisan. Iniciou sua carreira literária com o livro *O aluno*.

Retornou a São Paulo em 1949 e, após trabalhar em uma indústria farmacêutica, iniciou sua carreira como editor [...]. Autodidata no aprendizado das línguas inglesa, francesa, italiana, alemã, espanhola, dinamarquesa e grega, dedicou-se à tradução de vários autores de literatura fantástica [...] e poetas gregos modernos.

No início de sua carreira como editor, aproximou-se de Cassiano Ricardo e do grupo da poesia concreta, chegando a colaborar na revista *Invenção* e partilhar de algumas ideias sob a óptica do humor e do laconismo da economia verbal, recursos que usou para tornar mais acurada a ponta satírica de sua poesia.

A partir de 1984, José Paulo Paes passa a escrever também poemas lúdicos para o público infantojuvenil, trabalhando com conceitos em dicionários. Para ele, “a palavra é o brinquedo que não gasta, pois quanto mais se brinca com elas mais novas ficam”.

José Paulo Paes faleceu em 9 de outubro de 1998 aos 72 anos.

33

Acesse o **Manual digital**, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Sequência Didática 1

Biografia

Apresenta um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para o desenvolvimento da habilidade **(EF69LP07)**.

Atividade

7. Auxilie os alunos na compreensão de que o substantivo *personalidades* pode fazer referência tanto a seres do sexo masculino como do sexo feminino, uma vez que não possui distinção nenhuma para designar esses dois gêneros, ou seja, um único termo é usado para representá-los. Dê outros exemplos de substantivos semelhantes: *criança, testemunha, indivíduo, pessoa* etc.

PRÁTICA DE LEITURA

Habilidade
(EF67LP08)

33

Finda essa exposição, o roteiro inicial é retomado, com nova seção de “Prática de leitura” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.33) com a apresentação de um de trecho, dessa vez, de uma bibliografia, nesse caso do escritor e jornalista José Paulo Paes, seguida da seção “Por dentro do texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.34).

A partir daí, há uma mudança nesse roteiro de leituras e exercícios de interpretação, com a seção “Na trilha da oralidade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.35-36), com uma proposta para que os alunos realizem uma atividade de entrevista – que deverá resultar em uma apresentação em sala de aula.

Para a realização dessa atividade, os professores/alunos ainda contam com as orientações trazidas na seção seguinte “Hora da pesquisa” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.36), com instruções para que os alunos obtenham de seus familiares as informações que poderão figurar em seus textos autobiográficos. Após isso, já se tem a seção “Produção de texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.37), com instruções sobre o tipo de texto que os alunos deverão desenvolver, como o gênero a que tal texto pertence. O ponto mais relevante dessa orientação, a nosso ver, diz respeito a um *box* que instrui os alunos a levarem em consideração, para a escrita dos seus textos as seguintes questões: “1. Qual é o público leitor do texto?”; “2. Que linguagem vou empregar?”; “3. Qual estrutura o texto vai ter?”; “4. Onde o texto vai circular?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.37).

Por fim, a página seguinte traz instruções sobre como os alunos, eles próprios, devem proceder para elaborar, avaliar, reescrever e apresentar os textos produzidos.

Dessa maneira, está concluída a atividade de produção textual. Ao final da atividade, o livro ainda traz as seções “Ampliando horizontes” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.39), com a apresentação ao aluno de outras possibilidades de leitura pertencentes à tipologia objeto da produção textual – narrativas autobiográficas – e “Preparando-se para o próximo capítulo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.41), com orientações para que os alunos pesquisem sobre, selecionem e leiam poemas – tipo de texto que abrirá o capítulo seguinte.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O objetivo desse trabalho é analisar o conteúdo que trata da reflexão sobre o uso da língua, no interior do capítulo 1, unidade 1 de ensino do LD do sexto ano, língua portuguesa, parte da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), formada por quatro volumes destinados ao EF II, apresentada como tendo as atividades de ensino organizadas atendendo ao que é normatizado na BNCC, currículo nacional oficial atualmente vigente.

Nesse percurso, consideraremos fundamentalmente a perspectiva interacionista adotada como concepção de língua por esse documento oficial. Como a adoção dessa noção de língua em currículos oficiais ocorre no contexto de uma tentativa de absorção das propostas de ensino orientadas pela AL, será principalmente por meio do referencial teórico das propostas de AL, de base interacionista, que procederemos à análise das atividades do *corpus*. Assim, o fundamento básico desse trabalho é analisar se a atividade de ensino selecionada é organizada sob o viés interacionista da língua e, no cotejamento entre a amostra do referido LD e o interacionismo, nos valeremos principalmente da forma como essa abordagem de viés interacionista é sistematizada no interior da proposta de AL.

Em vista desses objetivos, com a elaboração de um sólido referencial teórico, buscou-se o aprofundamento dos conceitos a partir dos quais se define a teoria linguística desenvolvida a partir de Bakhtin e do círculo, teoria esta em que se fundamentam os pressupostos teóricos da proposta de AL para a organização de práticas de ensino e as orientações contidas na BNCC para o ensino de língua.

Da análise do *corpus* é esperada, portanto, a confirmação da adequação à concepção de língua a partir da qual o livro diz organizar as atividades para atender às orientações da BNCC, ou a identificação de inconsistências, considerada a forma como apresenta seu conteúdo, em vista da posição assumida.

Frente aos objetivos colocados, a análise dos dados do *corpus* à luz da teoria de AL buscará atender a dois objetivos: a partir da observação da forma como a atividade de língua é proposta no livro didático, responder, primeiramente, se essa apresentação de fato está alinhada ao que é estabelecido como concepção de língua na BNCC e, também, se a forma como a língua é tratada no LD é eficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Tendo em vista essa finalidade, enquadraremos nossa proposta de estudo no modelo da pesquisa qualitativa, que consiste, conforme Denzin & Lincoln, (2006, p. 17) em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, já que

entendemos, como Denzin & Lincoln, que o pesquisador, situado socialmente, “aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.32-33). Gonzaga (2006, p.18) também destaca potencialidade dessa abordagem, ao considerar que pode propiciar diversidade metodológica e uma variada gama de fontes, permitindo “extrair dados da realidade com o fim de ser contrastados a partir do prisma do método”.

4.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

O interacionismo – ou seja, a noção de língua como prática social, como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.112), da qual os falantes podem se servir para suas práticas enunciativas concretas – é a concepção de língua assumida na BNCC como a mais adequada para atingir o objetivo de formar estudantes competentes para o uso social da língua em variadas situações de comunicação. É também o viés linguístico em que se fundamenta o referencial teórico da proposta de AL, que identifica como objeto primordial nas atividades de ensino de língua levar os alunos a “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p 206).

De fato, segundo a perspectiva interacionista, “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua” (BAKHTIN: VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.93) cujas formas adquirem sentido apenas num dado contexto situacional; e o uso desse sistema em situações concretas de comunicação, a enunciação, é sempre uma resposta a outros enunciados e construída como tal. É exatamente esse o viés que a BNCC defende que se adote para o ensino, ao conceber a linguagem como “uma forma de interação orientada para uma finalidade específica, (...) que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p.67).

Então, como o LD apresenta-se como organizado a partir do que é estabelecido na BNCC, o que inclui o interacionismo como concepção de língua adotada, elegemos a avaliação do conteúdo de uma de suas unidades de ensino à luz da AL – cuja proposta defende o ensino organizado na forma de atividades de reflexão sobre os recursos linguísticos e das estratégias discursivas adequadas ao que se pretende comunicar, levando em consideração a quem a comunicação se destina, – como o critério de análise para se verificar

se as práticas de ensino de língua no LD representativo da coleção efetivamente atendem ao estabelecido na BNCC.

Dessa feita, o que será observado no LD é se a forma como são organizadas particularmente as atividades de “reflexão sobre o uso da língua”, no capítulo sobre o qual recairá a análise, de fato propiciam ao aluno um exercício de reflexão sobre os recursos linguísticos, a análise do texto levando em conta os objetivos de comunicação, buscando promover no aluno a competência para apropriar-se desses aspectos da comunicação e para fazer uso eficiente deles nos exercícios de leitura e para sua produção escrita – ou se tal abordagem está mais próxima de um ensino destinado a habilitar o aluno para a categorização de formas e para a correção gramatical.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade de língua portuguesa no capítulo considerado nesse trabalho é ordenada a partir da leitura, passando por atividades de definição e categorização de itens lexicais – os substantivos – e finalizada com uma proposta de produção textual. Verifica-se como mecanismo mais abundantemente empregado para estimular a produção textual um número significativo de leituras, nas seções denominadas “Práticas de leituras” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), sempre seguidos de atividades de interpretação de texto, nas seções “Por dentro de texto” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), e de discussão entre os alunos de aspectos relacionados ao texto, em “Trocando ideias” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018).

Findas duas atividades de prática de leitura assim constituídas, abre-se espaço para a denominada “Reflexão sobre o uso da língua” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), no caso, sobre a classe gramatical dos substantivos.

Concluída a primeira parte da abordagem dos substantivos, tem-se nova prática de leitura – também seguida de atividades de interpretação, discussão entre os alunos, antecedendo a segunda parte da atividade com a classe dos substantivos. A essa atividade segue a última prática de leitura – esta, precedendo a atividade de produção textual, que finaliza o capítulo. De maneira simplificada, esse é o percurso da atividade de ensino (TABELA 3):

TABELA 3: ATIVIDADE DE ENSINO EM *TECENDO LINGUAGENS*, CAPÍTULO 1

ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO	
Prática de leitura ↓	Atividades de leitura, de interpretação e de discussão entre os alunos de aspectos do texto (Tela).
Prática de leitura ↓	Atividades de leitura, de interpretação e de discussão entre os alunos de aspectos do texto (Romance).
Reflexão sobre o uso da língua ↓	Classificação e processo de formação dos substantivos.
Prática de leitura ↓	Atividades de leitura, de interpretação e de discussão entre os alunos de aspectos dos textos (Autobiografia e Notícia).
Reflexão sobre o uso da língua ↓	Flexão dos substantivos (gênero, número e grau)
Prática de leitura ↓	Atividades de leitura, de interpretação e de discussão entre os alunos de aspectos do texto (Biografia).

Produção textual ↓	Atividades de planejamento, elaboração, avaliação (pelo e entre os alunos), reescrita e apresentação oral de uma produção de texto autobiográfico.
-----------------------	--

FONTE: O autor (2020)

De fato, a predominância de atividades de leituras de textos de diferentes tipologias, mas que, em geral retratam uma determinada personagem, parece ser o meio encontrado pelas autoras para atender ao propósito de preparar os alunos para a atividade de produção do texto autobiográfico.

No tocante à atividade com a categoria dos substantivos, a partir de um fragmento do romance *O menino no espelho*, que a antecede, na prática de leitura, pede-se que o aluno identifique quais partes do corpo do menino são citadas no fragmento apresentado, para afirmar que tais palavras, na medida em que “dão nome a algo que existe no mundo real” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p.21), são substantivos. Na sequência da proposta, solicita-se que o professor identifique para os alunos outros substantivos que figuram no texto, para, em seguida, perguntar sobre por que esses substantivos são importantes para a construção do sentido do texto.

Na sequência da atividade, vem a definição de substantivo; as definições de substantivos comum e próprio – seguidas de atividades em que se pede para o aluno localizar exemplares dessas categorias no texto da atividade anterior –; a definição de substantivos concreto e abstrato, também seguida de atividades localização e identificação dessas classes em frases extraídas do texto selecionado. Esse mesmo roteiro – definição e classificação por meio de exemplos, exercícios de identificação de itens representativos da classe estudada a partir de frases ou fragmentos extraídos do texto – é empregado para apresentar ao aluno “processos de formação dos substantivos – derivação e composição”; “Substantivos simples e composto”; “Substantivos primitivo e derivado”; substantivo coletivo” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p.22-23).

Quase ao fim dessa atividade, figura um exercício para que o aluno identifique, a partir de um novo fragmento do texto *O menino no espelho* se “é possível constatar que a combinação formada entre a personagem Fernando e seu reflexo foi positiva ou negativa entre ele” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), p.24). Essa atividade, entretanto, pede basicamente que o aluno interprete informações textuais, sem necessariamente se valer dos substantivos empregados para fazer sobressair uma dessas possibilidades de leitura.

Na segunda parte da atividade de “Reflexão sobre o uso da língua”, explora-se a noção de “Flexão dos substantivos (número, gênero e grau)” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018).

Com esse propósito, apresenta-se um fragmento de uma notícia em que há certo número de substantivos destacados, com a instrução para que os alunos, numa sequência de três exercícios, transcreva do texto os substantivos (a) que apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino, (b) exemplos de substantivos masculinos que, para se referir ao feminino, precisam ter sua terminação mudada para –a e, por fim, (c) exemplares de substantivo com a terminação –o que serve para referir-se tanto ao masculino quanto ao feminino. A partir desses exercícios, as autoras identificam para o aluno os processos de flexão de número e de grau, ao que se seguem dois exercícios para a identificação dessas categorias no título e numa oração extraídos de um texto.

Destaque-se que, ao final dessa atividade, a partir da exposição de que “Os substantivos usados no grau diminutivo podem expressar várias ideias, além do tamanho, dependendo da intenção comunicativa de quem os emprega no texto” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p.32), as autoras pedem que sejam identificados os usos que revelam essa intenção comunicativa; esse exercício é proposto aos alunos a partir de frases descontextualizadas, criadas pelas autoras. No mesmo sentido, as autoras referem-se à possibilidade de uso do gênero aumentativo para, além da noção de tamanho, indicar sentido pejorativo – nesse caso apenas ilustrado a partir de uma frase criada pelas autoras.

Esta é, portanto, a forma como são apresentadas as atividades de língua no LD.

Começando pela observação sobre a forma como são organizadas as atividades de ensino no capítulo objeto de análise, verifica-se que a sistematização das atividades não está inteiramente alinhada às propostas de AL.

Com efeito, Mendonça (2006), no que respeita à organização das atividades de AL integradas às demais práticas de ensino, prevê a seguinte sequência: Leitura → Produção escrita → AL → Reescrita. Nesse contexto, o objetivo seria analisar a produção textual dos estudantes, de onde devem ser detectados os problemas a partir dos quais se decidirá o que pode ser objeto da AL. Essa lógica de trabalho se fundamenta no pressuposto de que, na prática de AL, a reflexão sobre a linguagem e sobre estratégias discursivas “tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc” (MENDONÇA, 2016, p.40). O objetivo da AL no contexto das demais práticas de ensino de língua é, portanto, trabalhar com o aluno a partir do texto que ele está construindo, levando-o a atingir seus objetivos em vista do que pretende comunicar e dos leitores a que o texto se destina, visto que “Operando sobre sua própria língua, o educando vai se tornando ciente dos recursos de que dispõe, bem como busca outras estratégias,

potencializando suas habilidades para as diversas atuações sociais” (GOMES; SOUZA, 2017, p.63).

Entretanto, ainda que AL não seja desenvolvida a partir do texto do aluno, as atividades de leitura podem também constituir um momento importante para os alunos apropriarem-se de recursos e estratégias discursivas que podem passar a compor seu rol de conhecimentos linguísticos (MENDONÇA, 2016). Isso nos leva à análise de como está organizada, na esteira da atividade de “Prática de leitura” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), a atividade de “reflexão sobre o uso da língua” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018) no *corpus*.

No contexto atual, cujo objetivo para o ensino de língua se traduz pela busca em promover a competência sociocomunicativa dos alunos, assume-se que o foco das aulas não pode continuar sendo a metalinguagem exclusivamente na forma de atividades de classificação e ou de definição, já que exercícios desarticulados do uso não promovem a reflexão sobre a língua e suas possibilidades de uso (GOMES; SOUZA, 2017). Assim, importam antes as atividades voltadas para levar os alunos a refletir sobre os usos – com a metalinguagem e a categorização de itens, de frases e orações ficando apenas para quando se fizerem necessárias à sistematização da qual possa depender a compreensão dos fenômenos linguísticos –, porque, enquanto produto da interação social, é considerando as condições de uso da linguagem “que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores (FRANCHI, 2006, p.48).

Disso se presume que tal prática deva integrar de forma eficiente as atividades de leitura e de AL – com o texto servindo de base para análise dos recursos linguísticos –, tendo em vista que, numa perspectiva interacionista, para a seleção dos fenômenos linguísticos, devem ser levadas em conta as condições de produção. Mesmo no que respeita à metalinguagem, “A gramática de uma língua precisa ser estudada a partir do lugar em que ela ocorre, ou seja, dentro dos usos reais linguísticos (interações sociais)” (GOMES; SOUZA, 2017, p.57), o que implica refletir sobre a língua tomada como viva e não somente a partir de exemplos prontos.

“Em atividades de leitura, visa-se, portanto, não só a compreensão do sentido global, mas observar os recursos linguísticos e extralinguísticos empregados no texto” (GOMES; SOUZA, 2017, p.57). É em função dos efeitos de sentido que esses recursos produzem no texto que devem ser selecionados para a AL. Nesse sentido, cabe destacar o potencial que têm para o desenvolvimento dessa prática as atividades epilinguísticas – ou seja, a reflexão

sobre a linguagem atentando-se para o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas que estão sendo desenvolvidas (PAIVA; OHUSHI, 2016).

O teor dessas considerações permite-nos afirmar que as atividades de reflexão sobre a língua no capítulo selecionado, tendo como objeto de análise os substantivos, não observam a perspectiva interacionista da língua, base das propostas de AL.

De fato, o que é colocada como “Reflexão sobre o uso da língua” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018) restringe-se a uma abordagem gramatical em que se busca explicitar aos alunos a identificação e a classificação de itens lexicais dessa natureza, bem como de regras inerentes a alguns dos processos de formação de itens dessa categoria; a atividade resume-se, portanto à sistematização de tal fenômeno linguístico como um fim em si mesmo.

Ao referir-se ao alinhamento à BNCC, o LD esclarece:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Língua Portuguesa considera o texto, em suas múltiplas formas, como o centro das práticas de linguagem, além de assumir as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura (...) (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 11).

Nesse sentido, é em vista desses pressupostos de viés interacionista, que o LD assume, no que respeita ao tratamento da língua:

Quando pensamos na gramática, diferentemente do que por muito tempo orientou o trabalho com a linguagem em sala de aula – as aulas de gramática com foco nas classificações de palavras, na aplicação de regras –, a análise linguística privilegia o domínio, pelo estudante, de recursos da língua que permitam a ele produzir enunciados coerentes nas situações de comunicação em que está inserido e ser capaz de refletir sobre como suas escolhas e estratégias discursivas podem produzir os significados desejados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 23).

A despeito dessa prerrogativa, o que se verifica no *corpus* é, na realidade, que o trabalho com conteúdo gramatical ocorre desintegrado da observação dos recursos linguísticos expressivos e da intenção comunicativa – alheio aos aspectos sociodiscursivos de que se ocupa o interacionismo. A abordagem passa pela identificação de formas e de regras de formação de palavras e pela classificação em categorias distintas, trabalho esse que tem lugar a partir de fragmentos e frases extraídas do texto – inclusive por meio de frases criadas pelas próprias autoras, a título de exemplificação – mas sem jamais chegar à unidade maior, o texto, e, portanto, sem que seja analisado o funcionamento dessas categorias em vista da produção de sentido e da intenção comunicativa.

Para exemplificação das ocorrências, opta-se por indicar fragmentos ou frases selecionadas do texto em que elas figuram, e não em vista do seu valor expressivo ou da sua adequação ao texto, em vista do que se pretende comunicar no texto; uma vez identificados e classificados os substantivos, os exercícios são propostos também a partir de ocorrências isoladas, desconectadas das condições de produção. Essa abordagem naturalmente ignora que, num exercício que objetiva a reflexão sobre os usos, o isolamento de unidades mínimas

(...) é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Mesmo quando são destacados usos no grau diminutivo e aumentativo aos quais se poderiam atribuir sentidos de afetividade ou pejorativo, respectivamente – reveladores, portanto, pela carga semântica que possuem, de certas intenções comunicativas – tal característica é apenas exemplificada a partir de frases descontextualizadas. Numa atividade de AL integrada aos demais eixos de ensino, a análise desses usos, cujo sentido pode ser uma importante maneira de se explicitarem as intenções comunicativas, poderia ser o referencial para a construção da atividade.

Resumindo, os textos estão presentes em grande número no capítulo e a partir deles é que se trabalha o conteúdo de cunho gramatical – mas os itens lexicais deles extraídos para a atividade não são “trabalhados numa perspectiva analítico reflexiva, direcionados para a compreensão dos sentidos e para o funcionamento do texto” (GOMES; SOUZA, 2017, p.58). Não há integração entre leitura e análise linguística a fim de levar à compreensão de que esses elementos gramaticais podem colaborar decisivamente para construir a significação do texto.

A respeito dos textos usados nessa abordagem, dada a forma como são utilizados – fragmentos e frases descontextualizados, destituídos de força interativa – esse trabalho de cunho gramatical em que tudo seria abordado a partir do texto parece refletir mais a conhecida prática de uso do texto como pretexto para ensino da gramática (MENDONÇA, 2006) do que a prática reflexiva de AL.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar-se como tendo suas atividades pedagógicas organizadas em atendimento ao que é estabelecido na BNCC, a coleção *Tecendo linguagens* afirma assumir também a abordagem interacionista como concepção subjacente às práticas de ensino de língua propostas nesse documento; segundo a BNCC, por propiciar a prática de ensino que promove a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, a abordagem da língua enquanto discurso socialmente constituído é adotada como a mais apropriada para atingir o objetivo de promover a competência sociocomunicativa dos alunos. Nessa perspectiva, o documento ressalta que os eixos de ensino de oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica devem acontecer de forma integrada, de modo que a prática situada de linguagem possa promover a reflexão que amplie a competência dos alunos para o uso da língua.

“Assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Em vista disso, é esperado que os LD da coleção tragam atividades de língua – articuladas aos demais eixos de ensino – apropriadas para estimular a reflexão voltada para a produção de sentidos, que possam contribuir para a formação de leitores e escritores capazes de empregar a língua de forma eficiente.

Entretanto, a forma como são organizadas as atividades no primeiro capítulo do LD do sexto ano da coleção evidencia que, lá, têm-se a prática de leitura, atividades de cunho gramatical e a proposta de produção – mas que tais atividades são organizadas dentro de um roteiro em que figuram de forma desarticulada: dos textos, são propostos exercícios voltados para a interpretação de informações sem qualquer proposta de reflexão sobre as escolhas linguísticas; o trabalho de “reflexão sobre o uso da língua” não propõe aos alunos um exercício consciente sobre em que medida certas escolhas lexicais podem auxiliar na construção do significado dos textos, ou estão mais ou menos ajustadas a um determinado

tipo de texto, a um projeto de dizer, em função do público ao qual a comunicação de destina; essa atividade também não está direcionada para a reflexão sobre como algumas escolhas lexicais mostram-se mais ou menos (in)adequadas para determinados textos, a fim de instrumentalizar os alunos para a sua própria produção textual.

Há as atividades de leitura e de interpretação dos textos; há a atividade de identificação de palavras da classe dos substantivos, a explicitação dos processos de formação dessas palavras e a categorização desses itens lexicais – mas essas atividades estão longe de ser uma reflexão linguística sob a perspectiva interacionista, que concebe a língua na forma de enunciados socialmente constituídos, dos quais os falantes podem se servir para suas práticas enunciativas concretas.

Esse tipo de trabalho com a língua, em que ela é analisada sem levar em conta os aspectos de interação social nela presentes, equivale a observá-la destituída de sua peculiaridade essencial.

Por fim, as leituras indicadas parecem destinadas a fornecer aos alunos elementos de que possam se utilizar para a produção textual, como é o caso das informações objetivamente colocadas nas notícias e dos textos do gênero narrativo; mas a maneira como são propostas as atividades de “Reflexão sobre a língua” – isolada dos dois outros eixos – esvazia o sentido da orientação para que os alunos considerem, para a produção textual “1. Qual é o público leitor do texto?”; “2. Que linguagem vou empregar?”; “3. Qual estrutura o texto vai ter?”; “4. Onde o texto vai circular?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.37). Se esses pontos não foram previamente trabalhados nas atividades de leitura e de língua, não há sentido em pedir para que os alunos façam esse tipo de reflexão, fundamental para a atividade de escrita deles.

Diante dessas observações, e em vista das questões a que esse trabalho busca responder, fica patente que a atividade de reflexão sobre o uso da língua parece ser constituída muito mais alinhada àquilo que o livro diz renunciar – o trabalho com a gramática como um fim em si mesmo – do que a uma atividade de reflexão sobre os usos linguísticos, o que permite afirmar que esse tratamento da língua não se ajusta à concepção de língua assumida pela BNCC, à qual o livro diz atender.

Na mesma linha, essa maneira de trabalhar os itens lexicais, privilegiando a sistematização segundo os aspectos gramaticais em vez de promover a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, não nos parece uma forma eficiente de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. Formar estudantes competentes para o uso social da língua em variadas situações de comunicação requer muito mais do que ensino de gramática, conforme observam as próprias autoras do LD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-269, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 69-127, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens: língua portuguesa. Brasília: MEC, p. 63-192, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020**: Ensino Fundamental – Anos finais. Brasília: MEC, 2019.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, Carlos (Org.), **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GEDOZ, Sueli. **Análise linguística e reescrita textual**: articulando encaminhamentos. In: Fórum Linguístico (Online), v. 13 – n.2, p. 1225-1239, 2016.

GIL, Maitê; SIMÕES, Luciene. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 261-279, 2015.

GOMES, Andréia Rutiquewiski; SOUZA, Sueder. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 50-68, 2017.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-68, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p.199-226, 2006.

MENDONÇA, Márcia R. S. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca da autoria. In: **Na Ponta do Lápis**, São Paulo - SP, p. 40 - 42, 30 jul. 2016.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. Vol. 1, 5 Ed. São Paulo: IBEP, p. 14-40, 2018.

PAIVA, Z.; OHUSCHI, M. Aspectos reflexivos na elaboração de atividades de análise linguística. In: OHUSCHI, M. MENEGASSI, R. (Orgs). **Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal: UFPA/Faculdade de Letras, 2016. p. 123-139.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à linguística: Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.