

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**ANGÉLICA GOMES DA SILVA**

**O AGIR DOCENTE E O TRABALHO DE ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS  
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Dimensões do trabalho representado  
apreendidas em verbalizações produzidas durante um encontro formativo**

**São Leopoldo**

**2024**

ANGÉLICA GOMES DA SILVA

**O AGIR DOCENTE E O TRABALHO DE ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS  
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Dimensões do trabalho representado  
apreendidas em verbalizações produzidas durante um encontro formativo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2024

S586a Silva, Angélica Gomes da.

O agir docente e o trabalho de ensino de recursos linguísticos em aulas de língua portuguesa : dimensões do trabalho representado apreendidas em verbalizações produzidas durante um encontro formativo / Angélica Gomes da Silva. – 2024.

185 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,

2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

**ANGÉLICA GOMES DA SILVA**

**“O AGIR DOCENTE E O TRABALHO DE ENSINO DE RECURSOS  
LINGÜÍSTICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Dimensões do  
trabalho representado apreendidas em verbalizações produzidas  
durante um encontro formativo”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 26 DE JANEIRO DE 2024.**

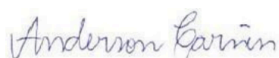
**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI - COLÉGIO  
SANTA TERESINHA**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS**

**(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



---

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN – UNICAMP/UNISINOS**

**ORIENTADOR**

Dedico este trabalho para minha querida mãe. Por ter sido tão grandiosa, por ter me ensinado, em cada detalhe seu, o que é o amor e o que é amar.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada, quais aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são por ela tematizados na interação com formadores/as universitários/as. Além disso, espera-se refletir criticamente sobre o trabalho com análise linguística no ensino de língua portuguesa em contexto escolar. Para a realização da pesquisa - um estudo de caso de natureza qualitativa (FLICK, 2009; CRESWELL, 2007) -, utilizamos como fundamentação teórica os aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008; 2013), bem como os pressupostos da prática de análise linguística (GERALDI ([1984] 2011; [1991] 1997; FRANCHI, [1988] 2006; MENDONÇA, 2006a, 2006b; SIMÕES *et al.*, 2012; SUASSUNA, 2012; GIL; SIMÕES, 2015; BEZERRA; REINALDO, 2021). Para a análise dos dados, foi utilizado o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (2008;1999), a partir do qual realizamos a análise discursiva em relação a elementos do trabalho docente (MACHADO, 2007; BRONCKART; MACHADO, 2009), aos modos de ensino de recursos linguísticos e aos instrumentos, capacidades, intenções e motivos para o agir docente (BRONCKART, 2008). Os resultados evidenciam uma tensão explícita entre o que se compreende como um ensino tradicional de gramática x um ensino de recursos linguísticos centrado na prática de análise linguística. Essa tensão é perpassada pela visão que a professora aparenta ter sobre quais são as finalidades de seu agir em relação a (in)compreensões dos/as estudantes sobre determinados usos de recursos linguísticos em suas produções textuais. Além disso, observou-se que a interação verbal em sala de aula por meio de perguntas e respostas motivadoras de categorização e identificação de determinado(s) recurso(s) linguístico(s) segue sendo o principal instrumento mobilizado e que há uma visão de que é tarefa essencial da aula de língua portuguesa operacionalizar o trabalho com metalinguagem, independentemente da relação (ou não relação) que essa metalinguagem possua com o desenvolvimento da linguagem dos/as aprendizes. Esses resultados podem contribuir para uma melhor compreensão da complexidade que existe no agir docente em relação à prática de análise linguística, bem como para promoção de ações formativas sobre esse tema.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo; trabalho docente; ensino e aprendizagem de língua portuguesa; prática de análise linguística; recursos linguísticos.

## ABSTRACT

This research aims to analyze, in the verbalizations of a Portuguese language teacher in continuing education, post Covid-19 pandemic, which aspects of the linguistic resources' teaching are thematized by her in the interaction with teaching trainers. Besides that, we aim to critically reflect on the linguistic analysis' work in Portuguese language teaching in a school context. In order to conduct this qualitative case study (FLICK, 2009; CRESWELL, 2007), we used as theoretical framework the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008; 2013) and the linguistic analysis' assumptions (GERALDI ([1984] 2011; [1991] 1997; FRANCHI, [1988] 2006; MENDONÇA, 2006a; 2006b SIMÕES et al., 2012; SUASSUNA, 2012; GIL; SIMÕES, 2015; BEZERRA; REINALDO, 2021). For data analysis, we used the textual architecture proposed by Bronckart (2008;1999), from which we realize the discursive analysis in relation to teaching's work elements (MACHADO, 2007; BRONCKART; MACHADO, 2009), linguistic resources' teaching strategies and instruments, capabilities, intentions and reasons for the teachers' acting (BRONCKART, 2008). The results show an explicit tension in the teacher's verbalizations between what is understood as a traditional grammar teaching versus a linguistic resources' teaching centered on the practice of linguistic analysis. This tension is permeated by the perspective that the teacher seems to have about the purposes of her actions in relation to students' (mis)understandings about certain practices and uses of linguistic resources in their textual productions. Additionally, it was observed that verbal interaction in the classroom through questions and answers that motivate categorization and identification of certain linguistic resource(s) continues to be the main tool utilized, and there is a view that it is an essential task of the Portuguese language class to operationalize work with metalanguage, regardless of the connection (or lack thereof) that this metalanguage has with the development of the learners' language. These results can contribute to a better understanding of the complexity that exists in teaching actions in relation to linguistic analysis' practice as well as to promoting training actions on this topic.

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism; teacher's work; teaching and learning of portuguese language; linguistic analysis' practice; linguistic resources.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Relação entre atividade, ação e texto .....	22
Figura 2 - Elementos do trabalho do professor .....	25
Figura 3 - Relação entre ação de linguagem, atividade de linguagem, texto, gênero textual e recursos da língua .....	31
Figura 4 - Esquema das escolhas da pesquisa .....	37
Figura 5 - Eixos de ensino nos PCN .....	43
Figura 6 - Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades na BNCC .....	51



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis da arquitetura textual .....	33
Quadro 2 - Tipos de discurso.....	34
Quadro 3 - Tópicos de AL/L atrelados à construção composicional e ao estilo dos gêneros..	49
Quadro 4 - Pesquisas sobre a prática de Análise Linguística .....	66
Quadro 5 - Artigos sobre a prática de análise linguística.....	72
Quadro 6 - Tópicos discutidos nos encontros de mentoria de 2021 .....	87
Quadro 7 – Perfil das profissionais participantes do encontro de mentoria de 29/11/21.....	93
Quadro 8 – Perfil dos integrantes do grupo LID participantes do encontro de mentoria de 29/11/21 .....	94
Quadro 9 - Sistema de notação de transcrição .....	95
Quadro 10 – Sequência de Orientação Temática e Sequencia de Tratamento Temático.....	96
Quadro 11 - Dados da pesquisa .....	101
Quadro 12 - Critérios norteadores de análise linguístico-discursiva dos tipos de discurso ..	102
Quadro 13 - Critérios norteadores de análise linguístico-discursiva dos mecanismos de responsabilização enunciativa .....	103

## LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
AL/S	Análise Linguística/Semiótica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDP	Comunidade de Desenvolvimento Profissional
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LID	Linguagem, Interação e Desenvolvimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
SOT	Sequência de Orientação Temática
STT	Sequência de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	17
1.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O ISD .....	17
1.2 AGIR HUMANO .....	19
1.3 O TRABALHO DOCENTE .....	23
1.4 O TEXTO PARA O ISD .....	28
1.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ISD .....	31
<b>1.5.1 Contexto de produção do texto</b> .....	32
<b>1.5.2 Arquitetura textual</b> .....	33
1.6 NOSSAS ESCOLHAS NESTA PESQUISA A PARTIR DO QUADRO DO ISD .....	37
<b>2 O ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	39
2.1 O ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS .....	41
<b>2.1.1 Os PCN</b> .....	41
<b>2.1.2 A BNCC</b> .....	46
2.2 DIFERENTES MODOS DE ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS: O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	53
2.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PESQUISAS ACADÊMICAS .....	63
<b>2.3.1 Teses e dissertações sobre a prática de análise linguística</b> .....	64
<b>2.3.2 Artigos acerca da prática de Análise Linguística</b> .....	72
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	79
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	80
4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS .....	86
<b>4.2.1 O percurso da pesquisa</b> .....	86
<b>4.2.2 Procedimentos de geração e seleção de dados</b> .....	93
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	101
<b>4 ANÁLISES DOS DADOS</b> .....	106
4.1 NOTAÇÃO ESCRITA: LETRA MAIÚSCULA E PONTUAÇÃO .....	106
4.1 VERBOS .....	113
4.3 PESSOAS DO DISCURSO E PRONOMES .....	148
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	177

**ANEXO A – MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO LID.....185**  
**ANEXO B – TCLE.....0**

## INTRODUÇÃO

Começo esta dissertação com um breve relato de minha trajetória acadêmica e pessoal, a fim de compartilhar com o/a leitor/a aspectos que colaboraram para a escolha temática que envolve a pesquisa que desenvolvi ao longo do curso de mestrado e ora apresento nesta dissertação<sup>1</sup>.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Letras, tive contato com discussões sobre a maneira que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deveria ocorrer, o qual se distanciava das experiências que eu havia passado enquanto estudante da Educação Básica. Com isso, percebi que os questionamentos que eu fazia para os/as meus/minhas professores/as sobre a forma que eram desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa - as quais muitas vezes se restringiam à apresentação de definições de noções gramaticais seguidas de exercícios de classificação e identificação dessas noções por meus/minhas colegas e eu - não eram questionamentos só meus, mas estavam presentes em debates acadêmicos desde a década de 1980.

Nesse sentido - concordando com Mendonça (2006a), Geraldi ([1984] 2011a) e Franchi ([1988] 2006) -, compreendi que essa forma de ensino era problemática, entre outros aspectos, pois: desconsidera os usos efetivos da linguagem; não leva os estudantes a dominarem as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação; limita-se à exploração de frases, orações e períodos; e, por fim, não leva os/as discentes a analisar a língua de fato, mas a exercitar descrições. Isto é, essa forma de ensino muito pouco colabora para o desenvolvimento linguístico dos/as estudantes.

Como maneira de redimensionar essa forma de ensino-aprendizagem, dispus, durante a graduação, de discussões acerca da proposta teórico-metodológica da prática de Análise Linguística (doravante, AL). Essa proposta, originalmente desenvolvida por Geraldi ([1984] 2011b), a qual ancora o que defendo nesta dissertação como uma das possibilidades de se proceder o trabalho de ensino com os recursos linguísticos em uma direção do desenvolvimento linguísticos dos/as estudantes, fundamenta-se em um concepção interacionista de linguagem (GERALDI, ([1984] 2011b; [1991] 1997); MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012) e perpassa um compromisso ético dos/as professores/as em potencializar a formação de estudantes que, com e pela linguagem - e, mais especificamente, através da aprendizagem

---

<sup>1</sup> O uso de primeira pessoa do singular, em determinados momentos da introdução, é justificado pela lembrança de vivências da autora antes do ingresso no mestrado. Quando a voz muda para a primeira pessoa do plural, é para evidenciar o trabalho conjunto que resultou nesta pesquisa de mestrado.

dos/sobre os recursos linguísticos -, para que consigam não só compreender melhor aspectos relacionados a si e ao mundo onde vivem como também participar do mundo de maneira mais ativa e responsável.

Nesse sentido, a AL, levando em consideração a concepção interacionista de linguagem, estabelece o texto como unidade privilegiada de análise (GERALDI ([1984] 2011b; [1991] 1997); MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012), tendo em vista que o texto, portanto, é considerado a materialização dos usos que fazemos da língua. Com isso, a AL deveria ser mobilizada de maneira integrada às práticas pedagógicas de leitura/escuta e produção de texto, com vista a "contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos" (MENDONÇA, 2006a, p. 208).

A prática de AL, portanto, não exclui a presença da gramática nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa, mas, por outro lado, redimensiona tal ensino no sentido de incorporar nas práticas pedagógicas aspectos ligados ao funcionamento verdadeiro da língua, os quais podem ser estudados quando olhamos para os usos que as pessoas fazem da/com a língua, isto é, quando estabelecemos o texto como unidade de análise no trabalho pedagógico que visa a estudar os recursos linguísticos.

Todavia, apesar de passados mais de trinta anos do início do debate sobre a AL dentro dessa reformulação para o ensino da Língua Portuguesa e estando esse debate incorporado em documentos de referência - como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2018) -, percebe-se que essa discussão não tem se mostrado tão preponderante a ponto de efetivar mudanças nas salas de aula (MENDONÇA, 2006a), de forma que, portanto, ainda sejam percebidos alguns distanciamentos entre o que esses documentos propõem e o que é mobilizado nas práticas pedagógicas (BAZARIM; REINALDO, 2020).

Nessa direção, notei que, durante as disciplinas de Estágio de Docência, mesmo tendo acesso a essas discussões em relação à AL, quando tive que articular tais debates com a minha prática profissional, senti muitas dúvidas e incertezas para efetivar a prática de AL. Essas dúvidas e incertezas foram percebidas por mim nos/as colegas com quem compartilhei as disciplinas mencionadas, de modo que, portanto, notei, inicialmente, que as dificuldades não eram apenas individuais.

Movida, então, na direção de compreender melhor as formas de se mobilizar a AL em minha prática profissional futura e de contribuir para o cenário do ensino da Língua Portuguesa, estabeleci como temática da minha monografia - requisito para a conclusão da graduação - a

prática de AL em materiais didáticos, buscando analisar as tarefas que enfocavam o ensino de recursos linguísticos em um livro didático comprometido com a promoção do(s) letramento(s). Observei, naquela pesquisa, que as tarefas propostas no livro se alinhavam à perspectiva de AL, sendo, portanto, um bom exemplo para ilustrar a professor/a em formação como se pode elaborar tarefas de AL.

Ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (doravante, PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (doravante, UNISINOS), vi uma oportunidade de dar continuidade no meu interesse de pesquisar sobre aspectos ligados à AL<sup>2</sup>. E, nesse sentido, a participação no grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (doravante, LID) oportunizou que - diante do trabalho de formação continuada com professores no município de Novo Hamburgo, localizado na região metropolitana do Rio Grande do Sul, desenvolvida pelo grupo desde 2011 - eu tivesse a possibilidade de articular o meu interesse sobre a AL a uma perspectiva que busca olhar para quem realmente é ator/responsável pelo trabalho de ensino dos recursos linguísticos, ou seja, eu pude direcionar o meu olhar para a prática de AL a partir do ponto de vista do trabalho docente. Ligados a isso, ao empreender uma revisão de literatura (ver seção 2.3), pudemos perceber poucos estudos que abordaram a AL em perspectiva com o trabalho docente, principalmente no contexto de formação continuada de professores/as.

É importante considerar que, ancorados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), o grupo LID e a pesquisa aqui desenvolvida assumem uma perspectiva de que o trabalho docente é um verdadeiro trabalho, isto é, o professor/a não é apenas um executor de prescrições - como refere a proposta de AL presente na BNCC (BRASIL, 2018) e nos PCN (BRASIL, 1998) -, mas um/uma profissional que (potencialmente) tem a capacidade de articular diversos aspectos necessários para desenvolver projetos de ensino no contexto concreto no qual atua (BRONCKART, 2006a; MACHADO, 2007). Com isso, entendemos que o distanciamento entre o que os documentos prescritivos (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998) propõem sobre como o/a professor/a deveria realizar o trabalho de ensino dos recursos linguísticos - no caso, a partir da proposta de AL - e o que ele/a realiza/diz realizar não pode ser encarado como uma lacuna, mas como parte do agir profissional diante das várias questões que atravessam o trabalho docente.

Nesse sentido, entendendo o/a professor/a como um trabalhador e buscando compreender esse trabalho, desenvolvemos esta pesquisa a partir da seguinte pergunta: **que**

---

<sup>2</sup> É importante mencionar que, por decisão institucional, o curso foi descontinuado, mesmo recebendo nota 6, na área de Linguística e Literatura da Capes, quadriênio 2017-2020.

**aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são revelados em verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada?**

Para isso, assumimos os pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008; 2013), entendendo o agir - sendo o trabalho um modo de agir - como unidade de análise e os textos como possibilitadores de uma esquematização sobre o agir humano em uma estrutura com sentido e da compreensão desse agir. Com isso, a análise de textos produzidos pelos/as docentes/as sobre o seu trabalho de ensino de recursos linguísticos - nesta pesquisa, as verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa durante um encontro de formação continuada -, possibilita a compreensão do trabalho de ensino de recursos linguísticos no que se refere a aspectos ligados a como esse trabalho é realizado, interpretado e avaliado. Além disso, utilizaremos como ancoragem a discussão sobre a prática de AL (GERALDI ([1984] 2011b; [1991] 1997); FRANCHI, [1988] 2006; MENDONÇA, 2006a; 2006b; SIMÕES *et al.*, 2012; SUASSUNA, 2012; GIL; SIMÕES, 2015; BEZERRA; REINALDO, 2021). Entendo esta prática como uma das possibilidades para o trabalho de ensino de recursos linguísticos; contudo, ao mesmo tempo, compreendendo que outras formas de trabalho podem emergir dos dados analisados nesta pesquisa.

Com base nisso, apresentamos o objetivo geral que orientará a nossa investigação: **analisar, nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada, quais aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são por ela tematizados na interação com formadores/as universitários/as. Além disso, espera-se refletir criticamente sobre o trabalho com análise linguística no ensino de língua portuguesa em contexto escolar.** A partir deste objeto geral, estruturaram-se os seguintes objetivos específicos:

a) identificar e refletir sobre aspectos do trabalho com recursos linguísticos realizados pela professora colaboradora desta pesquisa, a partir das verbalizações que ela produz em interação com formadores/as universitários/as durante o ano de 2021;

b) analisar marcas linguístico-discursivas, empregadas pela professora colaboradora da pesquisa, em suas verbalizações, que evidenciem aspectos de seu trabalho de ensino no que concerne aos instrumentos, capacidades, motivos e intenções para o seu agir docente com recursos linguísticos em aulas de Língua Portuguesa;

c) discutir o trabalho com/sobre recursos linguísticos revelado/apreendido nas verbalizações da professora colaboradora da pesquisa em relação à proposta de análise linguística defendida pelo campo da Linguística Aplicada, especialmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.



Para responder à questão desta investigação, no corpo desta dissertação, será possível encontrar, além desta Introdução, o capítulo 1, no qual procuramos fornecer uma discussão teórica em relação aos pressupostos do ISD, expondo alguns princípios centrais (BRONCKART, 1999; 2006a; 2006b; 2008; 2013) e apresentando a arquitetura textual - modelo de análise utilizado nesta pesquisa - proposta por Bronckart (1999). Ainda neste capítulo, trazemos alguns apontamentos sobre o trabalho do docente a partir da perspectiva do ISD.

Na sequência, no capítulo 2, discutimos sobre a noção de AL a partir de apontamentos sobre o nosso entendimento em relação à AL e sobre a forma que a AL é prefigurada em dois documentos de referência que norteiam o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica - a BNCC (BRASIL, 2018) e PCN (BRASIL, 1998). Além disso, apresentamos o cenário de pesquisas desenvolvidas sobre a AL apreendidos por meio de uma revisão de literatura.

No capítulo 3, expomos os procedimentos metodológicos que fundamentam esta pesquisa, apresentando, portanto, o contexto de pesquisa, a colaboradora envolvida e os procedimentos de geração, seleção e análise dos dados.

O capítulo 4 é destinado a apresentar as análises e discussões dos dados selecionados para compor esta dissertação. Por fim, no capítulo 5, apresentamos algumas considerações finais sobre esta pesquisa.

## 1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como mencionamos na Introdução desta dissertação, esta pesquisa se ancora nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD). Diante disso, neste capítulo, temos como objetivo apresentar algumas concepções que embasam essa *ciência do humano* (BRONCKART, 1999) e como elas se articulam ao nosso objetivo de investigação. Para isso, teceremos algumas considerações em relação às bases teóricas e filosóficas assumidas pelo ISD, enfatizando alguns pontos no que diz respeito ao agir humano, à linguagem e ao trabalho docente. Além disso, apresentaremos o modelo de arquitetura textual proposto pelo ISD, por meio do qual realizaremos a análise dos dados de nossa pesquisa.

### 1.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O ISD

O ISD, desenvolvido primeiramente no âmbito da Universidade de Genebra (Suíça) e tendo como precursor Jean-Paul Bronckart, não é, na perspectiva do autor, uma *teoria*, bem como não pode ser entendido como uma corrente especificamente linguística ou psicológica. Deve, então, ser compreendido como uma corrente da *ciência do humano* (BRONCKART, 2006a) e tem, na interdisciplinaridade, um assento importante, já que não se filia a uma área ou subárea específica do conhecimento. Por isso, também, fazemos a escolha, no âmbito da Linguística Aplicada, em mobilizarmos essa perspectiva investigativa, já que assumimos a pluralidade de cenários e movimentos investigativos como central, dando especial destaque ao papel da linguagem (verbal) humana nesse contexto.

A questão central estabelecida pelo ISD é entender o papel que a linguagem desempenha (e, mais especificamente, as práticas de linguagem) na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxiológicas (ordem do agir) do humano (BRONCKART, 2006b, p. 4). Para isso, o ISD se inscreve como uma variante do movimento do Interacionismo Social, tendo, com isso, forte influência das contribuições do psicólogo soviético Lev Vygotsky (BRONCKART, 2006a, 2008).

De acordo com Bronckart (2008), esse movimento - e o ISD, por consequência - caracteriza-se: pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano; pela análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento; e, por fim, por levar em consideração as intervenções práticas e os processos de mediação formativa que se desenvolvem nessas intervenções (BRONCKART, 2008).

Além disso, o Interacionismo Social desencadeia a adoção, no ISD, de uma abordagem do funcionamento psicológico de maneira global e unificada, entendendo que há, por um lado, uma interdependência entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc. do funcionamento humano, ao mesmo tempo em que precisam ser levados em consideração os "processos evolutivos e históricos pelos quais essas diferentes dimensões foram engendradas e co-construídas" (BRONCKART, 2006b, p. 9), colocando, com isso, o percurso da história social dos humanos como importantes para pensarmos sobre as capacidades psíquicas das pessoas.

Para esclarecer esse aspecto, Bronckart (2006a; 2008) pontua que o Interacionismo Social entende que as capacidades biológicas humanas possibilitaram, com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais), as atividades coletivas. Para organizar essas atividades, emergiram as produções languageiras. Tais produções e atividades originaram o mundo dos fatos sociais e das obras culturais. Por fim, a reabsorção dos elementos desse mundo de fatos sociais e das obras culturais pelos organismos singulares levou, a partir da transformação do psiquismo herdado da evolução, à constituição do psiquismo consciente (em outros termos, aos processos psicológicos acessíveis à consciência) (BRONCKART, 2006a, 2008).

Dessa forma, portanto, o Interacionismo Social, de acordo com Bronckart (2006a), não compreende que são apenas as capacidades biológicas do ser humano que possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Por outro lado, esse movimento considera que será a relação dos humanos com esses elementos externos e sociais que possibilitará a constituição do psiquismo consciente, promovendo, com isso, o seu desenvolvimento.

Além disso, como é possível perceber, esses fatos sociais e essas obras culturais são passíveis de existir na medida em que as pessoas realizam atividades conjuntamente, e, para organizar estas, utilizam a linguagem. Com isso, a linguagem é colocada em um lugar central, tendo em vista que, conforme Bronckart (2006a; 2008), além de ser o instrumento a partir do qual é possível construir os mundos de fatos sociais e das obras culturais, ela é instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos (e não apenas um meio para a expressão desses processos).

Apontados alguns elementos que consideramos essenciais para compreendermos o enquadre do ISD em relação ao interacionismo social e à linguagem (humana), na próxima subseção, apresentamos algumas considerações sobre as concepções assumidas por essa corrente referentes ao agir humano.

## 1.2 AGIR HUMANO

Assim como discutimos na seção anterior, o ISD - tendo como ancoragem o Interacionismo Social - caracteriza-se pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano, bem como pela análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento. Levando isso em consideração, discutiremos, nesta seção, algumas considerações relacionadas ao agir na perspectiva do ISD.

Bronckart (2008) define o agir como qualquer forma de intervenção orientada de um ou mais seres humanos no mundo, sendo, por exemplo, o trabalho, a alimentação e a nutrição tipos de agir (BRONCKART, 2008). O termo é utilizado pelo ISD para denominar os "dados" de uma pesquisa. No caso desta pesquisa, utilizamos como dados, assim como apresentamos na Introdução, o agir (linguageiro) de uma professora de Língua Portuguesa em um encontro de formação continuada.

Contudo, é importante considerar que, de acordo com Bronckart (2008) e tendo por base as teorias de Habermas, o agir humano é realizado levando em consideração representações coletivas, as quais são organizadas em sistemas chamados de mundos formais ou representados, sendo eles: mundo objetivo, relacionado aos conhecimentos sobre o mundo físico, sobre o universo material; mundo social, atrelado aos conhecimentos sociais acerca das regras, convenções e valores utilizados para a organização das atividades coletivas; e mundo subjetivo, ligados aos conhecimentos das pessoas advindos dos processos de participação nas atividades coletivas. Os conhecimentos advindos desses três mundos formais se constituem como um sistema de determinações a partir dos quais o agir humano é validado, avaliado e controlado, de forma que o agir se efetua levando em conta esses mundos formais. Esses três mundos formais engendram, respectivamente, o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramático.

No que diz respeito aos mundos formais ou representados, Morais (2019) destaca, a partir de Bueno (2007), que, para ilustrá-los, poderíamos pensar em um jogo de futebol. Se uma pessoa quer jogar com um grupo grande de amigos/as, o seu quarto não seria a melhor opção para isso. Para se chegar a tal constatação, a pessoa recorre aos conhecimentos advindos do mundo objetivo para decidir que não irá jogar em seu quarto, mas em um lugar onde haja espaço físico para isso. Dessa maneira, esse conhecimento influencia o agir dessa pessoa na tomada de decisão em relação ao lugar que irá jogar. Além disso, para se jogar, são necessários conhecimentos a respeito das regras que regulam um jogo de futebol, de forma que o conhecimento sobre essas regras advém do mundo social. Ademais, ao jogar, a pessoa também

mobiliza os conhecimentos do mundo subjetivo ao construir a sua própria visão sobre si e também a visão que os outros têm de si, ou seja, como jogador habilidoso, ou fominha, ou perna-de-pau etc., e esse conhecimento acaba interferindo no agir do jogador.

Bronckart (2008) explica que, no processo de engajamento efetivo no agir, ocorre o confronto entre os elementos do mundo vivido e os sistemas de conhecimento formais oriundos dos mundos formais de Habermas. O mundo vivido se refere ao conhecimento implícito e inconsciente sobre o contexto de agir, advindos das experiências acumuladas durante a vida e servindo como um reservatório de convicções e hipóteses sobre aquilo a que pode levar o seu agir<sup>1</sup> (BRONCKART, 2008). Com isso, podemos entender o agir pelos mecanismos de pilotagem que o actante realiza a partir desses confrontos com as determinações externas a ele. E, nesse sentido, nota-se o caráter ativo do actante no desenvolvimento do seu agir, pois, ao mesmo tempo em que se percebe que este está inserido nessa rede de determinações, caberá a ele articular tais determinação aos objetivos e intenções iniciais de seu agir.

Bronckart (2008), a partir das contribuições de Habermas, pondera que seria possível perceber que os seres humanos possuem duas categorias do agir: o agir praxiológico - ou, em outros termos, o agir geral -, o qual visa a produzir um efeito nos mundos formais, ou seja, é realizado em relação a esses mundos (o que leva ao agir teleológico, agir regido por regras e o agir dramatúrgico, mencionados anteriormente); e o agir comunicativo - ou agir de linguagem -, que não visa a produzir efeito no ou sobre os mundos formais, mas estabelecer acordos necessários para a realização social das diferentes formas do agir geral. Diante da dificuldade de se estabelecer uma distinção muito precisa em relação ao agir geral e ao agir de linguagem, Bronckart (2006a) propõe que uma possibilidade seria entender o agir geral como todo agir não verbal da espécie humana, e, por conseguinte, o agir de linguagem como o agir verbal.

Apesar dessa distinção entre agir geral e agir de linguagem, é importante entender que, na perspectiva do ISD, é necessário que o agir geral ocorra para que o agir de linguagem se desenvolva; todavia, ambos são articulados, tendo em vista que será o agir de linguagem que possibilitará manifestar concretamente as avaliações sociais que nortearão o agir geral, organizar as representações que as pessoas constroem sobre sua situação de agir e regular as intervenções que as pessoas realizam (BRONCKART, 2008, p. 25).

Atrelado a isso, Bronckart (1999) pondera que não podemos ter acesso direto ao agir humano, uma vez que esse acesso só será possível através da interpretação dele por meio do

---

<sup>1</sup> Podemos mencionar como exemplos: "[...] suas próprias percepções, que lhe fornecem índices do estado das coisas do mundo; [...] valores e/ou normas que interiorizou no decorrer de sua vida social e [...] as intervenções comportamentais significativas dos outros membros de sua comunidade [...]" (BRONCKART, 2008, p. 33).

agir de linguagem - ou, mais especificamente, dos textos enquanto correspondente empírico de um agir de linguagem - no decorrer ou comentando esse agir. Com isso, ao entender o texto por esse viés, Bronckart (2008) defende que os textos contribuem para o processo de configuração do agir, tendo em vista que os textos possibilitariam uma esquematização do agir humano em uma estrutura com sentido, colaborando para a morfogênese desse agir e para um processo compreensivo em relação a esse agir através de sua interpretação (BRONCKART, 2008). Ligado a isso, se, como vimos, o agir de linguagem - e os textos, por consequência - está inserido em uma rede de determinações ligadas aos mundos formais, através desse agir também há uma clarificação do quadro social nos quais tal agir se desenvolve (BRONCKART, 2008). Nesse sentido, portanto, o ISD estabelece como foco interpretativo para as suas análises os textos, para que, através de sua leitura, consigamos compreender melhor o agir humano.

Discorreremos até o momento sobre o agir humano e a relação desse agir com os mundos formais de conhecimento proposto por Habermas. Contudo, é importante apontar que Bronckart (2008), com o objetivo de estabilizar os conceitos utilizados pelo ISD, propõe uma distinção entre agir, atividade e ação.

Para os termos *atividade* e *ação*, Bronckart (2008) atribui um caráter interpretativo ou teórico, ou seja, os dois são utilizados quando se procede um movimento de análise/interpretação do agir humano. A distinção entre agir geral e agir de linguagem proposta por Habermas discutida acima reverbera no modo de se compreenderem as atividades. Dessa forma, Bronckart (2008) defende que existem duas categorias de atividades: as *atividades gerais* (ou não verbais) e as *atividades de linguagem*. As primeiras são os quadros que organizam, em funções diversas, e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. As atividades gerais são de caráter coletivo e se articulam às atividades de linguagem, as quais, por sua vez, também têm um caráter coletivo e possibilitam a organização das primeiras por meio do estabelecimento de acordo sobre o contexto das atividades coletivas e, em consequência, a regulação delas<sup>2</sup> (BRONCKART, 2008).

A ação, por sua vez, de caráter individual, desenvolve-se a partir das atividades. Da mesma forma que as atividades, temos a diferenciação entre as ações gerais e as ações de linguagem. As ações são concebidas como formas "construídas sob efeito da reflexividade que os protagonistas da atividade têm" (BRONCKART, 2008, p. 123). Essa reflexividade pode ocorrer por parte de observadores externos à ação ou por parte da própria pessoa envolvida na atividade. Nesse sentido, a ação pode ser vista em dois níveis: como construção externa, ou

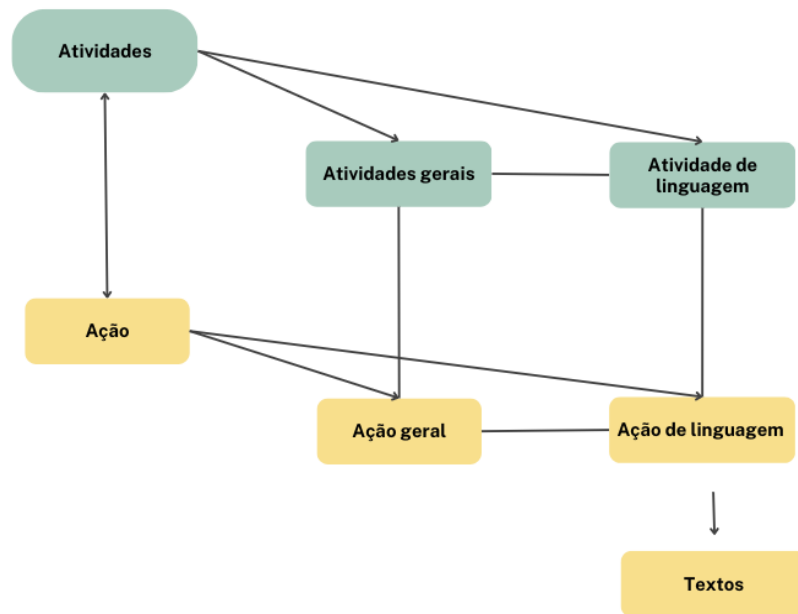
---

<sup>2</sup> Essa organização das atividades é chamada de formação social, a partir da qual são geradas regras, normas, valores etc.

seja, como outros avaliam o actante<sup>3</sup> da ação no que diz respeito a modos de agir esperados para a atividade coletiva em que se está engajado - modos provenientes dos mundos formais de Habermas - e a partir da qual atribuem ao actante capacidades, motivos, intenções e responsabilidade para a realização desse segmento da atividade; e como construção interna, na medida em que, ao se deparar com essa construção externa em relação ao sua ação, o actante tenta aplicá-las, assumindo-as e as interiorizando (BRONCKART, 2006a). Associadas a essas ações (gerais), temos as ações de linguagem, as quais são entendidas como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade - por vias externas e internas, assim como as ações de linguagem - é atribuída a uma pessoa singular (BRONCKART, 2006a), e o texto será o seu correspondente empírico<sup>4</sup>.

Procuramos, na Figura 1, ilustrar a relação que se estabelece entre atividade coletiva, atividade, atividade de linguagem, ação, ação geral, ação de linguagem e, por fim, texto.

Figura 1- Relação entre atividade, ação e texto



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (2008).

De acordo com a Figura 1, é possível notar, em verde, as *atividades*, bem como a sua bipartição em *atividades gerais* e *atividades de linguagem*. Do mesmo modo, em amarelo, temos as *ações*, e estas divididas em *ação geral* e *ação de linguagem*. Assim como pontuamos

<sup>3</sup> Para o ISD, actante é a pessoa implicada no agir geral, é a fonte do agir.

<sup>4</sup> Apresentamos mais informações sobre a concepção de texto em 1.3.

anteriormente, as *atividades* e as *ações* possuem um caráter interpretativo, sendo atribuídas às primeiras um estatuto coletivo e às segundas um estatuto individual.

Além da definição dos termos *agir*, *atividade* e *ação*, o ISD estabelece duas dimensões que podem ser levadas em consideração para a interpretação do agir humano - seja no nível da ação ou no nível da atividade. Essas são as dimensões motivacionais e as dimensões intencionais. A primeira delas, a dimensão motivacional, é dividida em determinantes externos - de origem coletiva, podendo ser de natureza material ou da ordem das representações - e em motivos - razões para agir, interiorizado por uma pessoa (BRONCKART, 2008). A dimensão intencional divide-se em finalidades - de origem coletiva - e as intenções - que são os fins do agir, interiorizado por uma pessoa (BRONCKART, 2008, p. 121). Além disso, Bronckart (2008) esclarece que, durante o desenvolvimento do agir, são utilizados recursos, os quais podem ser instrumentos - ferramentas materiais e tipificações do agir disponíveis no ambiente social - e capacidades - os recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular.

Há outros termos utilizados pelo ISD, a fim de estabilizar o quadro nocional usado pelo programa para a análise de dados de pesquisa, como *actante*, *ator* e *agente*. O primeiro diz respeito a qualquer pessoa implicada no agir. Os termos *ator* e *agente*, por sua vez, referem-se à interpretação da implicação desse actante no quadro do agir-geral. Nesse sentido, no plano interpretativo, quando o actante coloca-se, nas configurações textuais, como a fonte de um processo, dotando-se, portanto, de motivos, intenções e capacidades, ele é considerado um ator. Quando essas propriedades não puderem ser atribuídas ao actante na análise da configuração textual, o actante será considerado um agente, já que não são atribuídos a ele, textualmente, motivos, intenções e capacidades para agir.

Retomamos, nesta seção, alguns aspectos ligados ao que o ISD propõe sobre o agir, as atividades e as ações. Na próxima seção, comentaremos sobre um tipo específico de agir, o trabalho docente.

### 1.3 O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente, assim como o trabalho de uma maneira geral, é considerado como um tipo de agir. Bronckart (2006a) argumenta que o trabalho de um professor não se restringe apenas aos conhecimentos sobre programas e conteúdos, mas corresponde a

[...] capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo



ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator (BRONCKART, 2006a, p. 227).

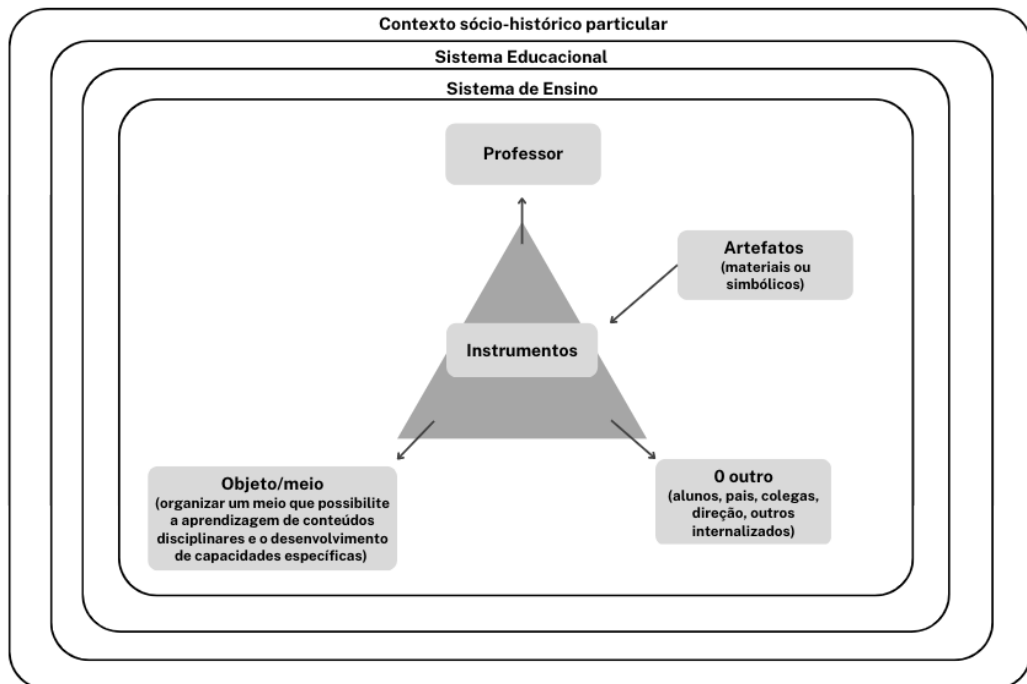
A partir dessa compreensão sobre a profissionalidade docente, percebe-se que, dentro da perspectiva do ISD, o agir profissional vai além de uma mera aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos - mesmo eles fazendo parte desse agir -, pois envolve uma capacidade individual de articular os diversos aspectos necessários para desenvolver projetos de ensino no contexto concreto no qual atua.

Dessa forma, apesar de a atividade profissional ser prefigurada pelo próprio trabalhador - tendo em vista que caberá a ele reelaborar as prescrições de acordo com seus objetivos e com as situações em que está inserido - (MACHADO, 2007), ela é uma atividade complexa, pois envolve as seguintes características:

- a) é *pessoal* e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais e simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta e indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dados que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) é *transpessoal*, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada “métier”. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36-37, grifos dos autores).

A partir dessas características e ancorando-se nas contribuições de Clot (1999/2006) e Amigues (2004), Machado (2007) representam visualmente os elementos básicos do trabalho do professor da seguinte forma, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Elementos do trabalho do professor



Fonte: Adaptado pela autora, com base em Machado (2007).

Por meio do esquema de Machado (2007), conforme adaptação da Figura 2, é possível notar que os elementos que constituem o trabalho do professor estão inseridos em uma rede ligada ao contexto sócio-histórico particular; ao sistema educacional - no caso do Brasil, as prescrições advindas do Ministério da Educação e das Secretarias de Ensino; e, por fim, o sistema de ensino - ou seja, as prescrições originadas na própria escola de trabalho do professor. Tal aspecto se relaciona à característica impessoal atribuída ao trabalho docente - ou seja, o fato de esse trabalho não se desenvolver de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas.

Além disso, no nível de trabalho docente, observa-se um triângulo ligando três elementos: o professor, o outro e o objeto/meio. No que se refere aos outros, esses podem ser os alunos, os pais, os colegas de trabalho, a direção da escola e outros que não necessariamente estão presentes. Decorre desse ponto o entendimento do trabalho do professor ser interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outros.

Em relação ao objeto/meio, Machado (2007) o define como organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas. Amigues (2004) explica que, a partir das prescrições e da redefinição que os professores fazem dela, o professor realiza escolhas por meio das quais estabelece uma relação com os alunos através de um meio de trabalho, que permitirá aos alunos *fazer*, com a ajuda de

ferramentas semióticas. Para ilustrar, o autor utiliza o exemplo do quadro negro, o qual pode variar em função didática de acordo com os modos de direcionar as ações e reflexões dos estudantes - por exemplo, corrigir exercício, fazer uma demonstração diante da turma, estruturar um raciocínio, tomar notas, registrar um trabalho. Ao estabelecer tais direcionamentos, o/a professor/a, sem perder de vista o engajamento dos/as alunos/as, cria um meio propício para a aprendizagem dos/as estudantes.

As ferramentas, segundo Machado e Bronckart (2009), são entendidas como toda coisa de origem humana usada para alguma finalidade. Os autores afirmam que as ferramentas podem ser de natureza material (quadro negro, canetas, folhas etc.) ou simbólica (regras, conceitos, metodologia, planos, esquemas etc.). Essas ferramentas são constituídas socialmente e disponibilizadas para o trabalhador pelo meio social.

No centro do triângulo, vemos a presença dos instrumentos. Conforme apresentamos acima, uma das características do trabalho é justamente ele ser mediado por ferramentas materiais e simbólicas. Os instrumentos são, portanto, decorrentes das modificações das ferramentas para que estas ganhem maior eficácia, transformando, com isso, as ferramentas em instrumento para a ação. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 38), o instrumento só existe se a ferramenta for apropriada pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização, de forma a, por um lado, serem atribuídas funções à ferramenta, e, por outro, existir a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus objetivos.

A partir do esquema ilustrado no triângulo, Machado e Bronckart (2009) definem o trabalho do professor da seguinte maneira:

O trabalho do professor, especificamente em sala de aula, mobiliza o seu ser integral, em *suas diferentes dimensões* (física, cognitiva, linguageiras, afetivas etc.), com o *objetivo* de criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições e modos de agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos *alunos* principalmente) e com a utilização de *instrumentos materiais e simbólicos*, oriundos da apropriação de *artefatos* disponibilizados pelo meio social (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39-40).

Machado (2007) pondera que a relação que se estabelece entre esses elementos presentes no triângulo que constituem o trabalho do professor ocorre de forma conflituosa, pois, nas palavras da autora,

[...] o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)dimensionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos

outros envolvidos, do meio, dos artefatos [recursos materiais e simbólicos que estão à disposição no meio social para o trabalhador], das prescrições etc. (MACHADO, 2007, p. 92).

Cabe pontuar que, para Machado (2007), será justamente essa característica conflituosa do agir profissional que pode vir a promover (ou impedir) o aprendizado de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades do trabalhador.

Nesse sentido, portanto, Machado (2007, p. 93-94) pontua que, para que o/a professor/a desenvolva seu trabalho de forma satisfatória, é necessário que ele/ela mobilize recursos (materiais e simbólicos) para:

- a) reelaborar constantemente as prescrições, mesmo antes de entrar na sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos seus alunos, de acordo com seu próprio objetivo, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os "outros" interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação ao seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si [...];
- d) selecionar instrumentos adequados para cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para os conflitos dos mais diversos.

A partir desses pontos, é possível perceber, mais uma vez, como a perspectiva assumida pelo ISD coloca o/a docente em um papel reflexivo de/sobre/para seu agir profissional. Desse modo, aderir a tal perceptiva provoca que pensemos o/a professor como um trabalhador crítico e capaz de produzir projetos de ensino que considerem as necessidades de aprendizagem discentes, as orientações oficiais e as capacidades de agir do próprio profissional.

Para analisar a complexidade do agir profissional, Bronckart (2006a) distingue quatro níveis de trabalho: o trabalho interpretativo de observadores externos, o trabalho representado, o trabalho prescrito e o trabalho real.

O trabalho representado corresponde às representações que o próprio trabalhador tem do seu agir profissional, do seu papel, dos seus objetivos e dos aspectos contextuais envolvidos no seu trabalho. Em relação a este nível, Bronckart (2006a) indica que uma das dificuldades para se apreender o trabalho do professor diz respeito à resistência que os docentes têm em descrever ou relatar o que irá acontecer (ou aconteceu) concretamente em sua sala de aula, desencadeada provavelmente para mascarar suas dificuldades em pilotar sua aula (BRONCKART, 2006a, p. 227), fazendo com que haja, portanto, uma certa opacidade em

relação ao seu agir. Na pesquisa aqui desenvolvida, voltamos o nosso olhar para o trabalho representado por uma professora de Língua Portuguesa. Contudo, compreender os outros níveis do trabalho dos/as professores/as nos auxiliam a entender melhor a profissionalidade docente, de modo que tecemos algumas considerações, no que segue, em relação aos três outros níveis de trabalho.

O trabalho interpretativo de observadores externos, por outro lado, refere-se à análise por outro do agir profissional de um trabalhador, que não ele próprio, como pesquisadores ou outros professores.

O trabalho prescrito, por sua vez, é entendido como uma representação, anterior ao trabalho efetivo, do que deve ser realizado pelo profissional - sendo alguns exemplos, no campo educacional, as predefinições sobre o trabalho do professor presentes em programas de ensino, em materiais didáticos e em legislações. Como abordaremos no capítulo 2, em relação ao trabalho com os recursos linguísticos, há um trabalho prescrito presente nos programas de ensino, como a BNCC, que orienta para que esse seja desenvolvido através da prática de análise linguística.

No que se refere ao trabalho real, este é compreendido como as tarefas que são efetuadas pelo profissional em situações concretas, tal como as atividades dos professores em sala de aula.

#### 1.4 O TEXTO PARA O ISD

De acordo com Bronckart (2008), os textos desenvolvem-se com a exploração dos recursos de uma determinada língua natural. Dessa forma, para a elaboração de um novo texto, são utilizados recursos provenientes da língua interna da pessoa, o que ocorre sob controle da "língua abstrata" (BRONCKART, 2013). Bronckart (2013) resume esse ponto da seguinte forma: "Os signos<sup>5</sup> e seus valores são construídos nos textos, transitando em seguida, pela língua interna, e que então podem ser reinvestidos na construção de novos textos" (BRONCKART, 2013, p. 96).

A língua interna diz respeito a um "reservatório" de valores significantes tal como é organizado na "consciência do sujeito falante" de cada membro de uma comunidade verbal, o que decorre da apropriação e internalização dos signos mobilizados em textos. A "língua

---

<sup>5</sup> Bronckart se ancora na proposta de Saussure de signo. Por esse viés, o signo seria produto de um duplice trabalho psíquico que constrói, do lado da vertente sonora, uma forma e, do lado da vertente das ideias, um sentido ou uma significação, em que essa forma é chamada de significante e esse sentido é chamado de significado (BRONCKART, 2007). Nesse sentido, significante e significado estão indissolavelmente associados, na medida em que o significante só se torna signo quando um significado lhe é associado, e, da mesma forma, um significado só se torna signo quando um significante lhe é associado (BRONCKART; BULEA, 2011).

abstrata" é um suposto "meio" de organização dos signos dos membros de uma determinada comunidade verbal, uma abstração-generalização da totalidade dos recursos da língua.

Tal compreensão, segundo Bronckart (2013), permite entender que, amparado em Volóchinov, os recursos provenientes da língua interna são apenas representações individuais, de forma que "[...] elas [as representações individuais] devem transitar por esse 'lugar intermediário' construído pelos textos, que são dotados de outras formas de organização<sup>6</sup>." (BRONCKART, 2013, p. 96) para que elas possam ser colocadas em confrontação com representações coletivas. A partir desse ponto de vista, o ISD sustenta, portanto, que os textos "são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas" (BRONCKART, 2006a, p. 10); ao contrário do que propunha Vygotsky - que defendia que seriam os signos (unidades linguísticas) que estariam nesse lugar.

Contudo, apesar de o texto se desenvolver com recursos de uma determinada língua natural, ele não é considerado pelo ISD como uma unidade linguística, de modo que as condições de abertura e fechamento são determinadas pela ação que o gerou (BRONCKART, 2006a). Nesse sentido, o texto é compreendido pelo ISD como

toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como *unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro (BRONCKART, 2008, p. 87, grifo do autor).

A partir dessa definição, assim como discutimos na seção anterior, entende-se que o texto funcionará como um correspondente empírico de um segmento de uma atividade de linguagem, sendo esse segmento compreendido como ação de linguagem.

Levando isso em consideração, não se pode perder de vista que o texto se relaciona com dimensões mais amplas do contexto no qual está sendo produzido - contexto este ligado às atividades coletivas e às atividades de linguagem associadas a ele. Sendo assim, ao produzir um texto, recorreremos aos nossos conhecimentos socialmente acumulados sobre como essa ação de linguagem - e, por consequência, o texto - deve ser realizada.

A partir disso, são mobilizados conhecimentos sobre os parâmetros físicos da ação de linguagem (enunciador, destinatário, espaço-tempo da produção), os parâmetros socio subjetivos (o tipo e o objetivo da interação social, papel social do enunciador e do

---

<sup>6</sup> Para o ISD, essas outras formas de organização podem ser decompostas em quatro níveis: os gêneros textuais; os tipos de discurso; mecanismos de textualização; e mecanismos de responsabilização enunciativa. Os três últimos fazem parte da arquitetura textual proposta pelo ISD, sobre a qual discorreremos na seção 1.5.

destinatário) e os conhecimentos da temática que será expressa no texto (BRONCKART, 2006a).

Tendo em vista esses elementos relacionados à situação de ação de linguagem, a pessoa, em seguida, para produzir o texto, mobiliza os recursos da língua e os modelos de organização textual dessa língua. Esses modelos são os gêneros de texto, os quais são construídos socialmente por meio das atividades de linguagem e armazenados em um repertório de modelos, chamado de *arquitexto* de uma comunidade linguageira. Os gêneros de texto têm características semióticas mais ou menos estáveis e carregam indexações sociais, pois são avaliados socialmente, levando-se em consideração que cada gênero é visto como passível de comentar um determinado agir e de ser mobilizado em uma dada situação de interação<sup>7</sup>.

Nesse sentido, quando a pessoa produz um texto, ela escolhe um gênero textual. Isso ocorre através da adoção de um modelo de gênero presente no *arquitexto* - o qual parece ser adequado à situação de interação - e adaptação desse modelo - levando-se em conta as especificidades da situação de interação. Nesse processo, a pessoa progride em relação aos conhecimentos sobre o gênero, pois ela o adapta à situação específica de interação e gerencia as indexações sociais das quais o gênero é portador. Dessa forma, ao produzir um texto, inserimo-nos em uma rede de significações cristalizadas, que são os gêneros, e nos situamos em relação a eles<sup>8</sup>. A partir desse duplo processo de adoção e de adaptação de um gênero, a pessoa produz o seu texto empírico. Este, portanto, apresentará propriedades do gênero escolhido e propriedades individuais, marcadas pelas formas específicas pelas quais o gênero foi adaptado pela pessoa que o produziu.

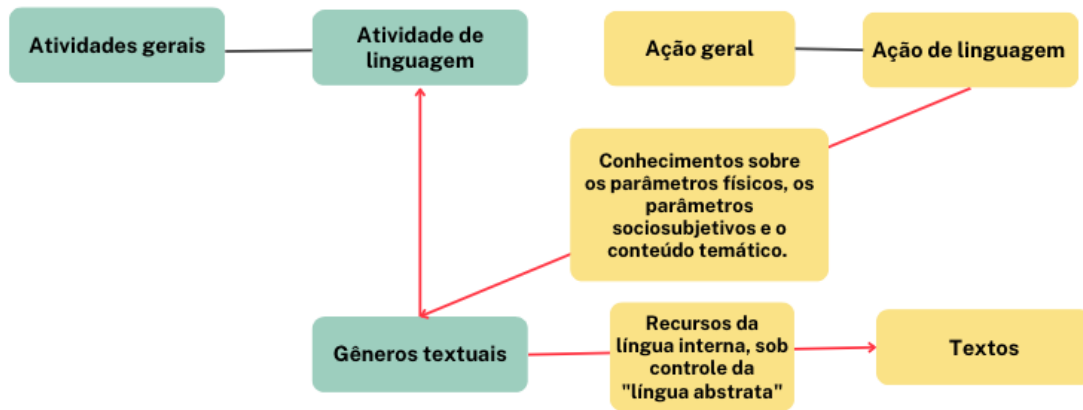
Procuramos, abaixo, ilustrar as relações que se estabelecem entre ação de linguagem, atividade de linguagem, texto, gênero textual e recursos da língua.

---

<sup>7</sup> Bronckart (2006) defende que não se pode pensar que haja uma correspondência biunívoca entre um gênero de texto e um determinado agir, pois, ao longo da história, os gêneros foram se diversificando, de forma que vários gêneros podem corresponder a uma única ação de linguagem (BRONCKART, 2008).

<sup>8</sup> No processo de adaptação, podemos produzir variantes para o gênero, de modo que essas variantes podem chegar a provocar modificações no *arquitexto* e no gênero, por consequência.

Figura 3 - Relação entre ação de linguagem, atividade de linguagem, texto, gênero textual e recursos da língua



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (2008).

Através da figura, podemos notar, portanto, que, ao realizar uma ação de linguagem, a pessoa recorre aos conhecimentos acerca dos parâmetros físicos, dos parâmetros sociosubjetivos e do conteúdo temático dessa ação. A partir desses conhecimentos, a pessoa adota e adapta um gênero textual - sendo este de ordem coletiva, decorrente das atividades de linguagem. Diante disso, há a mobilização dos recursos da língua interna - sob controle dos recursos da "língua abstrata"- para que o texto possa ser produzido.

Os recursos da língua, ao serem mobilizados em textos, são organizados de uma maneira específica. Bronckart (1999, 2006a, 2008), com base na análise de centenas de textos empíricos, propõe um esquema geral dessa forma de organização, o qual é chamado de arquitetura textual. Esse modelo, além de nos permitir compreender como o texto é organizado, serve para que possamos analisar os dados de pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos o modelo de arquitetura textual, bem como, de modo mais amplo, os procedimentos de análise desenvolvidos pelo ISD.

### 1.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ISD

Conforme discutimos em 1.1, o ISD estabelece como unidade de análise o agir humano. Contudo, o acesso a esse agir só pode ser apreendido por meio da interpretação desse agir, produzida com a utilização da linguagem em textos (MACHADO et al., 2009). Nesse sentido, o ISD, assim como apresentado por Bronckart (2008), desenvolveu um programa que visava utilizar como dados principalmente textos produzidos em cada um dos quatro níveis de trabalho,



ou seja, textos que prescrevem o trabalho - como, por exemplo, os PCN (BRASIL, 1997) -, textos que emergem o trabalho representado - como entrevistas com os actantes antes ou depois da realização de um agir -, textos produzidos em situação de trabalho real - por exemplo, gravação do agir de um actante - e textos de observadores externos ao agir – como os produzidos por pesquisador avaliando ou interpretando os registros audiovisuais do agir em situação de trabalho real.

Assim como mencionamos anteriormente, utilizamos como dados para esta dissertação as verbalizações de uma professora em um encontro de formação continuada. Dessa forma, por meio desses dados, podemos perceber a emergência do trabalho representado. Contudo, com isso, distanciamos-nos do que Bronckart (2008) propõe como modo de geração de dados para esse nível de trabalho, ou seja, a utilização de entrevistas. Nesse sentido, é importante considerar que outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa LID já utilizaram como dados textos produzidos durante encontros de formação continuada, demonstrando a pertinência de se analisar esse contexto, correlacionando-o ao nível do trabalho representado, uma vez que, mesmo que não sejam entrevistas formais, adotando procedimentos metodológicos específicos para fomentar a emergência de representações sobre o trabalho docente, em interações naturalísticas, produzidas durante encontros formativos, também é possível identificar e analisar representações docentes sobre seu trabalho.

Para o tratamento dos dados, o ISD utiliza um procedimento descendente, ou seja, inicia pelo exame do contexto de produção do texto para, em seguida, a análise de sua arquitetura interna (BRONCKART, 1999). Na sequência, apresentaremos os elementos que compõem cada um desses níveis.

### **1.5.1 Contexto de produção do texto**

A análise do contexto de produção do texto pode se dar a partir dos seguintes elementos:

- a) o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- b) o suporte em que o texto é veiculado;
- c) o contexto linguageiro mais imediato, ou seja, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- d) o intertexto, ou seja, o(s) texto(s) com os quais o texto mantém relação facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- e) a situação de produção, isto é, os parâmetros físicos da situação de produção (emissor/locutor, receptor/interlocutor, espaço-tempo da produção) e os parâmetros socio subjetivos da situação de produção (o tipo e o objetivo da interação social, papel social do emissor/locutor e do receptor/interlocutor) (MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 1999, 2006a,; 2008).

### 1.5.2 Arquitetura textual

Para demonstrar como o texto é organizado, Bronckart (2006a, 2008) desenvolve um esquema de arquitetura textual. Esse modelo apresenta três níveis estruturais superpostos: a infraestrutura textual, a coerência temática e a coerência pragmática, conforme buscamos ilustrar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Níveis da arquitetura textual

Infraestrutura textual	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
Plano global; Tipos de discurso; Tipos de sequências.	Mecanismo de conexão; Mecanismos de coesão verbal e nominal.	Vozes; Modalizações.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (1999).

Na sequência, destinamos uma subseção para a explicação de cada um desses níveis.

#### 1.5.2.1 A infraestrutura textual

A infraestrutura, nível mais profundo do texto, está ligada a três principais elementos: o plano global, os tipos de discurso e os tipos de sequência. O plano global se refere à organização geral do conteúdo temático do texto, ou seja, do que fala o texto. Essa organização não tem uma formatação semiótica particular, e, a partir dela, podemos identificar os actantes principais postos em cena e depreender os segmentos temáticos centrais mobilizados no desenvolvimento do texto (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Ainda no nível da infraestrutura textual, temos os tipos de discurso, os quais são entendidos como "configurações particulares de unidades e estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na configuração de todo o texto" (BRONCKART, 2006a, p. 148). Eles não são textos, mas "segmentos" que entram na composição dos textos. Os tipos de discurso têm modos de enunciação de caráter universal, com processos e formas linguísticas mais estáveis (BRONCKART, 2006a).

Nos tipos de discurso, ocorrem duas operações subjacentes interligadas: uma temporal, que corresponde à forma como a temporalidade está sendo semiotizada no texto - que podem ser em disjunção, quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do narrar); ou em conjunção, quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático

verbalizado são colocadas próximas das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do expor); na segunda operação, "ou as instâncias de agentividade verbalizadas são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem [...] (implicação), ou elas não são (autonomia)" (BRONCKART, 2006a, p. 151).

O cruzamento entre essas operações produz, segundo Bronckart (2006a), quatro mundos discursivos (ou "atitudes de locução"): narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo. Esses mundos discursivos, então, são "formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente" (2006a, p. 148). A análise desses mundos discursivos permitiu identificar, conforme esquematizado abaixo, quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração (BRONCKART, 2006a).

Quadro 2 - Tipos de discurso

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999).

Conforme Bronckart (2006a), os tipos de discurso são os formatos obrigatórios para se colocar em interface as representações individuais e as representações coletivas. Nesse sentido, ao produzir um tipo de discurso, a pessoa planeja internamente quais serão os segmentos utilizados. Nesse processo mental e linguístico, estão, segundo Bronckart (2006a), raciocínios práticos envolvidos nas interações dialogais, raciocínio causal/temporal implicado nos relatos e nas narrações e raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica implicados nos discursos teóricos.

Cabe pontuar que, para Bronckart (2006a), os limites colocados pelas propriedades do sistema da língua fazem com que a relação entre tipos de discursos e raciocínios tenha um caráter mais restritivo do que os gêneros de texto, por exemplo. No entanto, essa relação se

constitui como um processo de desenvolvimento fundamental, pois é por meio dela que se transmitem as grandes formas de operatividade do pensamento humano.

Por fim, o nível da infraestrutura textual é composto pelos tipos de sequência, as quais podem ser, entre outras, narrativas, explicativas, argumentativas. Segundo Machado e Bronckart (2009), os tipos de sequência podem indicar as representações que o produtor faz sobre os objetivos da ação de linguagem - convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter a sua apreensão etc. -, suas representações sobre o objeto temático - difícil de ser compreendido pelo destinatário ou como sendo controverso -, sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que pode ser igual ou diferente ao do destinatário. Embora façam parte da infraestrutura textual, como indicamos aqui, nesta pesquisa, não analisaremos os tipos de sequência.

#### 1.5.2.2 Os mecanismos de textualização

O segundo nível é constituído, segundo Bronckart (2006a), por mecanismos que contribuem para que o texto tenha uma coerência temática, por meio de mecanismos de conexão, de coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão contribuem para as marcações de progressão temática, ocorrendo através de organizadores textuais e organizadores argumentativos, os quais podem incidir no plano geral do texto, nas transições entre os tipos de discurso e entre as frases. Os organizadores textuais podem ser: temporais - os quais organizam as parte nos eixos do tempo, podendo assinalar as fases temporais de uma determinada tarefa ou o curso do agir; espaciais - tendo a função de organizar as parte textuais nos eixos espaço; e, por fim, podem servir para estruturar a progressão do texto e a identificação de suas partes, caso dos enumerativos, marcadores de mudança de tópico, ilustração e exemplificação (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Os organizadores argumentativos, segundo Machado e Bronckart (2009), podem contribuir para a compreensão do agir na medida em que: associam as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa - caso dos operadores 'logo', 'portanto', 'porque' etc.; nos permitem identificar argumentos oriundos de outras vozes e o grau de oposição que elas mantêm com a voz do autor do texto, ou seja, são unidades capazes de assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, de configurações diferentes sobre um mesmo agir - situação dos operadores 'mas', 'embora', 'entretanto' etc.; introduzem razões atribuídas ao agir (determinações externas ou motivos particulares) - caso do 'porque', 'em razão disso',

‘por causa disso’ etc.; e introduzem finalidades ou dos objetivos do agir - o que acontece com os operadores ‘para’, ‘para que’, ‘a fim de que’.

Os mecanismos de coesão nominal funcionam para introduzir temas e/ou personagens novos e para assegurar a retomada ou continuidade desses temas e personagens na sequência do texto. Isso é realizado por unidades chamadas de anáforas, as quais podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais (BRONCKART, 1999). Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, contribuem para a organização temporal e/ou hierarquia dos processos verbalizados nos textos, os quais são realizados essencialmente pelos tempos verbais e por outros marcadores de valor temporal, como os advérbios (BRONCKART, 2006a).

### 1.5.2.3 Mecanismos enunciativos

O terceiro nível, que corresponde à coerência pragmática, é o mais superficial (em relação à materialidade do texto) e está ligado à tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, os quais explicitam o modo como o enunciador se coloca em relação ao que está sendo enunciado. De acordo com Bronckart (2006a), esses mecanismos não se relacionam diretamente com a progressão temática, de forma que, portanto, apresentam menor dependência em relação ao que lhes antecede e que lhes prossegue nos textos.

A responsabilidade enunciativa é percebida através das "vozes", as quais tornam visíveis quem são os responsáveis pelo que é expresso: vozes do autor empírico, vozes sociais ou de personagens. As vozes podem ser explicitadas por formas pronominais ou sintagmas nominais, por segmentos de frases ou frases. Elas também podem ser implícitas, não sendo traduzidas por marcas linguísticas.

A modalização, por seu turno, serve para explicitar os julgamentos ou avaliações em relação ao conteúdo semiotizado no texto, ou, ainda, a determinado aspecto do próprio processo de semiotização. As modalizações - que podem ser modalizações lógicas (valor de verdade nos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas - são expressas por meio de unidades linguísticas muito diferentes, como tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc. (BRONCKART, 2006a).

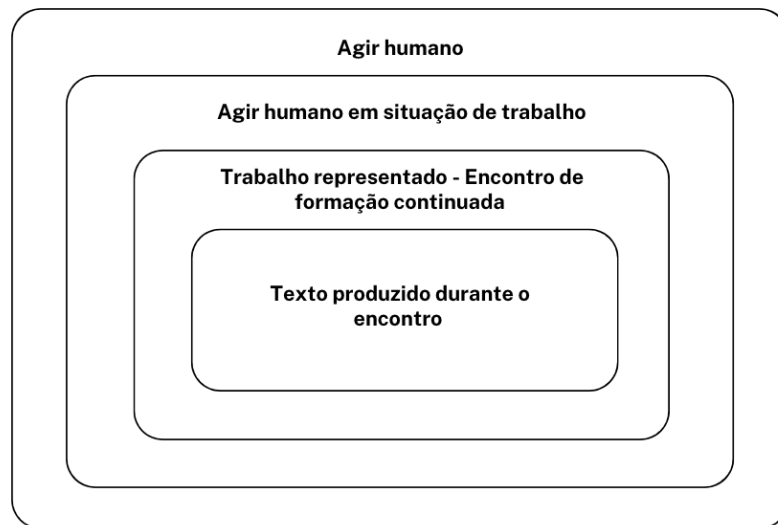
Machado e Bronckart (2009) acrescentam ao nível enunciativo as marcas de pessoas. Essa marcação é percebida pelo uso dos pronomes eu, nós, a gente etc., podendo revelar como o texto representa o enunciador do agir - ou seja, como é colocado em cena o estatuto individual

ou coletivo atribuído a um determinado agir (nós, a gente - agir coletivo) e com qual grupo de actante a instância enunciativa se identifica ou não.

#### 1.6 NOSSAS ESCOLHAS NESTA PESQUISA A PARTIR DO QUADRO DO ISD

Nesta dissertação, analisamos o agir humano em situação de trabalho, tendo como foco uma situação específica de trabalho: um encontro de formação continuada de professores/as. Para nossas análises, utilizamos o texto produzido durante esse encontro, tendo em vista que, na perspectiva do ISD, os textos possibilitaram uma esquematização do agir humano em uma estrutura com sentido (BRONCKART, 2008). No texto produzido e analisado identificamos e analisamos representações (ou melhor, o trabalho representado) de uma professora sobre seu agir docente. Ilustramos, abaixo, essas nossas escolhas.

Figura 4 - Esquema das escolhas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No texto produzido durante o encontro de formação continuada, recorreremos ao modelo de arquitetura textual. Por meio da análise do plano global, pudemos perceber quais são os temas abordados no texto e selecionar os momentos específicos em que foi tematizado o trabalho de ensino de recursos linguísticos, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa. Selecionados os momentos em que o ensino de recursos linguísticos foi tematizado, utilizamos os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos para a análise de nossos dados.

Assim como mencionamos, temos como objeto desta pesquisa o ensino de recursos linguísticos no trabalho representado por uma professora de Língua Portuguesa em um texto

produzido durante um encontro de formação continuada de professores. Diante disso, no próximo capítulo, procuramos discorrer sobre o ensino de recursos linguísticos e/em relação à prática de análise linguística assumida por nós ao se pensar o ensino de língua portuguesa na escola.

## 2 O ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nesta pesquisa, de modo mais amplo, entendemos como recursos linguísticos um conjunto de abstrações-generalizações que compõem a totalidade de elementos/formas/estruturas/signos do sistema das línguas naturais de uma determinada comunidade verbal, podendo, por exemplo, ser de ordem lexical, fonológica, morfológica e sintática. Esses recursos adquirem sentido quando utilizados dentro de processos interlocutivos - ou, em outros termos, quando mobilizados em textos<sup>9</sup> - e, nesses processos, são organizados de uma maneira específica, o que faz com que seja necessário considerar o papel que esses recursos desempenham nos textos. Além disso, consideramos como recursos linguísticos elementos/formas/estruturas ligados a questões normativas, como o sistema de escrita e a norma-padrão, pois, para produzir determinados textos, a pessoa precisa recorrer a esses recursos.

Para o ensino desses recursos linguísticos, assim como apontado na *Introdução* desta dissertação, assumimos que uma das possibilidades é a prática de AL. Aderir tal perspectiva decorre de nosso entendimento de que, conforme procuramos demonstrar na seção 1.3, o trabalho do professor não ocorre ao acaso, mas está inserido em uma rede ligada a um contexto sócio-histórico particular e a um sistema educacional.

No Brasil, desde os anos 1990, há prescrições que orientam que o trabalho do professor no ensino de recursos linguísticos seja instaurado através da prática de AL. Mais contemporaneamente - em 2018 -, foi homologada a BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que reitera essa mesma perspectiva. No caso específico do trabalho desenvolvido pelo grupo LID em parceria com a rede de ensino na qual a docente colaboradora desta pesquisa atua, as formações oferecidas, entre outros pontos, visam a promover a aproximação dos/as professores/as participantes com as orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018).

---

<sup>9</sup> Bronckart (2008) explica que os textos se desenvolvem com a exploração dos recursos de uma determinada língua natural. Dessa forma, para a elaboração de um novo texto, são utilizados recursos provenientes da língua interna da pessoa, o que ocorre sob controle da "língua abstrata" (BRONCKART, 2013). A língua interna diz respeito a um "reservatório" de valores significantes tal como é organizado na "consciência do sujeito falante" de cada membro de uma comunidade verbal, o que decorre da apropriação e internalização dos signos mobilizados em textos. A "língua abstrata" é um suposto "meio" de organização dos signos dos membros de uma determinada comunidade verbal, uma abstração-generalização da totalidade dos recursos da língua. Na seção 1.4, tecemos considerações a respeito da relação entre recursos linguísticos, língua, textos, gêneros de texto e atividade de linguagem a partir da perspectiva do ISD.



Dessa forma, ao assumirmos a AL enquanto proposta para o ensino de recursos linguísticos, nos colocamos como formadores que, em primeiro lugar, estão alinhados, ainda que com algumas restrições (como, por exemplo, com o modo de implementação da BNCC, entre outros aspectos), com as prescrições oficiais para o ensino da Língua Portuguesa e, em segundo lugar, respondem às demandas de trabalho de professores/as de Língua Portuguesa da rede de ensino parceira do grupo LID.

Contudo, ao mesmo tempo, entendemos que o/a docente não é mero/a executor/a das prescrições, ou seja, a existência de documentos oficiais que orientam que o ensino de recursos linguísticos deva ocorrer a partir da prática de AL não significa que de fato isso seja feito exatamente como proposto em tais documentos. Assim como ponderamos anteriormente, o/a professor/a, mesmo sendo orientado/a por prescrições, reelabora tais prescrições de acordo com diversos fatores<sup>10</sup> que influenciam seu agir. Desse modo, apesar de aderirmos à AL enquanto formadores e pesquisadores, entendemos que as práticas realizadas em sala de aula que divirjam dessa perspectiva não significam uma “falha” do/a docente, mas, por outro lado, demonstra como esse/a profissional mobiliza o seu agir no ensino de recursos linguísticos no contexto concreto no qual atua, com, inclusive, limitações diversas – materiais ou simbólicas – que atravessam e/ou constituem seu agir docente.

Levando em consideração tais aspectos, neste capítulo, discutiremos sobre o ensino de recursos linguísticos a partir da perspectiva da AL. Na primeira seção, apresentamos a forma como o trabalho com recursos linguísticos é prefigurado nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018), documentos de referência que norteiam o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Na segunda seção, apresentaremos o nosso entendimento em relação à AL, bem como discutiremos sobre o ensino tradicional de gramática - modo de ensino ao qual a AL se contrapõe. Por fim, com a intenção de compreender o cenário das pesquisas desenvolvidas sobre a AL, empreendemos uma revisão de literatura, encontrada na terceira seção.

---

<sup>10</sup> Conforme Machado (2007), o/a docente reelabora constantemente as prescrições, “[...] readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos seus alunos, de acordo com seu próprio objetivo, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação ao seu agir [...]” (MACHADO, 2007, p. 93).

## 2.1 O ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, destacamos alguns princípios que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa em dois documentos oficiais de referência: os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018). Nossa intenção, com isso, é apresentar algumas considerações acerca de como o ensino de recursos linguísticos é prefigurado nesses documentos, tendo em mente sua relevância como documentos de Estado que regem o trabalho do professor – ao menos do ponto de vista do discurso oficial.

Destacamos que, apesar de a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCN (BRASIL, 1998) não serem o foco desta pesquisa, as considerações tecidas acerca dos documentos se fazem necessárias na medida em que possibilitam compreender quais são as propostas oficiais para o ensino da Língua Portuguesa e, mais especificamente, para o desenvolvimento da AL nas práticas pedagógicas. Ademais, tal retomada é pertinente por conta da BNCC, por seu caráter normativo/prescritivo. Além de ser utilizada como referência para a elaboração dos currículos das escolas de Educação Básica - como o currículo da rede de ensino na qual a nossa participante da pesquisa atua -, impacta também a formação de professores - como a oferecida pelo grupo LID à rede de ensino parceira - e a elaboração de materiais didáticos - como os distribuídos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

### 2.1.1 Os PCN

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) são diretrizes publicadas com o objetivo de estabelecer uma referência para as discussões curriculares e contribuir para a elaboração de propostas didáticas por meio da caracterização da área e da indicação de objetivos, de conteúdos e de orientações didáticas específicas.

Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1998), levando em conta as contribuições das pesquisas linguísticas, colocam-se em consonância com as discussões sobre a revisão de uma prática de ensino de língua pautada na gramática tradicional. Desse modo, de acordo com o documento (BRASIL, 1998), essa forma de ensino era problemática, pois: não levava em consideração a realidade e os interesses dos estudantes; o trabalho com o texto era realizado para o tratamento de aspectos gramaticais; a gramática normativa era excessivamente valorizada, tendo como consequência o preconceito quanto aos usos das variedades não padrão da língua; o ensino da metalinguagem era realizado de maneira descontextualizada, ou seja,

eram utilizados fragmentos soltos e não textos; e, por fim, a teoria gramatical enfocada era inconsistente, mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

Nesse sentido, incorporando as variedades linguísticas dos/as estudantes nas práticas pedagógicas e valorizando as hipóteses sobre a linguagem elaboradas por eles/as, o documento (BRASIL, 1998) defende que é função e responsabilidade da escola "[...] contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 19) e estabelece o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada das práticas de ensino (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Esse novo modo de conceber o ensino da Língua Portuguesa é consequência das concepções de linguagem e, por conseguinte, de língua que subjazem à proposta apresentada pelos PCN. Desse modo, em sintonia com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, o documento entende esta 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). Por sua vez, a língua é compreendida como

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas." (BRASIL, 1998, p. 21).

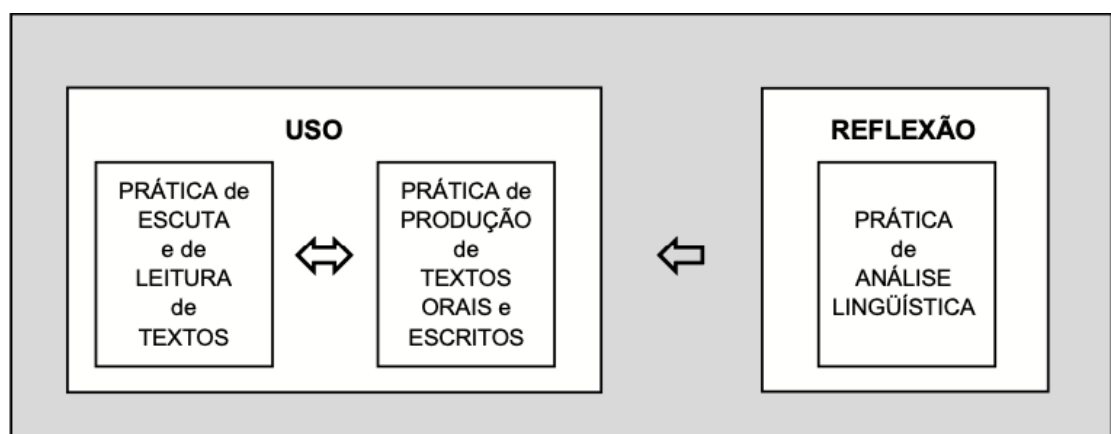
Além disso, os PCN se ancoram num entendimento de que, quando interagimos pela linguagem, realizamos uma atividade discursiva. Em outros termos, dizemos algo para alguém, de uma forma específica e num determinado contexto histórico, fazendo com que as escolhas realizadas ao interagirmos não sejam aleatórias, mas resultantes do contexto em que elas são mobilizadas. Essas atividades discursivas, segundo o documento (BRASIL, 1998), materializam-se linguisticamente por meio de textos. Estes, por seu turno, organizam-se dentro de determinado gênero, tendo em vista as intenções de nossas atividades discursivas.

Gêneros, dialogando com as proposições do Círculo de Bakhtin, são "determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (BRASIL, 1998, p. 21). Em adição, ao serem caracterizados pelo conteúdo temático - o que pode ser dizível por meio do gênero -, construção composicional - estrutura específica dos textos relativa ao gênero - e estilo - "configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc." (BRASIL, 1998, p. 21).

Diante desses pressupostos, é estabelecido que o objeto de ensino "é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p. 22). Desse modo, caberia ao/a professor/a possibilitar aos/às estudantes o desenvolvimento de sua competência discursiva, ou seja, sua capacidade de "[...] utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita." (BRASIL, 1998, p. 23), tomando, para isso, o texto como unidade básica de ensino e o gênero como objeto de ensino, uma vez que - como dito anteriormente - os textos se organizam em gêneros.

Como princípio organizador dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, tendo como referências explícitas as proposições de Geraldi [1984] 2011b), os PCN (BRASIL, 1998) delimitam que os conteúdos deveriam ser articulados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Como demonstrado na Figura 5, no eixo do uso, são contempladas as práticas de leitura, de escuta e de produção de texto; no eixo da reflexão, por outro lado, é considerada a prática de análise linguística.

Figura 5 - Eixos de ensino nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

A partir da articulação dos dois eixos, espera-se, portanto, a compreensão de que o ponto de partida e a finalidade do ensino da língua seja a produção/recepção de discursos, caracterizada por um movimento metodológico de USO → REFLEXÃO → USO. Desse modo, a prática de AL deve ser realizada partindo dos usos da língua para a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução e enfocando algum aspecto linguístico que possa ampliar as competências discursivas dos/das estudantes (BRASIL, 1998, p. 34).

Como forma de organizar o trabalho com os textos, conforme pressupostos apresentados, o documento (BRASIL, 1998) sugere alguns gêneros de referência (agrupados

em literários, de imprensa, de divulgação científica e publicidade), a partir dos quais seriam selecionados os conteúdos para as práticas de escuta e leitura, produção de textos e AL. Esse destaque dado ao gênero na organização das práticas de ensino de Língua Portuguesa colaborou para a difusão das discussões sobre esse tema no campo de ensino de língua no Brasil (ROJO, 2005), e, por consequência, influenciou as proposições acerca da prática de AL - especialmente para/em contextos escolares.

Desse modo, portanto, os PCN (BRASIL, 1998) indicam que, na prática de AL, é importante que se leve em consideração o gênero ao qual o texto pertence, pois, com isso, será possível "[...] não apenas [refletir] sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte." (BRASIL, 1998, p. 27-28). Além disso, a AL poderia contribuir para a produção textual dos/as discentes, através da reflexão sobre os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção (reelaboração) dos textos.

Para realizar a AL, o documento (BRASIL, 1998) pontua que, na mesma perspectiva defendida por Franchi ([1988] 2006) e Geraldi [1991] 1997), é preciso criar situações para que os estudantes possam operar sobre a língua/linguagem através de um trabalho epilinguístico - fazendo-os atentar para as similaridades, as regularidades e as diferenças de formas e de usos linguísticos a partir dos textos que produzem ou leem e escutam. Em decorrência dessa operação sobre a linguagem, também há possibilidade de registrar e organizar suas intuições sobre a língua através de atividades metalinguísticas, por meio das quais os/as estudantes poderão categorizar e sistematizar os conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Com isso, percebe-se a perspectiva defendida quanto à forma de sistematizar os conhecimentos sobre a língua que se contrapõe ao ensino tradicional de gramática, tendo em vista que

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

Desse modo, nota-se que as atividades metalinguísticas são realizadas enfocando as próprias reflexões dos/das estudantes acerca dos usos da língua/linguagem.

Cabe destacar que, em relação às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o documento ainda pondera que, se no primeiro e no segundo ciclo - no caso, do primeiro ao

quinto ano escolar -, espera-se que as atividades epilinguísticas sejam as predominantes, é necessário que haja um equilíbrio entre os dois tipos de atividades no terceiro e no quarto ciclo - enquadramento para o sexto ao nono ano. Assim, possibilita-se aos/às estudantes a construção de sistematizações da língua/linguagem mais complexas e sofisticadas.

No tocante à forma de selecionar os conteúdos para estudo por meio da AL, é destacado que esses devem ser abordados de acordo com as necessidades dos/das estudantes, as possibilidades de aprendizagem e o grau de complexidade do que se pretende estudar. A partir disso, é proposto, então, que os conteúdos não sejam trabalhados através de uma apresentação linear - esgotando em um único momento todos os pontos relacionados ao tópico em estudo -, mas espiralada, ou seja, entendendo que os conteúdos podem ser reapresentados e aprofundados nas diferentes etapas escolares.

Em relação aos conteúdos a serem enfocados na AL, os documentos apresentam como possibilidade o trabalho com tópicos ligados à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, ao léxico, aos processos de construção de significação e aos modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998, p. 36). Especificamente quanto aos conteúdos de AL a serem estudados do sexto ao nono ano e aos procedimentos de como mobilizá-los, é indicado que<sup>11</sup>: o estudo do gênero poderia ser realizado por meio do "reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, no que diz respeito ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo"; os tópicos relacionados às convenções de escrita deveriam ser abordados a partir da "utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica" e da "utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação"; os conteúdos de ordem sintática poderiam ser enfocados através da "realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido"; a variação linguística precisaria ser trabalhada por intermédio da "observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico" e da "comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades" (BRASIL, 1998, p. 59-63). Há, ainda, indicação para o trabalho, por meio da AL, de "descrição de fenômenos

---

<sup>11</sup> Apresentamos aqui resumidamente os conteúdos abarcados na AL nos PCN (BRASIL, 1998). Cabe destacar que, para cada um dos tópicos mencionados, o documento apresenta uma série de possibilidades de desdobramentos articulados a cada um deles. Para uma visão mais ampla sobre os conteúdos indicados para a AL, sugerimos a leitura completa do documento.

linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas" (BRASIL, 1998, p. 63).

Com isso, percebe-se que, nos PCN (BRASIL, 1998), há indicação de que os usos da língua (seus significados e suas regularidades) são tomados como foco da seleção dos conhecimentos elencados. Ademais, nota-se uma valorização da ação do/da estudante de operar sobre a língua/linguagem por meio da observação, da comparação e da intuição, ou seja, promove-se um trabalho epilinguístico, sem deixar de indicar que as descrições sobre funcionamento da língua devem ocorrer.

Para finalizar as considerações acerca dos PCN (BRASIL, 1998), consideramos válido enfatizar que grande parte das ponderações a respeito da prática de AL dialoga, por vezes de maneira explícita, com as proposições de alguns autores, sendo estes, inclusive, mencionados nas referências do documento, mas não no corpo do texto. Dessa forma, é possível perceber que, entre outros pontos, o documento (BRASIL, 1998) retoma o estabelecimento do texto como unidade de trabalho das práticas pedagógicas (e, por consequência, unidade de reflexão da AL) e a articulação da AL com a leitura/escuta e produção de texto - tal como propõe Geraldi (1984) 2011b; [1991] 1997) -, estabelecendo, com isso, o foco da AL nos usos da língua/linguagem e objetivando ampliar/qualificar as capacidades dos/as estudantes concernentes a esses usos. Além disso, vemos, no documento, a reiteração das propostas de Franchi ([1988] 2006) e Geraldi ([1991] 1997) para o desenvolvimento da AL por meio das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, valorizando, dessa maneira, a posição reflexiva do/a estudante no processo de construção do conhecimento sobre a língua/linguagem.

Passemos agora a algumas das indicações da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa e para a prática de AL.

### **2.1.2 A BNCC**

Na mesma direção que os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 20018) busca colaborar para a elaboração de currículos da Educação Básica brasileira. Todavia, difere-se do primeiro porque estipula aprendizagens consideradas essenciais para os/as estudantes em cada uma das etapas escolares, tem um caráter normativo/prescritivo, fazendo com que seja usada como delimitador para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino. Com a definição das aprendizagens essenciais, visa-se assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento

de dez competências gerais<sup>12</sup> que devem ser alcançadas ao longo da trajetória escolar na Educação Básica.

A parte referente ao componente curricular Língua Portuguesa para o EF<sup>13</sup> é dividida em três seções: a primeira delas é introdutória, e as outras duas apresentam as aprendizagens consideradas essenciais para, respectivamente, os Anos Iniciais e Anos Finais.

A partir dessa parte introdutória referente ao ensino da Língua Portuguesa, percebe-se que o documento (BRASIL, 2018) mantém a perspectiva de linguagem assumida nos PCN (BRASIL, 1998). Além disso, há uma continuidade em relação à admissão da centralidade do texto como unidade do trabalho pedagógico e à necessidade de considerar o seu pertencimento a um gênero. Ademais, o documento prossegue com o entendimento de que os conhecimentos devem ser mobilizados para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos, visando proporcionar "[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos,<sup>14</sup> 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).

No tocante às práticas de ensino de Língua Portuguesa, a grande diferença oferecida entre a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCN é a incorporação do tratamento de textos multissemióticos e digitais. Desse modo, portanto, além de valorizar o letramento por meio de textos escritos/impressos, propõe-se que as diferentes linguagens e os novos letramentos possam ser contemplados nas aulas.

A inserção do tratamento das multissemioses e do digital nas aulas de Língua Portuguesa reverbera também nos eixos de ensino, os quais, através do termo *práticas de linguagem*, correspondem a

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de

<sup>12</sup> O documento (BRASIL, 2018) define competência como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2018, p. 8). Para ter acesso às competências gerais, indicamos a leitura das páginas nove e dez do documento.

<sup>13</sup> Enfocamos a discussão da BNCC em relação ao EF, pois é o contexto de trabalho no qual atua nossa colaboradora de pesquisa.

<sup>14</sup> Apesar de o documento referir-se ao termo letramento, não é apresentada uma explicitação em relação ao conceito. Dessa forma, para esclarecê-lo, remontamos, dado o diálogo entre os dois documentos, aos PCN (BRASIL, 1998), sendo, então, elucidado, em nota de rodapé, que "Letramento [...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever." (BRASIL, 1998, p. 19).



escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71).

Como é possível perceber, nas práticas de linguagem, há uma explicitação para o trabalho com as multissemioses, principalmente no que diz respeito à produção de textos e à análise linguística, a qual passa a ser denominada como análise linguística/semiótica<sup>15</sup> (doravante, AL/S).

Além disso, observa-se, a partir do excerto acima, que os tópicos contemplados pela AL/S são os conhecimentos linguísticos - como o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e os elementos de outras linguagens. Ainda em relação aos tópicos a serem mobilizados, o documento, da mesma forma que os PCN (BRASIL, 1998), acentua a relevância do gênero dentro da AL/S, tendo em vista que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 1998, p. 80).

Sendo assim, as materialidades dos textos a serem analisadas pelos/as estudantes estão imbricadas com as questões relativas à forma composicional e ao estilo<sup>16</sup> dos gêneros. Em relação à forma composicional e ao estilo, o documento, em sua parte introdutória para o componente Língua Portuguesa, destaca os seguintes tópicos, conforme mostra o Quadro 3:

---

<sup>15</sup> Apesar dessa ampliação proposta pela BNCC para a análise linguística e semiótica, optamos, nesta dissertação, por focar apenas a AL, tendo em vista a complexidade já envolvida no trabalho com essa prática de linguagem no agir docente.

<sup>16</sup> Cabe lembrar que, como mencionamos anteriormente, para os PCN (BRASIL, 1998), o gênero é caracterizado por seu conteúdo temático - o que pode ser dizível por meio do gênero -, construção composicional - estrutura específica dos textos relativa ao gênero - e estilo - "configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc." (BRASIL, 1998, p. 21).

Quadro 3 - Tópicos de AL/L atrelados à construção composicional e ao estilo dos gêneros

Linguagem verbal oral e escrita		Outras linguagens
Formas de composição	Estilo	Formas de composição e estilo <sup>17</sup>
Coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos. Especificamente em relação aos textos orais, elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc.	Escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos.	Plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc., ou como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música.

Fonte: Compilação da autora, a partir de Brasil (2018, p. 80-81).

O movimento metodológico de USO → REFLEXÃO → USO para o trabalho com as práticas de linguagem proposto nos PCN (BRASIL, 1998) é reafirmado na BNCC (BRASIL, 2018) de modo que

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo 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).

Com isso, observa-se que o eixo de reflexão, o qual contempla a prática de linguagem AL/S, continua devendo ser desenvolvida a partir de uma postura reflexiva por parte do/da estudante e para qualificar seus usos da língua/linguagem.

Atrelados a isso, segundo o documento (BRASIL, 2018), espera-se que as descrições, conceitos e regras a despeito dos conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos sejam provenientes da análise/reflexão dos/as estudantes sobre os usos da língua e das linguagens, de forma que elas/as possam construir

comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a

<sup>17</sup> Para a linguagem verbal, há uma distinção entre tópicos que seriam relacionados ao estilo e a construção composicional; entretanto, quanto ao trato das outras linguagens, isso não ocorre. Por conta disso, preferimos manter a construção composicional e o estilo integrados, ao nos referirmos às questões de AL/S nas outras linguagens.

mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Dessa maneira, percebe-se que tal proposição está alinhada ao que havia sido sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998) como atividade metalinguística; todavia, tal termo não é retomado pelo documento (BRASIL, 2018), assim como as atividades epilinguísticas também não são mencionadas.

Com o objetivo de dar maior realce à integração entre a AL/S e as demais práticas de linguagem - oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) -, ainda na introdução da parte relativa à Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) menciona o tratamento dos conhecimentos que deveriam ser mobilizados através da reflexão - ou seja, por meio da AL/S - de maneira articulada aos eixos de uso - contemplados através de outras práticas de linguagem.

Em cada componente curricular, são propostas competências específicas<sup>18</sup>, e, para o desenvolvimento dessas competências, são definidos conjuntos de objetos do conhecimento - entendidos como conteúdos, conceitos e processos - e de habilidades - as quais expressam as aprendizagens essenciais. No caso da Língua Portuguesa, esses objetos e essas habilidades resultam das práticas de linguagem - oralidade, leitura/escuta, produção de texto (escrito e multissemiótico) e análise linguística/semiótica -, cujas práticas são organizadas de acordo com o campo de atuação na qual se realizam, como procuramos demonstrar na Figura 6.

---

<sup>18</sup> Para ter acesso às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, recomendamos a leitura da página 87 da BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 6 - Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades na BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Oralidade	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos - como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: Brasil (2018, p. 160-161).

No que diz respeito especificamente ao ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do EF, os campos de atuação são: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Dessa forma, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), apesar de as fronteiras entre os campos de atuação não serem rígidas - visto que se interseccionam de diferentes maneiras -, eles orientam para a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, sendo que sua incorporação para a organização das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades se justifica pela "importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas [de linguagem] derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes." (BRASIL, 2018, p. 84).

Dentro deste quadro dos Anos finais do EF, a AL/S, portanto, é apresentada de maneira integrada aos campos de atuação, estando os objetos de conhecimento e as habilidades concernentes a ela articuladas a cada um dos campos. Todavia, ao contrário das outras práticas de linguagem, a AL/S recebe um tratamento diferenciado ao serem elencados alguns objetos de

conhecimento e habilidades não diretamente relacionadas a um campo específico, mas transversais a todos os campos de atuação.

Relacionada a um campo de atuação específico, a AL/S é mobilizada de maneira a abarcar os conhecimentos necessários para o estudo dos gêneros elencados em cada um desses campos, sendo alguns dos objetos de ensino topicalizados no documento (BRASIL, 2018): construção composicional, estilo, efeito de sentido, progressão temática, modalização, textualização, recursos linguísticos e semióticos, elementos paralinguísticos e cinésicos, argumentação (movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa), marcas linguísticas de intertextualidade.

Como pontuamos anteriormente, algumas habilidades de AL/S não se relacionam a um campo de atuação específico, mas são apresentadas como transversais a todos os campos. Essas habilidades apresentam-se em um número significativo - 54 de um total de 74 habilidades de AL/S<sup>19</sup> - as quais, no entendimento de Lourenço e Araújo (2022), podem ser agrupadas em três grupos de conteúdos: "organização da escrita (fono-ortografia, elementos notacionais da escrita), estrutura da língua (léxico-morfologia, morfossintaxe, sintaxe), e sequências textuais e discursivas (coesão, semântica, sequências textuais, modalização e figuras de linguagem)" (LOURENÇO; ARAÚJO, 2022, p. 253).

A respeito dos dois primeiros grupos - desenvolvidos a partir de 38 habilidades -, segundo Lourenço e Araújo (2022), a dimensão gramatical acaba sendo a mais enfatizada, de modo que as dimensões textuais e discursivas ficam em segundo plano. Em contrapartida, os objetos de conhecimento pertencentes ao terceiro grupo - coesão, semântica, sequências textuais, modalização e figuras de linguagem -, abordados em 16 habilidades, são mobilizados a partir das dimensões discursivas, textuais e gramaticais, e, em alguns casos, de forma a integrar duas ou três dessas dimensões em uma mesma habilidade.

Na próxima seção, teceremos algumas considerações sobre o nosso entendimento em relação à AL, bem como discorreremos sobre o ensino tradicional de gramática - modo de ensino ao qual a prática de AL se contrapõe.

---

<sup>19</sup> Na BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa apresentam-se em blocos - relativas a quatro ou dois anos (sexto e sétimo, oitavo e nono ano) - e por ano escolar específico.

## 2.2 DIFERENTES MODOS DE ENSINO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS: O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A partir dos anos de 1980, percebe-se, no Brasil, questionamento das práticas vigentes para o ensino de língua nas escolas brasileiras, devido à incompatibilidade com as contribuições<sup>20</sup> das novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que adentravam o campo do ensino da língua materna (SOARES, 2002).

Neste cenário, Geraldi ([1984] 2011a), por exemplo, problematiza a predominância do ensino da metalinguagem para a descrição da variedade padrão, quando os estudantes ainda não dominam tal variedade. Para ele, dentro desta prática, muitas vezes os/as discentes não são levados/as a analisar a língua de fato, mas a exemplificar descrições feitas previamente pela gramática. Com isso, o autor argumenta que

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, [1984] 2011a, p. 45-46).

Entre essas duas gamas de conhecimentos, coloca-se como preferível pelo autor que os/as estudantes dominem as habilidades de uso da língua em sua variedade padrão, sendo desenvolvidas descrições da língua - com conceitos e metalinguagem - quando necessário para alcançar o domínio de tal variedade.

A crítica tecida por Geraldi ([1984] 2011a) e por outros/as autores/as, como veremos em seguida, sobre as formas de se conceber o lugar da gramática no ensino da Língua Portuguesa são consequência da adoção do sistema pedagógico jesuítico, o qual iniciou, no Brasil, no século XVI e perdura até hoje (FARACO, 2006). Segundo Faraco (2006), este sistema seguia o modelo pedagógico medieval de ensino de língua, no qual - em decorrência do estudo do latim ter adquirido um caráter artificial, tendo em vista que não havia mais falantes nativos dela - a gramática passou a ser um instrumento para se conhecer a língua, no caso, o latim "correto". Com isso, foram geradas duas tendências pedagógicas: o estudo da gramática

---

<sup>20</sup> Entre essas contribuições, destacam-se: a discussão sobre as diferentes variedades linguísticas, através da sociolinguística; o questionamento da gramática prescritiva, a partir dos estudos de descrição da língua portuguesa; a ampliação dos níveis de análise da língua - das estruturas fonológicas e morfossintáticas para os níveis textuais e pragmáticos -, com a linguística textual; a concepção enunciativa de língua, através das teorias da enunciação e da análise do discurso (SOARES, 2002).

como um fim em si mesmo - a gramatiquice; e a adoção da norma padrão como a única variedade da língua, o normativismo (FARACO, 2006).

O modelo pedagógico medieval, como explica Faraco (2006), consolidou-se com a criação do colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, o qual definiu Programas de Português para o ensino de língua - ou seja, temas que deveriam ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa -, contendo fundamentalmente tópicos gramaticais. Segundo Faraco (2006), esses Programas se cristalizaram como normas programáticas e, apesar de não estarem amparadas nos documentos oficiais de referência mais recentes<sup>21</sup>, são fortemente repetidas nas práticas sedimentadas da escola.

Quanto à forma de se estudar os tópicos gramaticais, Mendonça (2006a) pondera que é organizada cumulativamente, ou seja, há uma sucessão de unidades que se complexificam morfossintaticamente - da palavra, para a oração, e da oração, para o período. Todavia, nessa maneira de organização, raramente se chega à unidade maior, o texto. E, além disso, não é levado em consideração que o fluxo natural da aprendizagem da linguagem não ocorre a partir de palavras isoladas, mas através da produção de sentidos em textos situados em contextos específicos de interação.

De modo similar, Franchi ([1988] 2006) critica as estratégias utilizadas por essa forma de ensino, as quais se resumem a exercícios analíticos e classificatórios de um sistema de noções, sem estabelecer relação entre as operações efetivas do sujeito com a linguagem. Nesse sentido, o autor (FRANCHI, [1988] 2006, p. 75) destaca que essas estratégias seriam inadequadas, pois

[...] somente se aprende gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida.

A partir das ponderações tecidas por Mendonça (2006a), Geraldi ([1984] 2011a) e Franchi ([1988] 2006), podemos perceber que esse modo de ensino, o qual chamaremos de ensino tradicional de gramática, é criticado por alguns motivos, entre eles: desconsidera os usos efetivos da linguagem; não leva os estudantes a dominarem as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação; limita-se à exploração de frases, orações e períodos, sem chegar a unidades maiores, como o texto; enfatiza o ensino da variedade linguística padrão, sem

---

<sup>21</sup> Destacamos que este artigo de Faraco é de 2006, publicado, portanto, antes da promulgação da BNCC para o Ensino Fundamental, ocorrida em 2017, e sua homologação, em 2018, já contendo seção destinada ao Ensino Médio.

nem ao menos o/a estudante dominar tal variedade; e, por fim, não leva os/as discentes a analisar a língua de fato, mas a exercitar descrições - com conceitos e metalinguagem - feitas previamente pela gramática de cunho normativista, ou seja, as descrições da língua são apresentadas de maneira pronta, inquestionável/invariável e não são construídas pelos estudantes a partir de sua experiência de uso e de reflexão sobre o uso da língua.

Como alternativa para essa forma de ensino de língua, Geraldi ([1984] 2011b) propõe uma abordagem denominada de análise linguística, a qual, assim como a leitura e a produção de texto, deveria fazer parte das atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Para realizar tal prática, o/a professor/a deveria abordar uma das fragilidades percebidas nos textos produzidos pelos/as estudantes, para, com isso, oportunizar que eles/elas consigam autocorriger o problema em seus textos. Através dessa proposta, Geraldi ([1984] 2011b), como é possível notar, sugere, portanto, que se passe a considerar os usos efetivos da linguagem dentro das práticas pedagógicas, tendo em vista que estabelece como objetivo para essa prática a adequação dos textos produzidos pelos/as estudantes aos processos interlocutivos em que eles/elas estão engajados/as.

Além disso, o autor (GERALDI, ([1984] 2011b) indica que os tópicos a serem trabalhados englobariam questões de ordem textual, sintática, morfológica e fonológica, tendo como principal intenção a melhoria/reescrita dos textos para que os/as estudantes atinjam os objetivos junto aos/às leitores/as a quem o texto se destina. Isso não implicaria que os aspectos sistemáticos da língua não pudessem ser evidenciados em determinados momentos das aulas, mas que esse estudo precisaria ser feito oportunizando que os/as discentes compreendessem os recursos linguísticos em foco. Com isso, o autor concebe o texto como foco do trabalho, de forma que, por mais que se possa analisar questões de ordem sintática, morfológica e fonológica, essas análises precisam ser realizadas para que haja melhoria dos textos produzidos.

Quanto à seleção dos tópicos a serem estudados, o que é proposto se afasta de uma organização cumulativa, considerando-se que os aspectos estudados serão aqueles que os/as estudantes demonstram ainda não dominar. Ademais, o estudo sistemático da língua precisaria levar em consideração a compreensão dos recursos linguísticos por parte dos/das discentes, e não uma mera reprodução de conceitos e metalinguagem apresentados de maneira pronta.

Colaborando para discussão sobre como tornar o ensino de língua mais efetivo, Franchi ([1988] 2006) estabelece a distinção entre atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Franchi ([1988] 2006) argumenta que o percurso para uma aprendizagem mais significativa é delineado tendo como ponto de partida as atividades linguísticas, perpassando as epilinguísticas, para, por fim, chegar-se às metalinguísticas. Com isso, o autor contrapõe-se ao



ensino tradicional de gramática, pois este (quando muito) se restringe às atividades metalinguísticas.

Dentro desse escopo delineado pelo autor (FRANCHI, [1988] 2006), as atividades linguísticas são consideradas as que promovem o uso pleno da própria linguagem, cabendo ao/a professor/a criar situações para que os/as discentes possam desenvolver o uso da linguagem (e, por consequência, de recursos linguísticos) para diversos fins. A partir disso, são desenvolvidas as atividades epilinguísticas, as quais intensificam um processo que se inicia na aquisição da linguagem, ou seja, um processo que levará os/as estudantes a operarem sobre a própria linguagem através de comparações, de transformações, de experimentações de novas possibilidades de construção/significação da linguagem, diversificando, com isso, os recursos linguísticos com que se fala e se escreve. Nas atividades epilinguísticas, apesar do/a professor/a precisar estar ciente de um sistema de noções descritivas da linguagem e de uma metalinguagem representativa, isso não será explorado junto aos/às estudantes, mas será topicalizado nas atividades metalinguísticas. Por estas atividades, entende-se, portanto, as que, partindo dos fatos relevantes<sup>22</sup> da língua e da familiaridade dos/das discentes com esses fatos, permitirão uma sistematização dos saberes linguísticos que se tornaram conscientes, ocorrendo através da formulação de hipóteses sobre a natureza da linguagem e sobre o caráter sistêmico das construções linguísticas, para, com isso, construir um quadro de noções a respeito da linguagem.

As diferenças entre as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas são levadas em consideração por Geraldi ([1991] 1997) para traçar novas delimitações para a prática de AL em sala de aula. Segundo Geraldi ([1991] 1997), as atividades epilinguísticas e metalinguísticas fazem parte da própria constituição da linguagem, tendo em vista que operamos sobre a linguagem e refletimos sobre as expressões utilizadas em função dos interlocutores e dos objetivos pretendidos em nossas interações. Diante disso, nas palavras do autor, a AL seria

[...] este conjunto de atividades [no caso, epilinguísticas e metalinguísticas] que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não apenas falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, ([1991] 1997, p. 189 -190).

---

<sup>22</sup> Por relevantes, Franchi ([1988] 2006) entende os fatos da linguagem sobre os quais os/as estudantes consigam apreender os significados para que consigam agir pela linguagem dentro dos processos interlocutivos, ou seja, de como se mobilizam os recursos linguísticos para se atingir determinados fins quando usamos a linguagem.

Nessa direção, por epilinguísticas, Geraldi ([1991] 1997) entende as atividades de reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos nas atividades linguísticas (leitura e produção de texto) em que se está engajado. As atividades metalinguísticas, por sua vez, são compreendidas como as atividades de análise dos recursos linguísticos que oportunizam a construção de noções com as quais será possível categorizar tais recursos, possibilitando que, através de uma metalinguagem, seja possível falar sobre a linguagem - seu funcionamento, a configuração do texto, o léxico, questões de ordem morfosintática etc.

Do mesmo modo que Franchi ([1988] 2006), Geraldi ([1991] 1997) destaca que, antes de se desenvolverem as atividades metalinguísticas, as epilinguísticas precisam anteceder-las. Segundo o autor, isso oportunizaria que houvesse uma produção do conhecimento sobre a língua, e não apenas um reconhecimento. As atividades epilinguísticas, portanto, servem como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, para que os/a estudantes, no trabalho com textos (seja na leitura ou na produção), ampliem o contato com outras formas de dizer. Com isso, Geraldi ([1991] 1997) argumenta que não estaria excluindo a gramática da sala de aula, mas valorizando as reflexões intuitivas dos/das estudantes sobre a linguagem, as quais, segundo ele, muitas vezes não encontram respaldo em gramáticas (normativas ou não).

Cabe reforçar que, nessa construção de sistematização desenvolvida a partir das atividades metalinguísticas, a nomenclatura (gramatical ou não) cumpre um importante papel. Todavia, salientamos que, nas palavras de Suassuna (2012, p. 22), "não é a aprendizagem de nomenclatura que nos faz aprender a língua; pensar sobre ela é que exige de nós que tenhamos uma linguagem científica própria", ou seja, a nomenclatura em si não é o foco do trabalho pedagógico, mas consequência de uma prática de análise/reflexão sobre a língua/linguagem. Desse modo, ela precisa ser utilizada, pois possibilitará que os/as estudantes, além de se apropriarem de determinados conhecimentos, consigam falar sobre eles através de uma linguagem técnica específica (MENDONÇA, 2006a). Entretanto, caberá ao/à docente avaliar quando utilizá-la, levando em consideração se o uso ou não da nomenclatura contribuirá para o estudo que está sendo realizado em aula (SIMÕES *et al.*, 2012).

Alinhadas à proposta de Geraldi ([1991]1997), Gil e Simões (2015)<sup>23</sup> argumentam que é necessário ter um olhar atento para a maneira como a definição de conceitos é apresentada dentro do trabalho pedagógico, ou seja, como as atividades metalinguísticas são desenvolvidas.

---

<sup>23</sup> As autoras utilizam o termo *reflexão linguística* para se referir à AL. Segundo elas, com a utilização desse termo - proposto por Simões *et al* (2012) -, procura-se reforçar a mudança de paradigma concernente ao tratamento do conhecimento linguístico nas práticas pedagógicas.

Para as autoras, as sentenças/frases atreladas às definições dos conceitos podem ser classificadas de duas formas: *caso e exemplo*. Quando se tratam de *caso*, as sentenças servem como ponto de partida para a reflexão sobre a língua/linguagem e funcionam como dado para a construção do conhecimento e para a definição de conceitos. No *caso*, destaca-se, portanto, a função que o recurso linguístico tem em um texto e em um contexto específico, e privilegiam-se, com isso, os usos da língua. Quando são *exemplo*, as sentenças ilustram uma definição de um conceito apresentado previamente de forma pronta, ignorando o uso dos recursos linguísticos e sugerindo que o conhecimento sobre eles se esgota em si mesmo.

Segundo Gil e Simões (2015), perceber essa distinção ajudaria os/as professores/as a repensarem suas práticas profissionais, já que, a partir disso, poderiam perceber a diferença entre uma abordagem exclusivamente expositiva. Nesta abordagem, os/as estudantes apenas repetem um conceito já pronto - proveniente do uso de *exemplos*, ligado ao ensino tradicional de gramática -, e uma reflexiva, na qual há efetivamente uma construção de conhecimento - com a utilização de *casos*, associado à AL.

Concordando com as autoras (GIL; SIMÕES, 2015), entendemos que a formulação estabelecida por elas contribui para uma melhor compreensão em relação à abordagem do texto na AL. Em uma proposta reflexiva para o ensino da língua, não basta, portanto, partir de um texto, seja no momento de análise dos textos que estão sendo lidos ou que foram produzidos, para servir apenas para ilustrar determinado conceito através de uma prática de análise morfossintática das palavras que o compõem (MENDONÇA, 2006a). Em outros termos, o trabalho com o texto não pode se restringir a um pretexto para o ensino de questões gramaticais (LAJOLO, 2009). O processo esperado é, então, que os recursos linguísticos utilizados em um texto sirvam como um dado, um *corpus* para que os/as estudantes construam conhecimentos a respeito dos recursos linguísticos, podendo, assim, qualificar suas leituras/escutas/produções de textos e suas construções de noções a partir das quais conseguirão entender sobre o funcionamento da língua/linguagem.

Mendonça (2006a), do nosso ponto de vista, colabora para o avanço da discussão sobre a AL ao tornar o termo mais claro e abrangente, por mais que reitere as propostas de Geraldini ([1991] 1997). Para Mendonça (2006a, p. 208), a AL

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

A partir dessa definição, então, temos acesso à metodologia necessária para que a AL se efetive - no caso, reflexiva -, aos objetos de ensino (*a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa*) e a objetivos visados com essa prática (*contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos*).

Salientamos ainda que, para Mendonça (2006a), a AL, relacionada à leitura e escuta de textos, além de enfatizar fatores relevantes para a compreensão do funcionamento do gênero, tem por finalidade ampliar os potenciais de leitura através da focalização de recursos linguísticos usados para construir sentido e da abordagem dos fatores relevantes para a compreensão do texto. Relacionada à produção de textos, por outro lado, assim como Geraldi ([1984] 2011b), Mendonça (2006a) destaca que a AL deve ocorrer através da reflexão sobre as virtudes e lacunas percebidas nos textos dos alunos em relação a questões de ordem ortográfica, morfossintática, normativa, textual e discursiva.

No tocante ao desenvolvimento de debates sobre a prática de AL, posteriormente às contribuições de Geraldi ([1984] 2011b; [1991] 1997), percebe-se, a partir da primeira década do século XXI, uma influência das teorias de gêneros adentrando as discussões sobre essa prática (BEZERRA; REINALDO, 2021). Essas teorias chegam ao campo de ensino de língua no Brasil, conforme pondera Rojo (2005), principalmente através da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), que, como vimos na seção anterior, indica o gênero como objeto de ensino a ser mobilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Mendonça (2006a, 2006b), por exemplo, estabelece um debate sobre a necessidade de levarmos em consideração o gênero aos quais os textos trabalhados em aula pertencem. Segundo a autora, a justificativa para isso é que, a partir dessa opção, consegue-se interseccionar melhor as condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. Desse modo,

[...] o docente deve articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro a respeito – estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc. Dito de outro modo, o professor deve estar atento para o fato de que essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente (MENDONÇA, 2006b, p. 76-77).

Como se percebe, o gênero de texto cumpre um importante papel dentro da prática pedagógica e da seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos junto aos/às estudantes.

Contudo, segundo Mendonça (2006a), é importante ponderar que alguns tópicos de estudo precisarão ser trabalhados independente do gênero de texto. Isso se deve ao fato de que remeterão a dimensões normativas e sistêmicas da língua - como as convenções da norma ortografia - ou, ainda, por não se remeter a um aspecto de um gênero específico, mas a textos de uma maneira geral - por exemplo, estabelecimento de coerência, o uso adequado de conectivos etc. (MENDONÇA, 2006a).

Cabe ressaltar, porém, que a incorporação dos conhecimentos macro e micro sobre os gêneros, atrelados à AL (e a leitura/escuta/produção de textos), não podem ser tomados como uma lista de conteúdos a serem ensinados a partir de uma metodologia transmissiva. Isso faz com que, como apontado por Bazarim e Reinaldo (2021), o gênero se transforme em mais um conteúdo conceitual e não algo inerente à linguagem em uso.

Simões et al. (2012) também levam em consideração a necessidade da adoção da noção de gênero. Para isso, as autoras elaboram uma proposta de projeto de ensino na qual estabelecem o gênero como estruturador do trabalho pedagógico. A partir da proposta das autoras, um gênero seria selecionado para que fosse produzido pelos/as estudantes e as atividades realizadas ao longo das aulas teriam como finalidade desenvolver as competências de leitura e escrita relacionadas a esse gênero escolhido.

No tocante à AL, Simões *et al.* (2012)<sup>24</sup> estabelecem, assim como Geraldi ([1984] 2011a), que ela estaria principalmente a serviço da reescrita dos textos dos alunos. Além disso, a AL deveria contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita e de leitura e para a construção de conhecimentos sistemáticos sobre a língua articulados ao uso. Dentro desse escopo, portanto, as autoras propõem que o foco do trabalho da AL são os fatos da língua e a reflexão sobre as suas regularidades, desenvolvido através de uma metodologia reflexiva - tendo a língua como ponto de partida e de chegada - e por meio de pesquisas. Além disso, da mesma forma que Mendonça (2006a) e Geraldi ([1991] 1997), é proposto que a unidade de estudo seja o texto - a partir do qual os/as estudantes possam refletir sobre os recursos linguísticos utilizados.

Diante disso, Simões *et al.* (2012, p. 177) concebem uma série de questões para nortear a elaboração das aulas de AL, sendo elas:

---

<sup>24</sup> Apesar da proposta das autoras aproximar-se do recomendado para a AL pelos autores mencionados anteriormente, Simões *et al.* (2012) utilizam o termo *reflexão linguística*, para, com isso, deixar mais demarcada a mudança de postura entre o ensino tradicional de gramática e uma prática reflexiva para o estudo da língua/linguagem.

1. A julgar pela produção inicial dos meus alunos, que conhecimento(s) linguístico(s) específico(s) aprimorariam significativamente boa parte dos textos desta turma? Quais deles vou selecionar para preparar as aulas de reflexão linguística?
2. De que forma os recursos linguísticos enfocados (palavras, expressões, classes ou estruturas gramaticais, etc.) autorizam determinadas atribuições de sentido (e não outras) aos textos que serão lidos? Que tarefas posso propor para criar oportunidades de reflexões sobre isso?
3. Considerando o gênero do discurso estruturante, que recursos linguísticos podem/devem ser trabalhados?
4. De que forma o conhecimento da gramática pode auxiliar na produção/reescrita deste gênero específico?
5. É preciso introduzir terminologia gramatical para que o aluno alcance uso mais refletido e eficaz dos recursos implicados? É desejável? Até onde quero chegar?
6. Como vou auxiliar os alunos a construir seus conceitos sobre o funcionamento semântico/sintático/morfológico das categorias ou conjunto de palavras sob estudo?
7. Que recados as aulas de reflexão linguística dão sobre língua e linguagem?

Como é possível perceber através das questões, as autoras destacam que o ponto de partida para a elaboração das aulas de AL são os conhecimentos linguísticos ainda não dominados pelos estudantes (questão 1), percebidos através das lacunas presentes nas produções textuais deles. Além disso, nota-se o destaque dado ao gênero que está sendo focado dentro do projeto de ensino, pois, do mesmo modo que propõem Mendonça (2006a), para as autoras, a seleção dos recursos linguísticos (questão 3) e dos conhecimentos da gramática (questão 4) a serem trabalhados precisaria ser feita levando em consideração o gênero proposto para estudo. Ademais, observa-se que a AL pode ser atrelada à leitura - possibilitando que os alunos reflitam sobre as atribuições de sentidos nos textos que leem (questão 2) - e a construção de conceitos sobre o funcionamento da língua (questão 6).

Destacamos, ainda, o realce dado a uma prática reflexiva do/da professor/a nessa proposta, cabendo a este/esta avaliar quais são as demandas de aprendizagem dos/as estudantes e pensar em meios para que se consiga suprir essas lacunas, e, para isso, levar em conta as concepções de língua e linguagem que estão subjacentes às aulas elaboradas. De modo similar, será concernente à prática profissional a busca por um referencial teórico: "mais de uma gramática, publicações acadêmicas sobre a descrição da língua, publicações dirigidas à formação do professor em linguística" (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 179).

Além do exposto, consideramos pertinente apontar que, quanto ao ensino da norma padrão, Simões *et al.* (2012) argumentam que, apesar de ela ser uma das variedades da língua estudadas em aula - tendo em vista o compromisso da escola em formar estudantes para o exercício da cidadania atravessado pelo acesso aos usos padronizados da língua -, a norma padrão não deve ser a única variedade abordada nas práticas pedagógicas. Desse modo, para abordar as variedades linguísticas, deveriam ser ressaltados as suas funções e seus sentidos

sociais. Para isso, a seleção dos textos cumpriria um importante papel, na medida em que possibilitaria aos estudantes compreenderem as diferentes formas de usar a língua.

Nesta seção, iniciamos tecendo algumas considerações sobre as críticas em relação ao modo tradicional de se ensinar gramática, percebendo suas ineficiências e origem. A partir disso, procuramos retomar as contribuições de alguns autores acerca da AL, proposta que surge como alternativa a esse ensino de gramática ao fundamentar-se em uma concepção interacionista de linguagem (GERALDI, ([1984] 2011b; [1991] 1997); MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012). Com isso, podemos perceber que a AL tem como objetivo "contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos" (MENDONÇA, 2006a, p. 208), sendo mobilizada de maneira integrada às práticas de leitura/escuta e produção de texto e estabelecendo o texto como unidade privilegiada de análise (GERALDI ([1984] 2011b; [1991] 1997); MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, então, procura-se levar os/as estudantes a refletirem sobre os recursos linguísticos e os efeitos de sentido possibilitados por esses recursos (MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al.*, 2012), através do desenvolvimento de habilidades epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar etc.) e metalinguísticas (descrever, categorizar e sistematizar) (GERALDI, [1984]2011b; [1991]1997; MENDONÇA, 2006a). Ademais, nota-se que o foco de reflexão da AL pode ser questões estruturais da língua - ligadas, por exemplo, a tópicos fonológicos, morfológicos e sintáticos -, textuais - como coesão e coerência - e normativas - tópicos relacionados a convenções de escrita e norma-padrão, por exemplo - (SIMÕES *et al.*, 2012; MENDONÇA, 2006a; GERALDI, [1984] 2011a), nas quais se leve em consideração os gêneros aos quais os textos trabalhados pertencem (SIMÕES *et al.*, 2012; MENDONÇA, 2006).

Ainda constatamos que, atrelada à escrita, a AL pode contribuir para a melhoria dos textos dos/as estudantes. Relacionada à leitura, a AL pode ajudar os/as estudantes a terem acesso a outras formas de dizer (GERALDI, [1991]1997), a entenderem melhor o que leem (MENDONÇA, 2006a), a compreenderem melhor o funcionamento de um gênero (SIMÕES *et al.*, 2012; MENDONÇA, 2006b), a potencializarem suas habilidades de leitura (MENDONÇA, 2006a) e a refletirem sobre as possibilidades de atribuições de sentido aos textos que leem (SIMÕES *et al.*, 2012).

Para finalizar, consideramos ser pertinente pontuar que, a partir de outra perspectiva e como alternativa para o estudo gramatical, alguns autores (PERINI, 1995; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; FOLTRAN; 2013 *apud* FARACO, 2017), conforme aponta Faraco

(2017), oferecem uma proposta ligada, cada um à sua maneira, a uma espécie de exercício de iniciação à atividade científica, dando o estatuto de disciplina científica ao estudo da gramática e contribuindo para a alfabetização científica do/da estudante. Segundo Faraco (2017), Foltran (2013 *apud* FARACO, 2017), por exemplo, daria mais concretude à proposta de Franchi ([1988] 2006) para como se proceder às atividades metalinguísticas. Outras propostas para o ensino gramatical também podem ser encontradas em Bulea (2019) e Bartikoski (2021), as quais defendem a necessidade de se proceder o ensino da gramática no contexto escolar não necessariamente como subordinado ao texto, embora sempre relacionado a ele, entendendo que, a depender da concepção de gramática assumida, essa pode ser tomada como conhecimento escolar que precisa ser explorado de modo mais sistemático e autônomo.

Todavia, nesta pesquisa, alinhamo-nos à prática de AL, entendendo que, a partir dessa perspectiva, coloca-se em evidência a necessidade escolar de formar pessoas capazes de agir verbalmente de maneira autônoma, segura e eficaz (MENDONÇA, 2006a; BRASIL, 1988; 2018) e a sua relação (possível) com os desenvolvimento de múltiplos letramentos nos/nas/com os/as aprendizes, o que não parece estar tão latente nas propostas mencionadas acima, já que aparentam se centrar no desenvolvimento de habilidades que poderíamos qualificar como "internas" ao desenvolvimento de um conhecimento (científico) sobre a língua e sua análise, não necessariamente ao seu uso em contextos sociais específicos de interação social. Além disso, compreendemos que, na prática de AL, incluem-se atividades de pesquisas sobre os usos/fatos da língua/linguagem (MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012) e a sistematização sobre os saberes linguísticos que reverberam no aprimoramento das habilidades de leitura/escuta e produção de textos.

### 2.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PESQUISAS ACADÊMICAS

A fim de apreendermos o que está sendo produzido em relação à AL, bem como compreender de que forma a pesquisa proposta por esta dissertação se diferencia e promove avanços para as discussões acerca de nosso objeto de investigação, debruçamo-nos em uma Revisão de Literatura específica sobre esse tema, já que, posteriormente, observaremos o que emerge no trabalho representado de uma professora à luz das discussões sobre a prática de AL, quando esse tema se torna assunto explícito em suas verbalizações em um encontro de formação continuada. Essa revisão consistiu num levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos sobre a prática de Análise Linguística (doravante, AL), realizada no segundo semestre de 2021 - momento em que estávamos definindo os contornos desta pesquisa.



Os critérios estabelecidos para essa Revisão de Literatura e os resultados obtidos são apresentados nas subseções seguintes, sendo que, na primeira, expomos as teses ou dissertações encontradas, e, na segunda, discorremos sobre os artigos achados.

### **2.3.1 Teses e dissertações sobre a prática de análise linguística**

Como mencionamos anteriormente, nesta subseção, apontaremos Teses e Dissertações acerca da prática de AL. Para essa busca, estabelecemos inicialmente os seguintes critérios e etapas:

- a) Acesso ao repositório digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal CAPES de Teses e Dissertação;
- b) Procura por "Análise Linguística" no campo de busca do referido repositório;
- c) Seleção, como recorte temporal, das produções científicas produzidas nos últimos cinco anos, contemplando os anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021;
- d) Escolha por trabalho pertencente à grande área de conhecimento "Linguística, Letras e Artes";
- e) Seleção de trabalho que fazia uso das palavras-chave "Análise Linguística" ou "Prática de Análise Linguística".

Para esses critérios e etapas, encontramos vinte e quatro teses ou dissertações. Ao realizarmos a leitura dos resumos dos trabalhos, percebemos que três deles não estabeleciam qualquer relação com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>25</sup>, de modo que entendemos a necessidade de excluí-los do nosso escopo. De forma semelhante, notamos uma presença significativa de trabalhos que versavam sobre o objeto de estudo desta dissertação a partir de uma abordagem explicitamente teórica, ou seja, não estabeleciam uma aproximação mais direta com práticas de ensino. Apesar de concordarmos com a grande relevância desses trabalhos, entendemos que, dentro do nosso recorte de análise, fosse mais pertinente contemplar pesquisas que discutissem a AL em seus entrelaçamentos com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de um diálogo maior com o que está sendo efetivamente feito em práticas pedagógicas.

Desse modo, foram excluídos trabalhos que, por exemplo, tinham como objeto de análise documentos parametrizadores para o ensino na Educação Básica - como a BNCC

---

<sup>25</sup> Eram trabalhos que, por exemplo, tratavam da análise de determinados tópicos da morfologia ou sintaxe realizados por habitantes de alguma região/localidade brasileira, ligados, portanto, à área da Sociolinguística.

(BRASIL, 2018) e os PCN (BRASIL, 1998) -, materiais didáticos, produções textuais<sup>26</sup> e, ainda, pesquisas que abordavam a AL com o intuito de traçar encaminhamentos teórico-metodológicos. Contudo, com a intenção de oferecer um quadro mais amplo das pesquisas encontradas, consideramos importante referenciar brevemente quais foram os trabalhos excluídos a partir desse último critério mencionado.

Contamos com um total de quatro trabalhos que se debruçaram sobre a análise dos documentos parametrizadores. Silva (2021), em sua dissertação, teve como objetivo investigar como o eixo da AL foi (re)construído na BNCC do Ensino Fundamental, destacando as linhas de continuidade e descontinuidade que esse eixo apresenta em diferentes versões do referido documento. A tese de Santos-Clerisi (2020) procurou analisar as relações dialógicas tecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC em relação ao eixo análise linguística/semiótica. A dissertação de Salatiel (2019), a qual também teve como objeto de estudo a AL na BNCC, investigou o trabalho prescrito pelo documento, identificando as características textuais-discursivas que configuram a textualização desse agir prescritivo. Torquato (2019) buscou compreender o que orientam os documentos parametrizadores da educação de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental<sup>27</sup> sobre prática de AL a partir das proposições do Círculo de Bakhtin.

Em relação às pesquisas que analisavam materiais didáticos, identificamos dois trabalhos. Huff (2017), em sua dissertação, teve como objetivo compreender como se constitui o discurso dos manuais do professor em livros didáticos quanto à questão da AL. Costa (2018), através da análise de aulas e de comentários publicados por professores no Portal do Professor (plataforma *online* do Ministério da Educação voltada para o público docente), objetivou observar de que forma a proposta de trabalho com a AL tem influenciado o que os docentes projetam para suas aulas, assim como compreender o que os professores usuários do Portal entendem por “Análise Linguística”.

Dentre os trabalhos que utilizaram como *corpus* de análise as produções textuais de discentes sem entrelaçar tais pesquisas a questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, encontramos a pesquisa de mestrado desenvolvida por Quadros (2017). Nesse trabalho, buscou-se interpretar ocorrências dos modalizadores par *é + adjetivo* e do verbo *poder* em recortes de textos de estudantes participantes de projetos desenvolvidos no âmbito da

---

<sup>26</sup> Estes são trabalhos que, apesar de utilizar como *corpus* de análise as produções textuais de estudantes, não estabeleciam uma discussão mais acentuada sobre as práticas pedagógicas as quais acarretaram essas produções.

<sup>27</sup> Consideram-se aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e Orientação e propostas curriculares de Santa Catarina (SC, 1998, 2011, 2014).

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, além de verificar o grau de engajamento dos produtores com o conteúdo enunciado.

No que se refere às pesquisas que abordavam a AL com o intuito de fazer proposições de encaminhamentos teóricos-metodológicos, deparamo-nos com três trabalhos, os quais buscaram promover uma aproximação entre a AL e estudos advindos do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, dispomos da tese de Polato (2017), a qual buscou propor um estatuto dialógico para a AL, nos termos de sua função reflexiva para compreensão e produção valorada de enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna. Na mesma direção, Santos-Clerisi (2017), em sua dissertação, pretendeu discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a AL nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Educação Básica, assim como apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa. De modo similar, Fenilli (2020), em sua dissertação, procurou ressignificar a AL, balizando-a pela concepção dialógica de linguagem, em uma elaboração didática em torno do gênero discursivo *tira*.

Além dos referidos trabalhos, a tese realizada por Barros (2017), tendo como ancoragem a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas proposta pelo linguista francês Antoine Culioli (ano?), objetivou explorar o processo de constituição de planos enunciativos que envolve mecanismos linguísticos como marcas de regulação intersubjetiva, determinar e analisar o uso da modalidade apreciativa num *corpus* de produções textuais de estudantes, e, por fim, propor práticas linguísticas a serem aplicadas no exercício da produção textual. Com isso, mesmo estabelecendo relação com práticas de ensino, o trabalho não se insere dentro da discussão sobre AL traçada como objeto desta dissertação.

Excetuando-se, portanto, esses quatorze trabalhos, restou-nos dez, os quais são apresentados no quadro a seguir e discutidos na sequência.

Quadro 4 - Pesquisas sobre a prática de Análise Linguística

AUTOR/AUTORA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	NO DE PUBLICAÇÃO/NÍVEL	ORIENTADOR/ORIENTADA	BREVE RESUMO
SANTOS, Bruna Bandeira de Mello	A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: Ressignificando os	Universidade Federal de Pernambuco	2017/ Mestrado	MARCUSCHI, Elizabeth	Esta dissertação reflete sobre o atual ensino dos conhecimentos linguísticos (CL), buscando verificar em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem estão sendo postas em

	conhecimentos linguísticos <sup>28</sup>				prática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio por professores que afirmam ter conhecimento dessas propostas. Desejamos, assim, verificar se o ensino dos CL tem de fato sido praticado sob a perspectiva da análise linguística (AL), enquanto metodologia de ensino, e como isso tem sido feito.
ALBUQUERQUE, Paulo Januario de	Formação continuada de professores : aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2018/ Mestrado	SILVA, Morgana Soares da	Esta dissertação teve por objetivo geral analisar o impacto da formação docente sobre Análise Linguística (AL) na perspectiva de gênero na construção e na execução de uma sequência didática em uma turma de 6º ano de uma escola pública do Município de Garanhuns.
BENTO, Vanessa Pinheiro	Ensino de gramática: reflexões semânticas acerca do artigo	Fundação Universidade Estadual do Piauí	2018/ Mestrado	MARTINS, Nize da Rocha Santos Paraguassu	O objetivo geral desse trabalho é investigar a compreensão linguística dos alunos do 6º ano acerca do emprego do artigo definido e indefinido, a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo.
FERRAZ, Claudia Aparecida Ferreira	A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na educação de jovens e adultos	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018/ Mestrado	SIGILIAN O, Natália Sathler	Este trabalho teve como objetivo apresentar uma nova proposta interventiva em sala de aula, cuja finalidade era aproximar o estudo gramatical - mais especificamente da pontuação - do estudo textual à realidade do aluno, com base na abordagem da Análise Linguística (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003; 2014).
MOREIRA, Juliana Maria de Oliveira	Gêneros pautando um ensino reflexivo do adjetivo e do advérbio: discussões sobre bullying e cinema em um novo contexto escolar	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019/ Mestrado	SIGILIAN O, Natália Sathler	Este trabalho, que possui caráter intervencionista, intenta apresentar uma alternativa para o ensino de gêneros textuais e gramática em língua materna, correlacionando morfologia, mais especificamente o ensino das categorias adjetivo e advérbio, a gêneros e que há proeminência de uso dessas classes de palavras.
SILVA NETO, João Irene da	O ensino do fenômeno da crase: reflexões linguísticas para	Fundação Universidade Estadual	2019/ Mestrado	MARTINS, Nize da Rocha Santos	O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de ensino do fenômeno da crase com base em reflexões linguísticas. Para alcançar

	o 9º ano do ensino fundamental.	do Piauí		Paraguassu	esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, de campo e de natureza qualitativa.
BARRETO, Roberta Pinto	Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica através das práticas de linguagem <sup>29</sup>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020/Mestrado	WIEDEMER, Marcos Luiz	Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar o processo de ensino de língua portuguesa e com isso, desenvolver subsídios metodológicos a partir de atividades centradas nas práticas da linguagem (análise linguística, epilinguística e metalinguística), especificamente, sobre o tratamento das variedades da língua portuguesa em diferentes níveis de reflexão.
CARRARA, Bianca de Souza	Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida	Universidade Federal de Juiz de Fora	2020/Mestrado	SIGILIANO, Natália Sathler	Pautando-se na concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN, 1997; KOCH; ELIAS, 2015), é apresentada uma proposta reflexiva de ensino de Língua Portuguesa, instigando o uso de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e o uso do dicionário dentro do contexto escolar de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com finalidade de ampliar o repertório lexical dos alunos, bem como de despertar reflexões sobre a ampliação desse repertório.
FREITAS, Vanda Pinheiro de Lacerda	Ensino contextualizado dos tempos verbais: relato de experiência vivida como forma de aproximação entre escola e família	Universidade Federal de Juiz de Fora	2020/Mestrado	SIGILIANO, Natália Sathler	Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para a aproximação de duas esferas sociais com base nas reflexões de Castro e Regattieri (2009), que propõem o uso da expressão “escola-família”, considerando que a iniciativa de aproximação dessas duas instituições está a cargo da escola na maioria das vezes. Por entender que o papel da escola é ser formador por completo do aluno, criando condições para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998), a presente pesquisa trouxe a proposta de um ensino reflexivo dentro do gênero relato de experiência vivida.
GRANDO, Rafael Francisco Pellin	Uma unidade didática fundamentada na Base Nacional	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2020/Mestrado	GRITTI, Leticia Lemos	Esta pesquisa teve por objetivos testar estratégias de ensino-aprendizagem do gênero textual carta, bem como analisar as produções textuais de alunos de um 5º ano de uma escola

<sup>29</sup> Não foi possível encontrar a dissertação de Barreto (2020) no repositório de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com isso, tivemos acesso a apenas o resumo do trabalho disponível no Portal Capes de Teses e Dissertação, o qual, por sua vez, não nos ofereceu um total entendimento da pesquisa realizada pela autora. Dessa forma, achamos mais prudente não a pormenorizar adiante.

	Comum Curricular para alunos do 5º ano do ensino fundamental e suas dificuldades na produção textual				municipal da cidade de Pato Branco no Paraná e, com base nas dificuldades encontradas, planejar, desenvolver e aplicar uma unidade didática, a qual foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

De uma maneira geral, vemos que grande parte dos trabalhos objetivam apresentar alguma proposta didática. Essas propostas foram elaboradas e implementadas através da opção metodológica pela pesquisa-ação (FERRAZ, 2018; CARRARA, 2020; FREITAS, 2020; GRANDO, 2020; MOREIRA, 2020); ou, ainda, desenvolvidas a partir de uma ação interventiva, nas quais os/as pesquisadores/as diagnosticaram alguma demanda apresentada pelos/as discentes, mas sem colocar tais propostas em prática (BENTO, 2018; SILVA NETO, 2019).

Em relação aos pressupostos adotados em relação a AL, percebemos que grande parte dos trabalhos se ancoram em perspectivas as quais também assumimos nesta pesquisa, utilizando, então, autores como Geraldi (2011 [1984]), Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Franchi (1991) e Antunes (2003, 2014), entre outros. Além disso, mesmo baseando-se, de modo geral, nas mesmas perspectivas teóricas, vemos duas possíveis posturas no que se refere à forma que a AL é prefigurada nessas propostas: a primeira delas enfatiza o estudo de determinado recurso linguístico como foco do trabalho pedagógico; a segunda, por outro lado, ancora-se na escolha pelo trabalho com um gênero textual específico, estando o estudo do recurso linguístico atrelado a esse gênero. Discorreremos, na sequência, sobre cada um desses trabalhos, mantendo-os em agrupamentos de acordo com essas formas de se mobilizar a AL nas práticas pedagógicas.

Em relação à primeira postura, temos as pesquisas desenvolvidas por Bento (2018), Silva Neto (2019) e Ferraz (2018). Bento (2018), em seu trabalho de mestrado, assentando-se nas dificuldades apresentadas por discentes quanto às possibilidades semânticas do emprego do artigo e nos limites do LD adotado em relação a abordagem de tal recurso linguístico, apresenta uma proposta de ensino, na qual estabelece como objeto os artigos definidos e os indefinidos. Para isso, a autora se apoia nos pressupostos metodológicos da concepção de gramática como

ciência de Oliveira e Quarezemin (2016). De modo similar, Silva Neto (2019)<sup>30</sup>, em sua dissertação, também parte das fragilidades do LD adotado pela escola e dos entraves demonstrados por estudantes de um nono ano acerca do fenômeno da crase para propor uma proposta de ensino, ressaltando principalmente os aspectos semânticos do recurso linguístico em pauta. Ferraz (2018), por seu turno, em uma pesquisa-ação, elabora e implementa uma proposta interventiva focalizando o estudo dos sinais de pontuação em diferentes gêneros textuais do cotidiano.

No que diz respeito à segunda postura, ou seja, propostas didáticas que abordam a AL integrada ao estudo de um gênero textual específico, contamos com as pesquisas desenvolvidas por Grando (2020), Freitas (2020), Carrara (2020) e Moreira (2020). O primeiro pesquisador referido, Grando (2020), desenvolve uma unidade didática explorando o gênero textual *carta*. A partir das dificuldades percebidas nas produções dos/das discentes, elabora aulas específicas para abordar determinados recursos linguísticos<sup>31</sup> e, posteriormente, analisar as melhoras percebidas nas cartas produzidas em relação aos tópicos linguísticos elencados para estudo e as características textuais específicas do gênero textual em questão. Freitas (2020), por seu turno, elaborou e implementou uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) estruturada a partir do estudo do gênero *relato de experiência vivida*, através do qual, dentre outras coisas, instigou a reflexão dos usos dos tempos verbais para a construção e a progressão de tal gênero. Para constatar as aprendizagens viabilizadas pela prática pedagógica, a pesquisadora analisou contrastivamente as produções textuais iniciais e as finais dos/das discentes. Carrara (2020), por sua vez, optou pelo gênero textual *verbete* como estruturador da ação interventiva praticada por ela, na qual teve a intenção de ampliar o repertório lexical dos/das estudantes. Moreira (2019), de modo similar, elabora uma proposta de ensino evidenciando, principalmente, o estudo do gênero textual *resenha crítica de filmes*, apesar de abordar outros gêneros, como sinopses, comentários de filmes e filmes. Na referida proposta, dentre outras questões próprias do gênero trabalhado, a pesquisadora promoveu a reflexão sobre o uso de adjetivos e advérbios na construção de argumentos na leitura e produção de resenhas.

Divergindo em parte dos trabalhos até aqui expostos, contamos com as dissertações desenvolvidas por Santos (2017) e Albuquerque (2018). O primeiro pesquisador, Santos (2017), buscou refletir sobre como o ensino dos conhecimentos linguísticos estão alinhados às

---

<sup>30</sup> Destacamos que as duas pesquisas mencionadas, de Neto (2019) e de Bento (2018), estão vinculadas à linha de pesquisa "Teorias da linguagem e ensino", do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Piauí.

<sup>31</sup> De forma geral, os recursos linguísticos explorados fazem parte dos elementos notacionais da escrita, como sinais de pontuação, uso indevido de letras e acentos gráficos.

propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista de linguagem nas práticas de professores que afirmam conhecer essa proposta. Para tanto, o autor acompanhou e filmou as aulas de dois docentes de Língua Portuguesa, e, depois disso, realizou sessões de autoconfrontação, com o objetivo de analisar as ressignificações sobre o fazer docente realizadas enquanto refletiam sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos.

Albuquerque (2018), por sua vez, alinhado, de certa forma, ao contexto de estudos proposto nesta dissertação - ou seja, a formação continuada de professores de Língua Portuguesa -, investigou os impactos que a participação em um curso de formação continuada ocasionou na construção e implementação de uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para isso, Albuquerque (2018), em parceria com a Secretária Estadual de Educação de Pernambuco, desenvolveu cinco oficinas. Nas quatro primeiras, oferecidas para professores/as de Língua Portuguesa de uma região do estado supracitado, foram tematizadas reflexões, dentre outros tópicos, sobre AL, gêneros textuais e gramática. A quinta oficina, subdividida em alguns encontros, foi realizada com uma professora de Língua Portuguesa em seu local de trabalho e constituiu-se em discussões teóricas e práticas sobre sequência didática. Através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), o pesquisador também observou as concepções teóricas que as participantes revelaram, em propostas didáticas elaboradas ao longo das formações, a respeito de gênero, texto, AL e ensino de Língua Portuguesa.

Como é possível perceber com esse levantamento de teses e dissertações, um número significativo de trabalhos que abordam a AL não estabelece um entrelaçamento com o que está sendo realizado em práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, dentre as pesquisas que se propõem a isso, a maior parte das investigações reflete sobre a elaboração e os impactos de propostas didáticas implementadas pelos/as pesquisadores/as. Desse modo, nota-se a (quase) ausência de investigações que examinam a AL no contexto de formação continuada de professores/as. Nesse sentido, dentre os estudos encontrados através dos critérios descritos anteriormente, apenas Albuquerque (2018) atenta para esse cenário de formação continuada. No entanto, ao optarmos pela análise dos dados de pesquisa à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, nosso trabalho diferencia-se do realizado por Albuquerque (2018). Com isso, acreditamos que a investigação proposta nesta dissertação pode colaborar com a área da Linguística Aplicada na medida em que se insere dentro de uma discussão que apresenta uma carência de estudos à luz do referencial teórico que mobilizamos.



### 2.3.2 Artigos acerca da prática de Análise Linguística

Nesta subseção, como referimos anteriormente, apresentaremos uma revisão de literatura a respeito de artigos que versam sobre a AL. Para essa investigação, optamos pelo repositório digital de periódicos da CAPES, Portal de Periódicos CAPES, estabelecendo as seguintes etapas e critérios para a busca:

- a) pesquisa no campo de busca por "análise linguística";
- b) seleção de publicações produzidas nos últimos cinco anos, na opção "Busca Avançada"<sup>32</sup>;
- c) escolha por periódicos revisados por pares;
- d) leitura dos resumos dos artigos a fim de elegermos quais abordavam a AL a partir de uma perspectiva teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna.

Diante da grande quantidade de trabalhos encontrados a partir do recorte definido acima, estabelecemos ainda como critério a escolha por artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES com Qualis Periódicos A1, A2 e B1, considerando as informações presentes na Plataforma Sucupira para o Quadriênio 2013-2016<sup>33</sup>. Findados essas etapas e critérios, contamos com um total de quinze artigos, os quais apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 - Artigos sobre a prática de análise linguística

<b>AUTORIA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>DADOS DE PUBLICAÇÃO</b>
ARAÚJO, Maria do Livramento Pereira; MOREIRA, Tânia Maria; DE MARIA, João Leno Pereira	Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental	Letras & letras, 2017-07-31, Vol. 33 (1), p. 237.
ARAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Ederson; Sousa Filho, Sinval Martins de.	Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus Gêneros discursivos e análise linguística	Trabalhos em Linguística Aplicada, 2021-05-01, Vol. 60

<sup>32</sup> Destacamos que a data na qual realizou-se essa pesquisa foi no final de outubro de 2021. Além disso, percebemos que, através dessa seleção por publicações nos últimos cinco anos na opção "Busca Avançada", houve casos em que os artigos não correspondiam exatamente a datas pertencentes a esse intervalo de tempo, tendo sido publicados em 2016, por exemplo; todavia, preferimos manter esses trabalhos dentro do escopo de artigos analisados.

<sup>33</sup>

Disponível

em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

BAZARIM, Milene; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo	Desafios e possibilidade dos cursos de extensão para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada	Revista Inter Ação, 2021-04-17, Vol. 46 (1), p. 391.
CAMPOS ROCHA, Laís França	Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático	Working Papers em Linguística, 2018-01-13, Vol. 18 (2), p. 211.
DEON, Robson; SANTOS, Márcia Andrea dos	Gêneros jornalísticos na escola	Entrepalavras, 2016-12-31, Vol. 6 (2), p. 322.
DUTRA, Camilla Maria Martins; RÉGIS, Laura Dourado Loula	Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino	Entrepalavras, 2017-11-25, Vol. 7 (2), p. 534.
LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Leila Nascimento da	Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística	Educação e Pesquisa, 2016-06-01, Vol. 42 (2), p. 427.
PINTON, Francieli Matzenbacher; VOLK, Romário; SCHMITT, Rosana Maria	A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas	Linguagem & Ensino, 2020-04-30, Vol. 23 (2), p. 364.
POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José	O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística	Bakhtiniana: revista de estudos do discurso, 2017-08-01, Vol.12 (2), p. 123.
RÉGIS, Laura Dourado Loula; NÓBREGA, Davi Ferreira Alves da	A indeterminação do sujeito como objeto de ensino: proposta de atividade a partir de um conto brasileiro de ficção científica	Signótica: revista do Mestrado em Letras e Linguística, 2018-12-03, Vol. 30 (4), p. 596.
RUTIQUEWISKI GOMES, Andréia; SOUZA, Sueder	O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística	Working Papers em Linguística, 2018-01-13, Vol. 18 (2), p. 50.
SANTOS, Aymée Silveira; MELO, Raniere Marques de	O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular	Entrepalavras, 2019-12-12, Vol. 9 (3), p. 115.
SOUZA FILHO, Sinval Martins de; FURTADO BAÚ, Maria de Fátima	Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos	Scripta (Belo Horizonte.), 2016-01-28, Vol. 19 (36), p. 151.
SOUZA, Liliane Vanilde de; ALANO, Natassia D'Agostin;	Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa	Linguagem & Ensino, 2019-05-06, Vol. 22 (1), p. 39.

DIAS, Sabatha Catoia		
SUASSUNA, Livia	O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2020-04-01, Vol. 101 (257), p. 57.

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, podemos apontar que os artigos encontrados abordam seis temáticas gerais ligadas à AL: análises de livros didáticos; reflexões sobre a BNCC; desenvolvimento de propostas/projetos de ensino; discussões teóricas-metodológicas para a AL; pesquisas acerca de práticas pedagógicas de professores/as de Língua Portuguesa; e, por fim, estudos a respeito da formação inicial/continuada de professores de Língua Portuguesa. Em seguida, apresentaremos brevemente cada um dos artigos. Para isso, procuramos mantê-los reunidos de acordo com a temática geral abordada.

Em relação aos trabalhos que utilizavam como corpus de análise o LD, dois artigos foram considerados. No primeiro deles, Campos Rocha (2017) intenta analisar como é desenvolvida a AL em materiais didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, são selecionadas, em um LD, seções cujo objetivo, segundo os autores, é promover reflexões sobre os usos da língua. As análises empreendidas apontam que há um número muito pequeno de atividades de AL nas seções que se propõem a promovê-la, e essas atividades não contribuem para a reflexão sobre as diversas situações de comunicação na medida em que não estabelecem como conteúdo aspectos discursivos-gramaticais dos gêneros textuais enfocados nos capítulos. De forma similar, Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021) analisam e descrevem algumas atividades de um LD destinado ao sexto ano, a fim de perceber como elas podem estar relacionadas com alguns pressupostos das teorias linguísticas contemporâneas. Como resultado, os autores sugerem que há um mascaramento das atividades tradicionais, nas quais, apesar de se fazer uso de terminologias advindas da teoria linguística contemporânea, o ensino recai sobre tópicos explícitos de gramática, afastando-se, com isso, das teorias relacionadas aos estudos de gêneros do discurso e da AL.

No tocante a artigos que se propuseram a examinar a BNCC, destacamos dois trabalhos. Em um deles, Santos e Melo (2019) investigam como o BNCC trata o objeto de conhecimento variação linguística, articulado aos eixos de Análise linguística/semiótica e Oralidade, no Ensino Fundamental. As autoras argumentam que a abordagem da variação linguística no documento é feita através de vários aspectos ligados à Linguística Funcional, indicando o estudo da língua nas diversas situações de uso e colocando o indivíduo como central para as discussões linguísticas. No outro artigo, em contrapartida, Pinton, Volk e Schmitt (2020)

analisam as habilidades presentes na prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica para os anos finais (6º a 9º ano – Todos os Campos de Atuação), conforme BNCC, com a finalidade de perceber em que medida tais habilidades se alinham à perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem, esta advinda das contribuições de Lev Vygotsky. Os resultados da pesquisa indicam fragilidades no documento no que se refere aos meios de se efetivar tal perspectiva de ensino, na medida em que as habilidades aparecem descontextualizadas das práticas situadas de uso da linguagem e, além disso, os processos cognitivos necessários para o desenvolvimento de tais habilidades não são organizados de acordo com uma progressão que leve em conta os níveis de complexidade esperado em cada ano escolar.

Pesquisas que abordavam o desenvolvimento de propostas/projetos de ensino foram percebidas em cinco artigos, sendo que, em três deles, a discussão sobre a AL aparece de maneira secundária, e, em dois, há um tensionamento mais direto sobre tal prática de linguagem. No que diz respeito ao primeiro caso, contamos com os trabalhos desenvolvidos por Deon e Santos (2016), Sousa Filho e Furtado Báu (2016) e Araújo, Moreira e De Maria (2017), nos quais foram discutidos, respectivamente: a experiência de um projeto de ensino, desenvolvido no âmbito do PIBID de Linguística, enfocando o estudo de textos de gêneros jornalísticos; um projeto de ensino sobre o gênero textual conto, realizado a partir da proposta de ensino Pedagogia de Projetos; e os resultados de uma experiência de ensino na qual optaram por salientar o estudo do gênero documentário. Em relação aos trabalhos que discutiam sobre a AL de maneira mais aprofundada, temos as pesquisas de Dutra e Régis (2017) e Régis e Nóbrega (2018). Os primeiros (DUTRA; RÉGIS, 2017) buscam apresentar uma proposta de atividade de leitura articulada como a AL, indicando a possibilidade de tal articulação na exploração de recursos linguísticos, linguístico-discursivos, icônicos, de textualidade e da argumentação em textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário. Os segundos (RÉGIS; NÓBREGA, 2018), por sua vez, apresentam uma proposta de atividade de leitura e análise linguística a partir de um conto de ficção científica, na qual, segundo os autores, foi possível ampliar o conhecimento do gênero, as competências e habilidades de leitura e análise linguística, assim como refletir sobre as funções textuais da indeterminação do sujeito.

As discussões/proposições teórico-metodológicas para a AL foram encontradas em três artigos. Gomes e Souza (2017) discutem aspectos teórico-práticos relacionados ao ensino de gramática a partir da perspectiva da AL. Para isso, os autores partem de uma discussão sobre os diferentes tipos de gramática e apresentam alguns fundamentos sobre a AL, entre eles: o trato da heterogeneidade linguística; o estabelecimento do texto como locus de compreensão dos sentidos e análises dos fatos da língua; as atividades epilinguísticas como forma de levar os

estudantes a refletirem sobre a língua; a prevalência da indução como procedimento metodológico para a abordagem da AL; e, por fim, as formas de sistematização/categorização dos conhecimentos obtidos e novos usos através do metalinguismo. Polato e Menegassi (2017) defendem, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, um estatuto dialógico para as atividades de AL na leitura de textos. Para isso, compreendendo o estilo verbal do gênero como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, os autores analisam e discutem um conto. Souza, Alano e Dias (2019), adotando a perspectiva bakhtiniana e estudos sociocognitivistas, discutem a importância da AL integrada ao ensino e aprendizagem da leitura no contexto da Educação Básica, oferecendo contribuições para a prática docente em relação à AL articulada com a leitura de textos de diversos gêneros textuais/discursivos.

Abordando reflexões a respeito das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, constatamos o artigo de Leal, Brandão e Silva (2016), no qual as autoras analisam a prática de duas docentes, buscando problematizar as relações entre o trabalho com o gênero do discurso e a AL. Os resultados evidenciam que as docentes promovem reflexões em torno das características sociodiscursivas e composicionais do gênero em foco, no caso, carta do leitor. Entretanto, houve pouca frequência de estudo sobre os recursos linguísticos típicos do gênero textual enfocado, sinalizando uma dificuldade em promover situações didáticas mobilizadoras de tal análise junto aos estudantes.

O campo da formação de professores de Língua Portuguesa é tematizado em dois artigos. Refletindo sobre a formação inicial, Suassuna (2020), ao discutir a forma como estagiários do curso de licenciatura em Letras-Português entendem as novas orientações para o ensino de gramática/análise linguística e buscam colocá-las em prática durante o estágio curricular, indica a presença de elementos inovadores nas práticas pedagógicas das estagiárias no que se refere ao estudo gramatical vinculado a situações de interação autênticas de uso da linguagem e a utilização de estratégias de indução para a reflexão sobre o funcionamento da língua a ser apreendido pelos/pelas estudantes. Analisando um contexto de formação continuada, Bazarim e Reinado (2021), além de trazerem os desafios e possibilidades inerentes à realização de cursos de extensão para a formação continuada de professores, apontam que as discussões e reflexões fomentadas ao longo do curso proporcionaram uma reconfiguração nos modos de pensar e agir dos professores no que diz respeito à concepção de gênero de texto como megainstrumento no ensino de Língua Portuguesa. Indicam, todavia, desafios em relação à articulação entre a AL e as demais práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) no processo de didatização dos gêneros.

A partir das análises apresentadas nos artigos, podemos perceber as fragilidades ainda existente em relação à AL. Isso é notado, por exemplo, nas discussões sobre a maneira como a AL é prefigurada em livros didáticos, pois, além das reflexões sobre a língua não estarem amplamente abordadas nas seções destinadas a fazê-la, parece haver o estudo de conteúdos gramaticais sem estabelecer relações mais aproximadas com as mais diversas situações de uso da língua. Ademais, essa fragilidade é percebida inclusive na BNCC, a qual, apesar de anunciar um trato satisfatório da variação linguística (SANTOS; MELO, 2019), estabelece algumas habilidades para o trabalho pedagógico com a AL, sem articulá-las com as demais práticas de linguagem (PINTON; VOLK; SCHMITT, 2020), colocando-se, portanto, mais um desafio para os/as docentes de Língua Portuguesa no que se refere às formas de se efetivar tal integração.

Em contrapartida, observa-se que os estudos apresentados em alguns artigos tentam, de alguma maneira, suprir essa lacuna, oferecendo possibilidades de como empreender a AL. Dutra e Régis (2017) e Régis e Nóbrega (2018), por exemplo, ao discorrerem sobre atividade/projetos de ensino, indicam modos de promover a articulação entre a AL e a leitura em práticas pedagógicas. De forma semelhante, Gomes e Souza (2017) e Souza, Alano e Dias (2019) também procuram ofertar contribuições para a prática docente, na medida em que, respectivamente, discutem sobre os fundamentos da AL e a integração entre a AL e a leitura, estabelecendo os/as educadores/as como possíveis interlocutores dos artigos.

No tocante a formação de professores/as de Língua Portuguesa, observa-se uma certa dualidade, tendo em vista que, ao mesmo tempo que se percebe que estagiários em formação inicial relacionaram o estudo gramatical a situações de interação autênticas de uso da linguagem (SUASSUNA, 2020), docentes em formação continuada demonstraram dificuldades em associar a AL às demais práticas de linguagem (BAZARIM; REINALDO, 2021). Em alguma medida, essa dificuldade também é apontada por Leal, Brandão e Silva (2016) ao constatarem a baixa frequência da reflexão sobre os recursos linguísticos característicos do gênero textual enfocado para estudo na prática pedagógica de duas professoras.

Diante das fragilidades apontadas em relação à AL em LD, documentos oficiais e práticas pedagógicas, salientamos a importância de pesquisas que discutam sobre essa prática de linguagem. Além disso, dentre os artigos, nota-se a pouca quantidade de trabalhos que versam sobre a AL no contexto de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, algo já constatado a partir da análise de teses e dissertações acerca da AL, exposta na subseção anterior. Dessa forma, tendo em vista as lacunas e fragilidades aqui apontadas, reiteramos que a proposta de investigação desta dissertação pode contribuir para a área da Linguística Aplicada.

Neste capítulo, procuramos discutir sobre a AL. Para isso, apresentamos a nosso entendimento em relação à AL, bem como abordamos como a AL é prefigurada na BNCC (BRASIL, 2018) e PCN (BRASIL, 1998). Por fim, discorremos sobre artigos, teses e dissertações que tematizam a AL. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, de modo geral, analisamos o agir humano em situação de trabalho, tendo como foco um encontro de formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa - ou, nos termos do ISD (BRONCKART, 2006a, 2008), o trabalho representado que emerge nessa situação de interação entre uma professora de língua portuguesa atuante na Educação Básica e formadores/as universitários. Entre os diversos temas que emergem/podem emergir na dimensão do trabalho representado capturada nessa situação de interação social, estabelecemos como recorte o trabalho de ensino de recursos linguísticos.

Dessa forma, temos como objeto desta pesquisa o ensino de recursos linguísticos no trabalho representado por uma professora de Língua Portuguesa em um texto produzido durante um encontro de formação continuada de professores, especificamente no ano de 2021.

A partir desse tema, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: **que aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são revelados em verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada?**

Para delimitarmos o objeto deste estudo, elaboramos o seguinte objetivo geral que orientará a nossa investigação: **analisar, nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada, quais aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são por ela tematizados na interação com formadores/as universitários/as. Além disso, espera-se refletir criticamente sobre o trabalho com análise linguística no ensino de Língua Portuguesa em contexto escolar.** A partir deste objeto geral, estruturaram-se os seguintes objetivos específicos:

a) identificar e refletir sobre aspectos do trabalho com recursos linguísticos realizados pela professora colaboradora desta pesquisa, a partir das verbalizações que ela produz em interação com formadores/as universitários/as durante o ano de 2021;

b) analisar marcas linguístico-discursivas, empregadas pela professora colaboradora da pesquisa, em suas verbalizações, que evidenciem aspectos de seu trabalho de ensino no que concerne aos instrumentos, capacidades, motivos e intenções para o seu agir docente com recursos linguísticos em aulas de Língua Portuguesa;

c) discutir o trabalho com/sobre recursos linguísticos revelado/apreendido nas verbalizações da professora colaboradora da pesquisa em relação à proposta de análise linguística defendida pelo campo da Linguística Aplicada, especialmente no que concerne ao ensino de língua portuguesa.



Para alcançarmos esses objetivos, propomos um estudo de caso de natureza qualitativa. No que se refere a pesquisas dessa natureza, Flick (2009) pondera que esta não pode mais ser vista apenas como uma pesquisa não-quantitativa, mas, por outro lado, pode ser compreendida como uma pesquisa que “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (FLICK, 2009, p. 8). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa pode ser realizada de diversas maneiras: analisando experiências de indivíduos ou grupos; examinar interações e comunicações que estejam se desenvolvendo; e investigar documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Desse modo, compreendemos que - ao estabelecermos como dados de nossa pesquisa um texto produzido por uma professora de Língua Portuguesa com vista a analisarmos aspectos sobre o ensino de recursos linguísticos que emergem desse texto - estamos procurando, além de examinar interações que estejam se desenvolvendo, entender um fenômeno social "de dentro", ou seja, a partir da perspectiva suscitada pela colaboradora de nossa pesquisa. Com isso, a partir da definição de Flick (2009), concebemos que o estudo aqui desenvolvido se configura como de natureza qualitativa.

Ademais, é preciso esclarecer que, segundo Creswell (2007), as pesquisas de base qualitativa são, em linhas gerais, um modo de pesquisa fundamentalmente interpretativista, tendo em vista que o pesquisador interpreta os dados e constrói conclusões sobre o seu significado. Nessa direção, buscaremos interpretar possíveis significados para os dados selecionados, compreendendo, contudo, que também outros podem ser apreendidos (MOITA LOPES, 1994).

Em relação à pesquisa de natureza qualitativa, Creswell (2007) ainda ressalta que pode empregar diferentes estratégias de investigação e métodos de geração e análise de dados. Diante disso, na sequência, após apresentarmos o contexto no qual esta pesquisa se insere, discorreremos sobre os procedimentos de geração, seleção e análise dos dados.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizada neste trabalho vincula-se ao grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (doravante, LID), o qual reúne um coletivo de pesquisadores/as vinculados ao PPGLA da UNISINOS comprometidos com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e formação (inicial e/ou continuada) de professores/as.

Dessa forma, a pesquisa aqui realizada se relaciona, de forma mais ampla, ao contexto de formação continuada docente desenvolvida pelo grupo LID durante os anos 2020-2023, quando da pandemia de Covid-19 e o incremento do trabalho na modalidade remota. Diante disso, consideramos pertinente tecermos algumas considerações sobre o modelo de formação desenvolvido pelo grupo.

O grupo LID trilhou um percurso de pesquisa, desde 2011, a partir do qual se buscou, em uma relação de cooperação, propor espaços de interlocução entre a Universidade e os/as professores/as que atuam em escolas de Educação Básica. Esse trajeto encontra-se, no momento, desenvolvendo-se a partir de um modelo construído através da noção de Comunidade de Desenvolvimento Profissional (doravante, CDP), o qual é integrado ao projeto de pesquisa "Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica"<sup>34</sup>, apoiado pelo edital N° 05/2019, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), sob coordenação de Anderson Carnin, docente do PPGLA da UNISINOS.

Nesse sentido, buscando romper com a ideia de formação a partir da binaridade entre teoria e prática, a proposta que constitui a CDP pretende envolver os/as participantes que dela fazem parte com a intenção de implicá-los/as na construção de significados relacionados à sua prática profissional (GUIMARÃES; MATIAS, 2020). Para isso, a CDP tem como inspiração a Comunidade de Indagação (WELLS, 2006), a Comunidade de Prática - a partir das proposições de Lave e Wenger (1991) e Wenger (2001) - e as ideias do projeto "Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?", da Universidade de Aveiro, Portugal.

Levando em consideração as aspirações mencionadas, uma CDP, poderia ser entendida, conforme Matias (2021, p. 38), como

[...] um grupo de profissionais docentes (professores da educação básica e pesquisadores da Universidade) que, instigados por um processo formativo anterior mais amplo, unem-se, interessados em refletir sobre as relações entre teoria e prática e construir em conjunto não só o entendimento de conceitos fundantes (no nosso caso, os relacionados ao ensino de Língua Portuguesa), mas também novas formas de lidar

---

<sup>34</sup> O referido projeto - do qual a pesquisa aqui apresentada faz parte - focou-se em aspectos relacionados à formação continuada de professores, ao seu desenvolvimento profissional e aos (possíveis) impactos em seu trabalho de ensino e na aprendizagem discentes. Além disso, através do processo de formação continuada em torno da lógica de comunidades de desenvolvimento profissional, busca-se potencializar o desenvolvimento de atividades inovadoras no trabalho docente com leitura e escrita em (e para além de) aulas de Língua Portuguesa (CARNIN, 2020). Esse projeto é registrado junto à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer CAAE 32111019.4.0000.5344.

com as prescrições e com demandas advindas do chão da escola e de transpor didaticamente os objetos de conhecimento ali descritos.

Esse processo anterior a partir do qual houve constituição da referida CDP ocorreu a partir de (per)curso formativo realizado no ano de 2018, em parceria com a rede pública de ensino municipal de Novo Hamburgo/RS, oferecido aos/às profissionais que faziam parte dessa rede. O (per)curso formativo foi dividido em seis ciclos<sup>35</sup>, conforme descrito na sequência:

- CICLO 1: Momento coletivo em que todos os professores foram sensibilizados para participarem efetivamente da formação continuada, a partir do acolhimento dos participantes e da explicitação e discussão das concepções fundantes das práticas de leitura e escrita na escola.
- CICLO 2: Realização de uma espécie de circuito de oficinas, em grupos menores, pautadas nos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa conforme a BNCC. A cada oficina, os professores vivenciam, consoante ao princípio de homologia de processos, o desenvolvimento de um PDG coletivo e as atividades nele envolvidas.
- CICLO 3: A partir da revisão dos conceitos base que nortearam as oficinas do Ciclo 2, é proporcionado um momento de síntese do PDG vivenciado, identificando-o como uma possibilidade de dispositivo didático articulador dos quatro eixos trabalhados.
- CICLO 4: Processo de elaboração de PDG a partir da interação entre os professores participantes da formação e os membros do grupo de pesquisa, num processo de mentoria.
- CICLO 5: Após retorno à práxis, para permitir a participação dos estudantes das escolas onde os professores atuam na construção no PDG, volta ao grupo de mentoria para o planejamento final dos PDG, considerando a prática social, o tema e o(s) gênero(s) de texto elencados, a articulação dos eixos organizadores do ensino e a inclusão do modelo didático de gênero. Planejado o PDG, trabalho com os estudantes para desenvolvê-lo.
- CICLO 6: Momento de compartilhamento de práticas a partir da apresentação dos PDG planejados/desenvolvidos pelos professores em conjunto com os coordenadores pedagógicos das escolas, no formato de aula aberta na Universidade, com a presença de debatedores convidados/as e demais interessados. (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 387-388).

Dessa maneira, os seis primeiro ciclos, como mencionado anteriormente, ocorreram a partir de um (per)curso formativo, a partir do qual os/as participantes discutiram os conceitos reguladores da BNCC (linguagem como interação, gênero, leitura, prática social,

---

<sup>35</sup> A opção por utilizar o termo ciclo, segundo Guimarães e Matias (2020), está relacionada ao fato de compreender o processo formativo como um processo dinâmico, aberto, constante, que busca entrelaçar os encontros promovidos e que permite que haja interação entre os participantes. Com isso, os ciclos não podem ser entendidos como tendo um fim e um início bem demarcados, de forma que eles são entrelaçados e interdependentes.

análise linguística/semiótica<sup>36</sup> e oralidade) e o Projeto Didático de Gênero<sup>37</sup> (doravante, PDG) como dispositivo didático para a articulação desses conceitos. Segundo Guimarães Matias (2020), esse (per)curso teve como preocupação

1) garantir a interatividade, ou seja, garantir que os professores também fossem atores no curso de formação, que tivessem voz e participassem de forma ativa do curso; 2) dar um caráter interventivo, garantindo que os professores tivessem tempo para voltar à sala de aula, visando ao aprimoramento das práticas discutidas na formação (GUIMARÃES; MATIAS, 2020).

Guimarães e Matias (2020) pontuam que podemos entender que, a partir do Ciclo 4, houve o primeiro movimento da constituição da Comunidade de Desenvolvimento Profissional, tendo em vista que as professoras e coordenadoras das escolas formaram grupos de trabalho com seus mentores e construíram conjuntamente um PDG. Cabe salientar que, por mentor, é entendido "[...] aquele que orienta, aconselha e guia outro indivíduo na realização de determinada empreitada [...]" (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 387) e como mentoria, grosso modo, os momentos interacionais em que as/os professoras/es participantes da formação continuada são auxiliados/as no planejamento de seus projetos de ensino.

Na sequência dos seis primeiros ciclos, foram propostos mais dois, resumidos da seguinte forma:

- CICLO 7: Constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional com professoras participantes dos ciclos anteriores, escolhidas por escola e membros da Universidade, em encontros sistemáticos para discussão de questões relativas ao

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que Antônia, professora cujas verbalizações são analisadas nesta pesquisa, participou dessa formação, tendo acesso, entre outros pontos, a discussões sobre as diferenças entre a prática de análise linguística e o ensino tradicional de gramática e sobre modos de, partindo de um gênero textual, planejar atividades de análise linguística, tendo o PDG como dispositivo didático-metodológico para a organização das práticas pedagógicas. A participação de nossa colaboradora de pesquisa nessa formação reforça o nosso entendimento de que não estamos tomando a AL a priori ou cobrando um total alinhamento entre o agir docente e o proposto pelos documentos oficiais, mas estamos buscando uma compreensão dos modos que a professora parece estar vivenciando conflitos sobre a apropriação e implementação dessa prática em seu agir. Para mais informações sobre essa oficina, indicamos a leitura de Bartikoski e Matias (2020).

<sup>37</sup> Guimarães e Matias (2020) esclarecem, em nota de rodapé, que o PDG é "[...] um dispositivo didático-metodológico, inspirado nas sequências didáticas (Schnewly; Dolz, 2004) e em projetos de letramento (Kleiman, 2000). Centrado no trabalho sistemático com um ou dois gêneros textuais, escolhidos a partir de uma temática significativa para os estudantes envolvidos, apresenta proposta de produção que leva em consideração uma prática social, a qual pode ser externa à escola. O PDG é construído pelo professor a partir do olhar para o currículo e para as demandas reais de aprendizagem de sua turma. Esse dispositivo didático se organiza pelas seguintes etapas: (1) identificação da prática social letrada, do tema e do gênero a ser trabalhado, (2) modelização do gênero, (3) produção textual inicial, (4) diagnóstico a partir da produção inicial para planejamento das oficinas (4) oficinas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção inicial), (5) produção textual final, (6) elaboração de grade de avaliação em conjunto com a turma, de acordo com o gênero, (7) reescrita e (8) retorno à prática social." (idem, p. 379).

ensino de Língua Portuguesa. Tais professoras passam a ser a referência para as CDP que se organizam nas escolas, sendo, por isso, vistas como professoras de referência.

- CICLO 8: Organização de CDP nas escolas, ocasião em que as professoras de referência passam a mentorar outros professores, liderando discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e auxiliando-os na elaboração de projetos de ensino. Os encontros da CDP constituída no ciclo 7 continuarão acontecendo como um local de discussão e reflexão sobre questões trazidas das demais CDP (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 388).

O ciclo 7 ocorreu a partir de 2019 e foi composto por algumas participantes<sup>38</sup> do (per)curso formativo mencionado, as quais passaram, junto aos membros do grupo LID, a constituir a CPD. Nos encontros realizados, as participantes discutiram questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Para 2020, estavam previstos encontros de formação nas próprias escolas de atuação das participantes da CDP. Nesses encontros, seriam convidadas/os a participar os/as demais professores/as da escola e de outras escolas da rede de ensino, e as professoras participantes da CDP teriam o papel de colaborar nesse processo de formação dos/as colegas por meio da apresentação de projetos de ensino já desenvolvidos e das discussões que surgiriam do grande grupo (MATIAS, 2021), constituindo, com isso, outras CDP nas escolas.

Todavia, em fevereiro de 2020, teve início, no Brasil e no mundo, a pandemia de COVID-19. O número de casos e óbitos oscilaram durante os anos de 2020 e 2021, e o ápice da pandemia no Brasil ocorreu entre os meses de março a junho de 2021, alcançando picos de até 3 mil óbitos diários. Entre as principais medidas tomadas pelos governadores e prefeitos para a não propagação do vírus, tivemos o distanciamento social - ou seja, medida que visa o afastamento das pessoas entre si -, assim como recomendado pela Organização Mundial da Saúde. Outra medida foi a vacinação da população contra a COVID-19, que começou a ocorrer em janeiro de 2021 no Brasil, tendo seus impactos percebidos de julho a novembro do mesmo ano, período no qual houve redução do número de casos, casos graves e mortalidade causada pelo vírus.

Esse cenário desencadeado pela pandemia da COVID-19 impactou os modos de organização dos encontros formativos promovidos pelo grupo LID. Dessa forma, não foi possível que os encontros de formação pudessem ocorrer nas escolas - como estava previsto para 2020. Os encontros, que até então aconteciam em sua maioria de modo presencial,

---

<sup>38</sup> A partir desse momento, passamos a nos referir às participantes no feminino, tendo em vista que apenas participantes mulheres das escolas passaram a fazer parte da CDP. Entre as participantes das escolas, contamos, em 2019, com quatro coordenadoras pedagógicas, três professoras de Língua Portuguesa, uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental e uma coordenadora voluntária.

passaram a ocorrer em formato virtual síncrono através da plataforma *Microsoft Teams* nos anos de 2020 e 2021.

Levando em consideração a observação do contexto, entrevistas realizadas com as participantes e o constante diálogo nos encontros ocorridos, os momentos de formação de 2020 e 2021 foram realizados de acordo com algumas demandas apresentadas pelas professoras. Além disso, através de mentorias, os projetos planejados e desenvolvidos pelas professoras participantes da CDP foram discutidos a fim de serem auxiliadas pelos membros do grupo de pesquisa LID.

Nesse sentido, convém salientar que, para a constituição de uma CPD, Guimarães e Matias (2020, p. 389) pontuam que podem ser destacados dois movimentos:

[...] o movimento da coletividade, em que todos os participantes, sejam eles mentores ou professoras de referência, se reúnem em torno de um mesmo objeto, seja ele as prescrições, o planejamento ou a discussão de algum conceito; o movimento da mentoria, que consiste na possibilidade de [...] planejar os projetos, de forma mais minuciosa e personalizada; e o movimento das interações externas, momento em que há maior protagonismo das participantes ao comunicarem suas ações enquanto membros da comunidade para outros grupos.

Desse modo, portanto, nos anos de 2020 e 2021, houve uma maior intensidade no que se refere aos dois primeiros movimentos apontados.

Em relação à pesquisa aqui desenvolvida, utilizamos como dados um encontro de mentoria - ou seja, esse momento interacional em que as professoras eram auxiliadas, de forma personalizada, no planejamento de seus projetos de ensino - realizados no ano de 2021. Desse modo, o encontro de mentoria a partir do qual os dados utilizados nesta pesquisa foram gerados ocorreu em um momento em que a pandemia da COVID-19 ainda estava acontecendo, mas já não de maneira tão severa, dada a adoção de práticas de combate à disseminação do vírus SARS-COV-2 e início de ampla campanha de vacinação contra a Covid-19 assegurada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro.

É interessante destacar que, nesses encontros de mentoria, o papel das professoras foi/é central, tendo em vista que "parte delas o planejamento e a organização do encontro, enquanto os mentores participam de forma periférica, agregando sugestões, reflexões e elementos teóricos trazidos da coletividade" (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 390).

Apresentado o contexto no qual esta pesquisa se insere - isto é, os encontros de mentoria ocorridos em 2021 e realizados como processo de formação continuada desenvolvida por meio da noção de Comunidade de Desenvolvimento Profissional em parceria com a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS -, na próxima seção,

discorreremos sobre os procedimentos de geração e seleção dos dados.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS

Os dados utilizados neste trabalho, como vem sendo mencionado ao longo deste trabalho, são provenientes de um encontro de mentoria realizado pelo grupo de pesquisa LID junto a professoras da rede municipal de Novo Hamburgo/RS participantes da Comunidades de Desenvolvimento Profissional. Antes de darmos sequência aos esclarecimentos sobre os procedimentos adotados para a geração e seleção dos dados, achamos prudente fazer alguns apontamentos sobre o percurso que trilhamos em relação ao estabelecimento desses procedimentos.

### 4.2.1 O percurso da pesquisa

Ao projetarmos esta pesquisa no segundo semestre de 2021, tínhamos como intenção compreendermos de que forma a participação de professoras de Língua Portuguesa no processo de formação continuada revelava ressignificação de suas representações sobre o trabalho pedagógico com recursos linguísticos. Nessa direção, pretendíamos, primeiro, compreender quais eram as representações de uma professora para o trabalho com recursos linguísticos, a fim de que, no primeiro semestre de 2022, nos encontros de mentoria, fosse possível colaborar para que a participante da pesquisa desenvolvesse projetos de ensino em uma direção de trabalho com recursos linguísticos como forma de potencializar o desenvolvimento linguísticos dos/das estudantes.

Naquele momento, já havíamos definido a nossa parceira de pesquisa, a professora de Língua Portuguesa Antônia<sup>39</sup>. Esta escolha ocorreu por conta do engajamento da professora durante os encontros de formação, de forma que, ao ser convidada, ela se colocava à disposição para participar dos encontros de mentoria que iriam ocorrer no primeiro semestre de 2022 - nos quais focalizaríamos o trabalho pedagógico com recursos linguísticos.

É importante considerar que, por conta da medida de distanciamento social direcionada às instituições de ensino por conta da pandemia de COVID- 19, a rede de ensino municipal parceira do grupo LID suspendeu as aulas partir de março de 2020 e retornou, com a implementação do ensino remoto emergencial (doravante, ERE) - modalidade de ensino no qual eram desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais através do uso das tecnologias

---

<sup>39</sup> Ainda nesta seção, apresentaremos o perfil profissional de Antônia.

digitais (como o *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *Google Formulários*, *WhatsApp*, entre outros) ou por meio de atividades impressas retiradas na própria escola pelos/as estudantes - , a partir de maio do mesmo ano. Com a diminuição do número de casos e óbitos causados pela COVID-19 e o aumento do número de pessoas vacinadas, houve uma flexibilização do distanciamento social. Com isso, a partir de maio de 2021, as aulas passaram a ocorrer em parte presencial e em parte remota, o que se denominou ensino híbrido: em uma semana, um grupo de estudantes frequentava a escola presencialmente, e, na semana seguinte, esse mesmo grupo realizava as atividades pedagógicas remotamente para que outro grupo frequentasse a escola presencialmente<sup>40</sup>. No início de novembro de 2021, as aulas voltaram a ser totalmente presenciais na rede de ensino municipal parceira do grupo de pesquisa.

A fim de traçar um quadro inicial a partir do qual poderíamos compreender melhor as representações da professora no que diz respeito ao trabalho com recursos linguísticos, fizemos uma primeira análise dos dados provenientes dos encontros de mentoria ocorridos de julho até outubro de 2021. No total, foram 4 encontros de mentoria, os quais ocorreram nos seguintes dias: 13 de julho; 12 de agosto; 14 de setembro; e 28 de outubro de 2021<sup>41</sup>. Esses encontros foram marcados previamente de acordo com a disponibilidade das pessoas que iriam participar. Procuramos apresentar abaixo os principais tópicos discutidos durante os encontros.

Quadro 6 - Tópicos discutidos nos encontros de mentoria de 2021

13 de julho de 2021	Neste encontro, de modo geral, foi discutido o andamento do projeto desenvolvido com o gênero estruturante resenha. Por meio deste encontro, foi possível notar que Antônio havia mantido a sua decisão de trabalhar com o gênero <i>resenha</i> . Segundo as verbalizações da docente, pode-se saber que ela adaptou algumas tarefas do livro didático adotado pela escola. Essas tarefas eram desenvolvidas a partir de duas resenhas: uma de um mangá e outra do filme “Pantera Negra”. Além disso, a professora informou que havia trabalhado com os gêneros resumo, sinopse e crítica, com a finalidade de mostrar a diferença entre estes gêneros e a resenha. No momento do encontro, os/as estudantes já haviam realizado a produção inicial das resenhas, as quais foram solicitadas pelo LID para que o grupo pudesse melhor auxiliar no planejamento das próximas etapas do projeto. Em conjunto, foi pensada a possibilidade da definição dos produtos culturais a serem resenhados
---------------------	---

<sup>40</sup> Nessa modalidade, portanto, havia ainda a necessidade de um distanciamento entre as pessoas em um mesmo ambiente, o que fez com que, devido ao tamanho das salas de aula, fosse necessário, de acordo com o número de estudantes, dividir a turma em, geralmente, dois grupos que frequentavam a escola em forma de revezamento. Havia ainda alguns estudantes que continuaram a realizar as atividades apenas remotamente, de acordo com a preferência de seus responsáveis.

<sup>41</sup> Cabe ressaltar que, anteriormente a esses encontros de mentoria - no primeiro semestre de 2021-, ocorreram alguns encontros formativos nos quais foram enfocados, de acordo com as sugestões das professoras participantes, momentos de discussão sobre a prática de linguagem leitura.



	<p>pelos/as alunos/as nas produções finais de escolha dos/as próprios/as estudantes. Outros aspectos levantados foram: o formato de ensino adotado na escola - conforme orientação da rede de ensino - em decorrência da pandemia de COVID-19; os impactos desse formato no planejamento da professora; a frustração da docente pela necessidade de retomar sempre as mesmas aprendizagens; os/as discentes não realizarem as tarefas propostas para serem feitas em casa; e a dificuldade dos/as estudantes com leitura, produção de texto e organização dos cadernos. Ao final do encontro, o grupo de pesquisa se comprometeu a enviar um material de apoio para que a docente pudesse elaborar o planejamento das próximas etapas do projeto estruturado a partir do gênero resenha.</p>
<p>12 de agosto de 2021</p>	<p>Segundo as verbalizações da professora, soube-se que os/as estudantes estavam engajados inicialmente no projeto que tinha como gênero estruturante resenha, mas, aos poucos, foram perdendo interesse. A professora deu uma "pausa" no projeto, pois, por conta do encerramento do segundo trimestre escolar, ela optou por trabalhar outras coisas para poder fechar as notas - no caso, a construção de sentido, polissemia em diferentes gêneros, utilizando, para isso, o livro didático. No tocante ao projeto com o gênero resenha, foram discutidas a possibilidade do uso das tecnologias para melhorar o engajamento dos estudantes e o suporte que poderia ser utilizado para a publicação das resenhas produzidas pelas/os estudantes. Além disso, debateu-se sobre a possibilidade de, após terminar as resenhas, trabalhar com gêneros que possibilitem a discussão de questões identitárias e pertencimento dos/as alunos/as na escola, levando em consideração a constatação da professora de que os estudantes estavam muito apáticos às propostas de ensino e a tristeza com o fato de estarem no seu último ano na escola onde Antônia atua. Ficamos sabendo, ainda, que Antônia estava trabalhando temporariamente com um sexto ano devido ao afastamento de uma de suas colegas, a qual estava realizando a leitura de um livro biográfico sobre Malala Yousafzai por conta de uma sugestão da bibliotecária da escola. Outros aspectos discutidos foram: o formato de ensino desencadeado pela pandemia de COVID-19 e a postura dos/as estudantes frente a esse formato; a fato de os/as estudantes não realizarem as tarefas propostas para serem feitas em casa; a dificuldade de acesso de alguns/mas discentes à tecnologia para realizarem as tarefas em casa; a perda de vínculos dos/as alunos com a escola; a realização das tarefas por parte dos/as estudantes em aula ser em um ritmo lento.</p>
<p>14 de setembro de 2021</p>	<p>Segundo as verbalizações de Antônia, o projeto de ensino com o gênero resenha não havia avançado, mas os alunos estariam comprometidos com o trabalho em curso. A professora estava se readaptando ao novo formato de ensino (naquele momento, todos os estudantes voltaram a frequentar a escola presencialmente, mas de modo alternado, com a turma dividida em dois grupos que tinham encontros quinzenais com a professora), o que a fez</p>

	<p>revisar o que havia trabalhado nas semanas anteriores - no caso, sinônimo, sentido conotativo e denotativo, polissemia, hiperônimo e hipônimo nos gêneros charge, memes e <i>gifs</i>, utilizando, para isso, o livro didático e tendo como objetivo a melhoria das produções textuais dos estudantes. A professora teria constatado que, em sua primeira produção das resenhas, os/as estudantes não haviam expressado as suas opiniões sobre a obra resenhada e que muitos haviam copiado da internet as resenhas. Diante disso, refletiu-se sobre tarefas que poderiam ser feitas para fazer com que estudantes não copiassem os textos da internet e para construir posicionamento argumentativo, considerando ferramentas que poderiam ser utilizadas para isso. Debateu-se ainda sobre a importância de publicar as resenhas produzidas, tendo como algumas possibilidades levantadas um livro para ficar na biblioteca da escola e o uso de alguma rede social, como o <i>Instagram</i>. Além disso, foi pensado no próximo projeto a ser realizado, sendo considerado algo que pudesse ficar como um "legado para a escola". Outros pontos discutidos foram: os recursos tecnológicos presentes na escola; levantamento de hipóteses sobre o fato de os alunos copiarem da internet; a discrepância da maturidade dos/as alunos/as de uma mesma turma e a necessidade do professor levar isso em consideração e deixar as aulas legais/dinâmicas; a importância de os alunos estarem voltando presencialmente para a escola; o uso do sistema notacional de escrita em gêneros da cultura digital e pelos estudantes. A partir das considerações da professora e das discussões estabelecidas, o grupo iria mandar material para auxiliá-la em seu planejamento.</p>
28 de outubro de 2021	<p>Nesse encontro, foram abordadas, de modo geral, a finalização do trabalho com o gênero resenha e a construção conjunta de proposta para o próximo projeto a ser desenvolvido. Sobre o trabalho com o gênero resenha, ficamos sabendo que grande parte dos/as estudantes já haviam finalizado a sua produção final e que a professora estava pensando sobre a publicação das resenhas. Quanto ao próximo projeto, em conjunto, foi debatido sobre a possibilidade de trabalhar algum gênero autobiográfico por conta da tristeza dos/as estudantes em deixarem a escola, sendo uma possibilidade o <i>Draw My Life</i>. Após discussão, chegou-se à ideia de, em decorrência das poucas aulas até o final do ano escolar, propor que os/as estudantes construíssem uma linha do tempo, tendo como recorte temático sua história na escola e utilizando os recursos tecnológicos da escola como forma de engajar os/as alunos/as. Outros aspectos que surgiram foram: o formato de ensino (naquele momento, o retorno presencial dos/as estudantes se tornou obrigatório); o convite para Antônia relatar o projeto para alunos da graduação em Letras; a importância de assumirmos uma perspectiva positiva frente aos estudantes. O grupo ofereceria um material para a professora com a finalidade de colaborar em seu planejamento do projeto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Através dessa análise preliminar, procurávamos encontrar verbalizações nas quais a professora participante da pesquisa expressasse as suas representações sobre o trabalho docente com recursos linguísticos em sala de aula. Contudo, foi possível perceber uma baixa quantidade de verbalizações de Antônia que diziam respeito a essa temática. Nos encontros dos dias 13 de julho e 28 de outubro não houve nenhum registro de verbalização da professora sobre o trabalho com recursos linguísticos. No encontro do dia 12 de agosto, houve um pequeno registro de se tipo de verbalização da professora. E, no dia 14 de setembro, encontramos um registro um pouco maior<sup>42</sup>; contudo, ainda, a nosso ver, insuficiente para que pudéssemos atingir nosso objetivo de mapear as representações da professora sobre o trabalho com recursos linguísticos. É importante considerar que, em todos os encontros mencionados, houve registro de verbalizações sobre esse tema por parte de algum integrante do grupo LID, atuante como formador, e, mesmo assim, Antônia não se manifestou publicamente sobre o tema.

Conforme considerado no encontro de mentoria realizado no dia 28 de outubro, no início do mês de novembro, a professora começou a desenvolver um projeto de ensino, o qual tinha a "linha do tempo" como texto estruturante da ação didática a ser realizada. Nessa direção, a professora convidou os/as discentes de um sétimo ano para produzirem linhas do tempo sobre as suas vidas escolares. Tal projeto estava relacionado, portanto, a uma demanda emocional dos/das estudantes, pois eles/as estavam descontentes com o fato de cursarem o último ano escolar oferecido pela escola.

Em determinada etapa desse projeto, o grupo de pesquisa sugeriu a possibilidade de a professora abordar, partindo de linhas do tempo, o uso dos verbos no presente e no pretérito e das pessoas do discurso. A sugestão foi acolhida pela professora.

Nesse momento do projeto, segundo relatos da professora, os/as estudantes já haviam lido linhas do tempo, trabalhado a relação entre acontecimentos importantes, datas e imagens em uma linha do tempo, produzido linhas do tempo através da ferramenta *Padlet* e sido encaminhados para a busca de informações e imagens, junto a seus familiares, para compor a linha do tempo produzida.

Como forma de auxiliá-la no planejamento dessa etapa específica sobre o uso dos verbos no presente e no pretérito e das pessoas do discurso em linhas do tempo, os formadores

---

<sup>42</sup> Como mencionado anteriormente, no encontro do dia 14 de setembro, a professora verbalizou sobre o que a fez nas semanas anteriores ao encontro - no caso, revisar os objetos de conhecimento sinônimo, sentido conotativo e denotativo, polissemia, hiperônimo e hipônimo nos gêneros charge, memes e *gifs*, utilizando, para isso, o livro didático e com o objetivo de contribuir para a melhoria das produções textuais dos estudantes.

disponibilizaram um material didático<sup>43</sup> que poderia ser utilizado pela professora como ponto de partida para a elaboração de seu planejamento.

A nosso ver, o material disponibilizado para a professora estava alinhado com os pressupostos da AL. Consideramos isso, pois as tarefas tinham como ponto de partida o uso dos recursos linguísticos em duas linhas do tempo - do jogador de futebol Neymar e de uma professora da Educação Básica-, enfocando as mudanças de sentido desencadeados pelos tempos verbais (pretérito e presente) e pelas pessoas do discurso (primeira pessoa e terceira pessoa do singular). Para isso, foram sugeridas atividades epilinguísticas, a partir das quais os estudantes pudessem perceber essas mudanças de sentido desencadeadas pelos diferentes usos por meio das suas ações de comparar e transformar os textos.

Dessa forma, apesar de se utilizar de nomenclatura gramatical - no caso específico, verbos -, essas tarefas se distanciaram do ensino tradicional de gramática, tendo em vista que o foco não era a memorização e exercitação de conceitos gramaticais, mas a reflexão sobre os sentidos produzidos pelos usos dos recursos linguísticos em tela (verbos) na produção de sentidos no gênero em foco.

Cabe ressaltar que o material oferecido era para ser tomado como um ponto de partida para o planejamento da professora, ou seja, a partir desse material, a professora poderia adaptá-lo de acordo com a sua realidade de trabalho. Além disso, é importante considerar que muitos outros aspectos sobre o uso dos verbos e as pessoas do discurso poderiam ter sido explorados. Entretanto, tendo em vista o pouco tempo para o desenvolvimento do projeto, isso não seria viável naquele momento.

Posteriormente à aula mencionada, mais exatamente no dia 29 de novembro de 2021, houve um encontro de mentoria para discutirmos sobre o andamento do projeto de ensino em curso e para pensarmos conjuntamente sobre as próximas etapas dele. Durante esse encontro, entre outros pontos, algumas perguntas foram direcionadas à professora sobre as suas percepções em relação ao ensino de recursos linguísticos.

Desse modo, tendo em vista a pouca quantidade de verbalizações da nossa parceira de pesquisa em outro encontro de mentoria realizados durante o ano de 2021, havíamos optado por utilizar como dados nesta pesquisa as verbalizações sobre ensino dos recursos linguísticos provenientes do encontro de mentoria ocorrido em 29 de novembro de 2021. Os dados desse encontro oportunizariam estabelecer uma referência inicial a partir do qual poderíamos perceber as ressignificações por ela estabelecida durante o percurso que iríamos trilhar em 2022.

---

<sup>43</sup> Anexo A.

Todavia, por motivos particulares, a participante, em 2022, passou a trabalhar em outra escola da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS no Atendimento Escolar Especializado (espaço dedicado exclusivamente para o acompanhamento de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência e com altas habilidades/superdotação). Com isso, a colaboradora da pesquisa passou a lidar com questões educacionais outras que não apenas o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades sobre/da Língua Portuguesa. Além disso, segundo relatos informais dela, grande parte dos/das discentes atendidos por Antônia estavam em fase de alfabetização, e, ainda, havia uma orientação (da escola) para que ela não utilizasse textos em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, por conta desse novo contexto de trabalho ser diverso do qual pretendíamos estudar inicialmente e por não nos sentirmos habilitados para lidar com ele, pensamos na possibilidade de darmos sequência a um trabalho formativo com a colaboradora da pesquisa que, mesmo não relacionando especificamente ao seu contexto de trabalho atual, pudesse auxiliá-la em seu desenvolvimento profissional para o ensino de recursos linguísticos. Entretanto, apesar de inicialmente ter respondido positivamente à proposta feita, ela passou a não comparecer aos encontros formativos marcados. Entendemos que, ainda que a professora se interessasse pela proposta, possivelmente ela estava com demandas profissionais mais urgentes, tendo em vista que estava em um processo de adaptação a um contexto de trabalho novo.

Com isso, naquele momento, reformulamos a delimitação de nossa pesquisa, passando esta a ter como objetivo geral: analisar, na representação do trabalho docente, aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos recursos linguísticos revelados nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa. Para isso, propomo-nos a utilizar dois conjuntos de dados: (i) os provenientes do encontro de mentoria realizado no dia 29 de novembro de 2021; e (ii) os decorrentes de uma entrevista que seria realizada com Antônia no segundo semestre de 2022.

Contudo, conforme sugestão da banca de qualificação desta pesquisa, abandonamos a ideia de trabalhar com dois conjuntos de dados, focalizando apenas nos dados provenientes do encontro de mentoria realizado no dia 29 de novembro de 2021. Além disso, ainda de acordo com indicações dos membros da banca, redesenhamos o nosso objetivo geral e específico, a fim de melhor nos alinharmos com os pressupostos teóricos assumidos nesta dissertação, no caso, a opção por não tomar como objeto desta pesquisa o trabalho de prática de AL, mas o agir profissional de nossa colaboradora de pesquisa.

Apresentamos, na próxima seção, os procedimentos de geração e seleção de dados empregados nesta pesquisa.

#### 4.2.2 Procedimentos de geração e seleção de dados

Os dados utilizados nesta dissertação são oriundos de um texto oral produzido durante um encontro de mentoria realizado no dia 29 de novembro de 2021, por volta das 18h, com duração de 60 minutos. O encontro foi realizado em formato virtual síncrono, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, e foi gravado através da mesma plataforma com a autorização dos/as presentes.

O local e o dia foram estabelecidos em consenso entre os/as participantes através de trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*. A escolha por realizar o encontro em formato virtual síncrono foi acordada pelos participantes, sendo esse formato o utilizado para os encontros nos anos de 2000 e 2021 por conta da necessidade de afastamento social desencadeado pela pandemia de COVID-19. Os/as integrantes participaram da reunião utilizando como meio computadores e estavam sentados em frente a esses em diferentes lugares de suas residências - por exemplo, escritório e quarto. Contudo, uma das participantes, Antônia, usava como meio um celular e se encontrava dentro de um carro que estava estacionado na garagem de sua residência.

A escolha por esse texto foi motivada pelo fato de, conforme discorreremos na seção anterior, ter sido o encontro em que mais houve verbalizações da colaboradora desta pesquisa - a professora Antônia - sobre o nosso objeto de estudo. No que diz respeito aos dados, consideramos que eles são naturalísticos, ou seja, não foram gerados exclusivamente para serem utilizados para essa pesquisa, mas, por outro lado, são provenientes de um processo formativo, conforme discorreremos anteriormente.

Os/as participaram desse encontro foram, além de Antônia e Luciana - coordenadora pedagógica da escola onde Antônia trabalhava no ano de 2021 -, cinco membros do grupo LID - Ana, Antônio, Giovana, Joice e Verônica. Todos/as estiveram presentes durante todo encontro, com exceção de Antônia que passou a participar depois de transcorridos dezenove minutos do início. Abaixo, apresentamos o perfil dos participantes do encontro.

Quadro 7 – Perfil das profissionais participantes do encontro de mentoria de 29/11/21.

Antônia	É professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Concluiu a licenciatura em Letras no ano de 2012 na modalidade a distância. Ela possui pós-graduação em Administração Escolar: Supervisão e Coordenação e em Alfabetização e Letramento. A professora começou a lecionar no município de Novo Hamburgo em 2015 e, até 2021, é professora na mesma escola. Em 2021, sua carga horária era composta por 20 horas semanais como professora das disciplinas Língua
---------	---

	Portuguesa e Articulação de Saberes - disciplina que visa a fomentar pesquisas na escola. Em meados do mesmo ano, ela passou a trabalhar na mesma escola no Atendimento Escolar Especializado, adicionando mais 20 horas semanais em sua carga horária. Antônia participava das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018.
Luciana	Concluiu a formação no magistério em nível médio em 2008 e, em 2010, iniciou sua carreira como professora no município de Novo Hamburgo, atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como professora regente de classe e professora de Projetos. Em toda a sua trajetória profissional, Luciana sempre trabalhou na mesma escola em que Antônia trabalhava até 2021. Luciana iniciou, em 2009, a graduação em Letras, mas cursou apenas dois semestres e, depois disso, optou por continuar seus estudos na graduação em Pedagogia. Luciana se formou em Pedagogia em 2019 e, desde 2020, atua 20 horas semanais como coordenadora pedagógica ainda na mesma escola em que começou sua carreira docente. A coordenadora Luciana participa da formação continuada oferecida pelo grupo LID em parceria com o município de Novo Hamburgo desde 2020.

Fonte: Banco de dados do grupo LID (2021).

Quadro 8 – Perfil dos integrantes do grupo LID participantes do encontro de mentoria de 29/11/21

Ana	Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É integrante do grupo LID desde 2021. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.
Antônio	Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordena o grupo LID e a formação continuada proposta pelo grupo. Faz parte do Grupo LID desde 2009.
Giovana	Graduanda em Letras – Português/Inglês e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Atua no grupo LID desde 2020.
Joice	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e professora da rede municipal de Novo Hamburgo. Integra o grupo LID desde 2014.
Verônica	Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Graduada pela mesma universidade, no curso de Letras - Português/Inglês. É integrante do grupo LID desde 2020. Atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica.

Fonte: Banco de dados do grupo (2021).

As verbalizações ocorridas no encontro foram, posteriormente, transcritas com base em convenções adaptadas por Mira (2016) a partir da perspectiva da Análise da Conversação proposta por Marcuschi (1986), utilizando as seguintes notações de transcrição:

Quadro 9 - Sistema de notação de transcrição

Sinal	Ocorrência
...	Pausa curta
:	Prolongamento de vogal ou consoante
_____	Ênfase em sílaba, palavra ou letra
( )	Hipótese
x	Segmento incompreensível
?	Interrogação
[	Indicação de local onde ocorre sobreposição de verbalização
[...]	Trecho recortado ou pausa longa

Fonte: Adaptado de Mira (2016).

No que seguiu a transcrição do encontro de mentoria ocorrido no dia 29 de novembro de 2021, procedemos à análise do plano global do texto, ou seja, da organização geral do conteúdo temático do texto, sendo este "o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada" (BRONCKART, 1999, p. 97). Para a análise do conteúdo temático, realizamos a identificação, conforme proposto por Bronckart (2008) e Bulea Bronckart (2010), dos segmentos de orientação temática (doravante, SOT) - segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema - e dos segmentos de tratamento temático (doravante, STT) - segmentos nos quais os temas são desenvolvidos.

Na organização dos SOT e STT, utilizamos um quadro para representar o movimento da organização temática do texto - assim como sugere Bulea Bronckart (2010) -, sendo que foram utilizados os números ordinais para a representação dos SOT (por exemplo, SOT 1, SOT 2 etc) e, para os STT, utilizamos a sequência de letras do alfabeto (como, STT 1A, STT 1B etc.). Além disso, no quadro, apontamos as linhas do texto nas quais os SOT e STT se encontravam e os responsáveis por introduzi-los e desenvolvê-los. Na sequência, apresentamos o Quadro 10.



Quadro 10 – Sequência de Orientação Temática e Sequencia de Tratamento Temático

SOT	Responsável pela introdução do SOT	STT	Responsável pelo desenvolvimento do STT
SOT 1- Questões ligadas à interação em curso (linhas 1 - 16)	Antônio	STT 1A - Questões técnicas do uso da plataforma <i>Microsoft Teams</i> (linhas 1 - 7)	Antônio e Antônia
		STT 1B - Contextualização do que estava sendo tematizado antes de Antônia entrar na reunião (linhas 8 - 16)	Antônio
SOT 2 - Projeto de ensino em curso: andamento do projeto (linhas 16 - 137)	Ana	STT 2A - Trabalho realizado com o gênero linha do tempo (linhas 23 - 36)	Antônia
		STT 2B - Trabalho realizado com os recursos linguísticos no projeto de ensino em curso: pronomes e verbos (linhas 37-47) <sup>44</sup>	Antônia
		STT 2C - Produção textual dos/as estudantes de linhas do tempo: necessidade de fazer com que os/as estudantes desenvolvam mais os textos produzidos (linhas 48-67)	Antônia
		STT 2D - Produção textual: discussão de hipóteses que levaram estudantes a não escreverem mais (linhas 68-94)	Joice, Antônio e Antônia
		STT 2E - Produção textual dos/as estudantes: uso de recursos semióticos nas linhas do tempo e o desejo de não escrever sobre a saída da escola (linhas 95 - 105)	Antônia
		STT 2F - Síntese do que Antônia havia ponderado sobre o andamento do projeto (linhas 105 -115 e 130 - 137)	Antônio

<sup>44</sup> Destacamos em amarelo os STT utilizados como dados desta pesquisa, conforme explicaremos adiante.

		STT 2G - Consideração sobre vídeo que aborda a maneira dos/as estudantes falarem sobre as suas aprendizagens (linhas 116 - 129 )	Antônio
SOT 3 - Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos (linhas 137 - 207)	Ana	STT 3A - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade e facilidades dos/as estudantes na aula sobre verbos (linhas 146 - 179 e 191 - 193)	Antônia
		STT 3B - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade dos/as estudantes quanto ao uso da pontuação e letra maiúscula e o trabalho realizado para intervir na dificuldade (linhas 180 - 190 )	Antônia
		STT 3C - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: possibilidade do que tenha gerado as facilidades na aula sobre verbos (linhas 194 - 195)	Antônio
		STT 3D - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: possibilidade do que tenha gerado as facilidades na aula sobre verbos (linhas 196 - 200)	Antônia
		STT 3E - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: tarefa realizada sobre pessoas do discurso (linhas 201 - 206)	Antônia
SOT 4 - Diferença e semelhança entre a forma que a aula sobre verbos foi realizada e outras aulas que a professora já ministrou (linhas 208 - 239)	Ana	STT 4A - Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho sobre verbos realizado costumeiramente (linhas 215 - 226)	Antônia
		STT 4B - Trabalho com os recursos linguísticos: possibilidade de trabalhar os verbos a partir de outros gêneros de texto e a linhas do tempo em outro momento escolar para aprofundar o estudo dos verbos (linhas 227 -	Antônio

		239)	
SOT 5 - Questões ligadas à interação em curso: uso do termo "colar as placas" utilizado por Antônia (linhas 240 - 259)	Antônio	STT 5A - Necessidade de pesquisar o sentido do termo "colar as placas" utilizado pela professora (linhas 240 - 243)	Antônio
		STT 5B - Discussão sobre o uso do termo (linhas 244 - 258)	Joice, Antônia e Antônio
SOT 6 - Dificuldade em relação aos pronomes por parte dos estudantes (linhas 260 - 314)	Ana	STT 6A - Trabalho com os recursos linguísticos: dificuldade dos estudantes em relação aos pronomes e as pessoas do discurso e trabalho para intervir nessa dificuldade (linhas 266 - 288)	Antônia
		STT 6B - Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho realizado com pronomes (linhas 289 - 307)	Antônia
		STT 6C - Hipóteses sobre os motivos que levam os/as estudantes a terem dificuldade de uso dos pronomes (linhas 308 - 314)	Antônio
SOT 7 - Produção textual dos/as estudantes: uso de pronomes e verbos (linhas 315 - 385)	Ana	STT 7A - Produção textual: dificuldade de uso de elementos de retomada em textos (321 - 339)	Antônia
		STT 7B - Produção textual: dificuldade de uso de elementos de retomada como sequela do ensino remoto emergencial (linhas 340 - 358)	Antônia
		STT 7C - Produção textual: hipóteses sobre o uso dos pronomes pelas/as estudantes (linhas 359 - 385)	Antônio
SOT 8 - Necessidade de considerar o que os/as estudantes não aprenderam (linhas 386 - 476)	Joice	STT 8A - Necessidade de pensar no diagnóstico das aprendizagens discentes como balizador do trabalho a ser realizado (linhas 386 - 411 e 444 - 457)	Joice

		STT 8B - Perfil de Antônia de levar em consideração o desenvolvimento individual dos estudantes (linhas 412 - 443)	Luciana
		STT 8C - Possibilidade de trabalho para o ano seguinte (linhas 458 - 476)	Antônio
SOT 9 - Trabalho de ensino dos recursos linguísticos: relação entre aula realizada sobre verbos e documentos prescritivos (linhas 477 e 523)	Ana	STT 9A - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: intenções do trabalho com os verbos (linhas 486 - 506 e 519 - 523)	Antônia
		STT 9B - Trabalho com gêneros de divulgação científica orais (linhas 507 - 518)	Antônia
SOT 10 - Trabalho com gêneros de divulgação científica e orais (linhas 524 - 565)	Luciana	STT 10A - Trabalho com gêneros orais: trabalho não realizado e necessidade de trabalhar no ano seguinte (linhas 524 - 543)	Luciana
		STT 10B - Trabalho com gêneros de divulgação científica: trabalho não realizado (linhas 545 - 547)	Antônia
		STT 10C - Trabalho com gêneros orais e de divulgação científica: importância da consciência de não ter trabalhado tais gêneros (linhas 548 - 555)	Antônio
		STT 10D - Trabalho com gêneros orais e de divulgação científica: impedimentos no trabalho desencadeados pela pandemia de COVID-19 (linhas 556 - 565)	Joice e Antônio
SOT 11 - Projeto de ensino em curso: finalização do projeto (linhas 566 - 634)	Antônio	STT 11A - Quantidade de períodos de aula até o fechamento do ano letivo (linhas 568 - 578)	Antônia

		STT 11B - Aspectos que poderiam ser trabalhados nas próximas aulas (linhas 579-591)	Antônio e Antônia
		STT 11C - Trabalho com os recursos linguísticos: dificuldades uso da pontuação pelos/as estudantes da graduação (linhas 592 - 605)	Antônio
		STT 11D - Trabalho com os recursos linguísticos: sugestão de tarefas para trabalho com conjugação verbal (linhas 605 - 637)	Ana, Joice e Antônio
SOT 12 - Encerramento (linhas 635 - 688)	Antônio	STT 12A - Encaminhamentos para o próximo encontro, Fechamento do encontro e despedidas (linhas 635 - 688)	Antônio, Joice e Antônia

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que, para a análise do conteúdo temático presente nas verbalizações do encontro de mentoria, consideramos a partir do momento que Antônia passou a participar, após transcorridos cerca de dezenove minutos do início da reunião. Essa escolha se baseou no fato de os dados que utilizamos em nossa pesquisa serem as verbalizações da professora durante o encontro, de forma que entendemos como desnecessário considerar as partes do encontro nos quais ela não estava presente. Além disso, destacamos que a participante da pesquisa assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – encontrado no Anexo B), autorizando a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa acadêmico-científica.

Após a organização do Quadro 10, selecionamos como dados para esta dissertação os momentos em que foi tematizado o trabalho de ensino dos recursos linguísticos, o que ocorreu nos seguintes STT (destacados em amarelo no quadro): STT 2B - Trabalho realizado com os recursos linguísticos no projeto de ensino em curso: pronomes e verbos (linhas 37- 47); STT 3A - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade e facilidades dos/as estudantes na aula sobre verbos (linhas 146 - 179 e 191 - 193); STT 3B - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade dos/as estudantes quanto ao uso pontuação e letra maiúscula e o trabalho realizado para intervir na dificuldade (linhas 180 - 190 ); STT 3D - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: possibilidade do que tenha gerado as

facilidades na aula sobre verbos (linhas 196 - 200); STT 3E - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: tarefa realizada sobre pessoas do discurso (linhas 201 - 206); STT 4A - Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho sobre verbos realizado costumeiramente (linhas 215 - 226); STT 6A - Trabalho com os recursos linguísticos: dificuldade dos estudantes em relação aos pronomes e às pessoas do discurso e trabalho para intervir nessa dificuldade (linhas 266 - 288); STT 6B - Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho realizado com pronomes (linhas 289 - 307); e STT 9A - Trabalho realizado com os recursos linguísticos: intenções do trabalho com os verbos (linhas 486 - 506 e 519 - 523).

A fim de explicitar as questões apresentadas nesta seção relacionadas aos dados que serão utilizados nesta pesquisa, construímos o quadro a seguir.

Quadro 11 - Dados da pesquisa

Dados	Texto oral produzido durante encontro de formação continuada.
Metodologia utilizada para a geração dos dados	Gravação de dados naturalísticos produzidos por meio da interação entre a colaboradora da pesquisa e formadores universitários em encontro de mentoria (formação continuada).
Momento da geração	Encontro virtual síncrono por meio da plataforma <i>Microsoft Teams</i> ocorrido em 29 de novembro de 2021.
Critério de seleção dos dados	Após a transcrição do encontro, com base em convenções adaptadas por Mira (2016), a partir da perspectiva da Análise da Conversação proposta por Marcuschi (1986), selecionamos os excertos em que o trabalho de ensino dos recursos linguísticos é tematizado explicitamente por Antônia em seu turno de fala.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tecidas algumas considerações em relação aos procedimentos de geração e seleção, na próxima subseção, apresentaremos os critérios que utilizamos para a análise dos dados.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apontado anteriormente, esta pesquisa utilizará como dados os momentos em que houve verbalização sobre o trabalho de ensino dos recursos linguísticos em um texto produzido durante um encontro de mentoria realizado no dia 29 de novembro de 2021. Para a análise dos dados, recorreremos à análise linguístico-discursiva das verbalizações da

colaboradora da pesquisa selecionadas, utilizando como ancoragem a arquitetura textual proposta por Bronckart (2008;1999), e, mais especificamente, tomando como base os tipos de discursos - presentes no primeiro nível da arquitetura - e os mecanismos de responsabilização enunciativa, ou seja, as vozes e as modalizações presentes nos excertos (BRONCKART, 1999; 2008).

Para a análise dos tipos de discurso, utilizamos, desta dissertação, os seguintes critérios apresentados pelo Quadro 12:

Quadro 12 - Critérios norteadores de análise linguístico-discursiva dos tipos de discurso

Tipos de Discurso		Marcas linguísticas observadas
Implicação em relação ao ato de produção	<b>Discurso interativo</b>	- Pronomes de primeira pessoa singular/plural; - Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; - Verbos no presente e no futuro perifrástico; - Dêiticos temporais.
	<b>Relato interativo</b>	- Pronomes de primeira pessoa; - Formais verbais de primeira pessoa; - Verbos no pretérito perfeito e imperfeito; - Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.
Autonomia em relação ao ato de produção	<b>Discurso teórico</b>	- Ausência de marcas que remetem aos participantes da interação; - Presença de um presente e do pronome “você” genérico.
	<b>Narração</b>	- Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação; - Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (2008, 1999).

Com a finalidade de explicitar os momentos em que foram usados os diferentes tipos de discurso, escolhemos utilizar cores de destaque nos excertos. Assim, o **amarelo** foi utilizado para destacar o relato interativo; o **azul**, a narração; o **laranja**, o discurso teórico; e o **verde**, o

discurso interativo. Em relação ao discurso interativo, percebe-se que, em muitos momentos, ele foi usado para reconstituir uma ação prévia à ação de linguagem em curso no momento da formação. Isso nos fez optar por diferenciar os tons de verde utilizados. Dessa forma, temos o verde escuro para marcar quando o discurso interativo se situa no momento da ação de linguagem em curso, ou seja, durante o encontro de formação. O verde claro e o verde intermediário, por sua vez, foram empregados quando houve esses momentos de reconstituição de uma ação de linguagem prévia ao momento da interação no encontro formativo. Além disso, utilizamos o negrito para evidenciar as marcas linguísticas que nos permitiram enquadrar os excertos de acordo com os tipos de discurso.

Os mecanismos de responsabilização enunciativa foram analisados a partir dos critérios apresentados no Quadro 13:

Quadro 13 - Critérios norteadores de análise linguístico-discursiva dos mecanismos de responsabilização enunciativa

<b>3o Nível da Arquitetura Textual: Mecanismos de responsabilização enunciativa</b>		
<b>Vozes presentes nas verbalizações</b>	<b>Vozes</b>	<b>Marcas linguísticas observadas</b>
	<b>Voz de autor empírico do texto</b> – voz da pessoa que está produzindo o enunciado	Pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural.
	<b>Vozes de personagens</b> – vozes de seres humanos ou entidades humanizadas trazidas para o discurso na qualidade de agente	Pronomes pessoais ou desinências verbais de terceira pessoa do singular ou plural.
	<b>Vozes sociais</b> – outros personagens, grupos ou instituições que não atuam como agentes	O nome normalmente é citado.
	<b>Modalizações</b>	<b>Marcas linguísticas observadas</b>



<b>Modalizações presentes nas verbalizações</b>	<b>Lógicas</b> – julgamento sobre valor de verdade das proposições, consideradas como certas, óbvias possíveis, improváveis etc.	São marcadas por verbos como poder e dever e palavras como talvez, necessariamente, evidentemente etc.
	<b>Deônticas</b> – avaliações elaboradas com base nos valores sociais. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso - aquilo que é permitido, necessário, proibido etc.	São marcadas por expressões como dever, ter obrigação de, ser lamentável que etc.
	<b>Apreciativas</b> – julgamentos subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	São marcadas por verbos como gostar, apreciar, odiar ou advérbios como (in)felizmente, lamentavelmente etc.
	<b>Pragmáticas</b> – avaliações e julgamentos concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).	São marcadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender etc.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronckart (2008, 1999).

A partir desses critérios, partimos para uma análise interpretativa em relação ao trabalho de ensino de recursos linguísticos - à luz das discussões sobre o trabalho do professor (MACHADO, 2007; BRONCKART; MACHADO, 2009) e sobre as capacidades, instrumentos, motivos e intenções para o agir (BRONCKART, 2008). Além disso, discutimos sobre o trabalho com os recursos linguísticos revelados nas verbalizações da professora colaboradora da pesquisa em relação à proposta de análise linguística assumida pelo campo da

Linguística Aplicada (GERALDI ([1984] 2011, [1991] 1997; FRANCHI, [1988] 2006; MENDONÇA, 2006a, 2006b; SIMÕES *et al.*, 2012; SUASSUNA, 2012; GIL; SIMÕES, 2015).

Partindo dos critérios apresentados nesta seção, iremos, no próximo capítulo, expor e discutir a análise dos dados selecionados para esta pesquisa.

## 4 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos momentos do encontro de mentoria realizado no dia 29 de novembro de 2021, quando foi tematizado pela professora Antônia o trabalho com os recursos linguísticos.

Como forma de organizar os nossos dados, optamos por apresentá-los de acordo com o recurso linguístico que foi tematizado pela docente. Dessa maneira, temos, respectivamente, as seções: notação escrita; verbos; e, por fim, pronomes. No total, são discutidos 11 excertos. Alguns deles são continuação do excerto que antecede - no caso, o excerto 4, 8 e 11 -, os quais preferimos dividi-los devido a suas extensões.

Na seção que segue, analisamos as verbalizações de Antônia em que é tematizado o trabalho com a notação de escrita.

### 4.1 NOTAÇÃO ESCRITA: LETRA MAIÚSCULA E PONTUAÇÃO

Nesta seção, analisamos um excerto em que é tematizado o trabalho com recursos linguísticos ligados à notação escrita. Como se verá, é abordado, mais especificamente, o uso da letra maiúscula e da pontuação.

No que segue, apresentamos o primeiro excerto. O quadro em que essa apresentação é feita deve, assim como os demais que apresentam dados desta pesquisa, ser lido da esquerda para a direita, de cima para baixo. A primeira coluna apresenta a localização do excerto no conjunto de dados. A segunda linha apresenta o excerto na íntegra. Por fim, a terceira linha apresenta o excerto analisado com os destaques de cores que marcam os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos empregados, os quais serão discutidos na sequência.

#### Excerto 1

**Localização:** SOT 3 - "Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos" - e STT 3B - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade e facilidades dos/as estudantes na aula sobre verbos.

**Linhas específicas:** de 180 até a linha 190.

**Contexto:** Antônia verbaliza sobre a aula sobre os verbos desenvolvida a partir do projeto de ensino em curso no momento do encontro de formação.

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã não ã eu fiquei pensando né? tu já trouxe algumas coisas ali que aconteceram na nas aulas na aula sobre verbos aí eu queria te perguntar se tu poderia assim falar um pouquinho mais sobre como é que foi essa aula quais foram os desafios que tu enfrentou as facilidades e fragilidade tanto tuas como dos alunos assim ã tu já falou algumas coisas mas se pudesse comentar um pouquinho mais

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do neymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? Daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali... claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era para começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica... ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro teve toda essas questão da pandemia que o sexto não não vivenciou e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer... mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas e mas em questões assim do verbo eu achei ia ser pior sinceramente... eu tava preparada pra coisa pior mas não foi tão: tão ruim

**Antônio:** quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? não

#### Excerto com marcação analítica:

**Antônia:** [...] ã: **dificuldades eu sempre bato** na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que **eu não entendo não sei** qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes **trabalham** isso lá no segundo no terceiro ano e eles **chegam** com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro **teve** toda essas questão da pandemia que o sexto não não **vivenciou e a gente brigou** muito nos formulários lá do google também que acontecia **a gente pedia pra refazer**... **mas o que me chateia muito é** isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e **usar as letras maiúsculas** [...]

No Excerto 1, vemos sendo tematizadas tanto as incapacidades dos/as discentes de usar letras maiúsculas e sinais de pontuação como a incapacidade de Antônia para compreender os motivos que levam os/as estudantes a terem essas dificuldades. Ao tematizar tais aspectos, Antônia se afasta da pergunta direcionada para ela por Ana - na situação, o trabalho realizado na aula sobre os verbos. Com isso, podemos especular que tais recursos linguísticos são considerados relevantes pela professora.

No que se refere aos tipos de discurso, percebe-se que, inicialmente, é utilizado o discurso interativo (em verde no excerto), notado através do pronome de primeira pessoa do singular "eu" e dos verbos "bato", "entendo" e "sei" no presente do indicativo. Por meio desse tipo de discurso, Antônia apresenta a dificuldade dos/as estudantes para pontuar e usar letra maiúscula - em "ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula" -, o que demonstra que, para fazer esse diagnóstico, a professora está atenta aos usos (ou melhor, as lacunas de usos) que os/as estudantes fazem dos recursos linguísticos mencionados. Além disso, conseguimos perceber, através da utilização do advérbio "sempre", que há indícios de que essa dificuldade é apontada pela professora com recorrência, o que pode apontar para uma preocupação de Antônia em relação à aprendizagem desses recursos.

Em seguida, ainda fazendo uso do discurso interativo, Antônia verbaliza sobre a sua incapacidade de compreensão do que leva os/as estudantes a terem essa dificuldade - em "eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece". Nesse fragmento, vemos a presença da modalização pragmática através dos verbos "entender" e "saber", os quais, juntamente com o advérbio "não", são utilizados, portanto, para avaliar essa incapacidade docente.

Ao final do excerto, vemos uma retomada do discurso interativo, por meio do qual Antônia indica como se sente quanto à incapacidade discente de fazerem uso da pontuação e da letra maiúscula, em "mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas". Nota-se, pelo uso de "chateia" (verbo com conotação negativa no contexto em tela), o desconforto de Antônia em relação ao fato de estudantes não pontuarem e usarem letra maiúscula. Ao sinalizar esse desconforto, vemos o trabalho representado sendo apresentado a partir de uma perspectiva de influência que a não consolidação de determinadas aprendizagens por parte dos/as discentes - na situação, usar letras maiúsculas e sinais de pontuação - desencadeia na professora.

Ao usar o discurso interativo para tematizar tais aspectos, há indícios de que Antônia mobiliza as reflexões no momento da interação em curso. Além disso, percebemos, pelo uso da voz do autor empírico - notado pela presença do dêitico "eu", referenciando a professora -, que Antônia se sente confortável frente aos seus interlocutores/formadores para se responsabilizar

enunciativamente pelo que está sendo verbalizado, no caso, as incapacidades dos/as estudantes, as suas incapacidades de compreensão e os seus sentimentos em relação às incapacidades discentes.

Essa incapacidade de compreensão é explicada na sequência da interação, em "porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo". Nesse momento, Antônia mantém a conjunção com o mundo autônomo, mas apresenta autonomia em relação ao ato de produção, utilizando, com isso, o discurso teórico - percebido pela ausência de marcas que remetam aos participantes de ação de linguagem em curso e pelo uso dos verbos "trabalham" e "chegam" no presente do indicativo. Ao utilizar o discurso teórico, vemos que Antônia procura apresentar os motivos que levam os/as estudantes a não terem a capacidade de pontuar e usar a letra a partir de uma pretensa objetividade, como se quisesse mascarar a sua subjetividade frente aos interlocutores.

A partir desse fragmento ("porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo"), vemos que a professora projeta o ensino de determinados recursos linguísticos de acordo com o ano escolar. Nesse caso específico, a pontuação e o uso da letra maiúscula, segundo Antônia, deveriam ser aprendidos no segundo e terceiro ano escolar - sendo, portanto, responsabilidade dos/as professores/as que atuam nessas etapas escolares trabalharem esses recursos linguísticos.

Além disso, entendemos que, para Antônia, o fato de os/as professores/as trabalharem tais recursos linguísticos deveria ser garantia de que os/as estudantes aprendam. Contudo, ela mesma evidencia que não é o que ocorre, em "eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo", ou seja, Antônia indica que, por mais que os/as professores/as dos anos escolares anteriores aos que ela atua trabalhem determinados recursos linguísticos, isso não é garantia de que os/as estudantes os tenham aprendido.

Na sequência, Antônia remete ao que teria ocorrido no ano anterior para tentar justificar as lacunas de aprendizagem dos estudantes, em "claro teve toda essa questão da pandemia que o sexto não não vivenciou". Para isso, há a manutenção da autonomia em relação ao ato de produção e à disjunção com o mundo ordinário, sendo utilizada, portanto, a narração - notada pela presença dos verbos "teve" e "vivenciou" no pretérito perfeito do indicativo. Através da narração, Antônia, então, justifica as lacunas de aprendizagem discentes pelo acontecimento da pandemia de COVID-19, a qual fez com que os/as discentes ficassem afastados/as fisicamente da escola no ano de 2020 e parte de 2021.

Nesse fragmento, nota-se a presença da modalização lógica por meio do uso de "claro". A partir dessa modalização lógica, Antônia revela que considera como óbvia a necessidade de

se levar em consideração a pandemia como fator que tenha contribuído para essas lacunas de aprendizagens. Dessa forma, os/as discentes que estariam no sétimo não teriam vivenciado presencialmente o sexto ano, o que fez com que os/as professores/as dos anos finais não pudessem intervir nessa dificuldade antes de os/as estudantes chegarem à turma de Antônia.

Em seguida, é feito o uso do relato interativo (em amarelo no excerto) - em "e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer..." -, notado pela presença do pronome "a gente", na primeira pessoa do plural, e dos verbos "brigou" e "pedia", no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, respectivamente. Através do relato interativo, Antônia verbaliza sobre as ações que realizou no ano anterior para intervir nas dificuldades dos/as estudantes quanto ao uso da pontuação e da letra maiúscula, no caso, pedir para os/as estudantes refazerem a tarefa escolar realizada por meio do Google Formulários. Ao usar o pronome "a gente", Antônia procura apresentar tal ação como não apenas individual, mas como algo que os/as professores/as, de modo geral, faziam durante a pandemia.

A verbalização deste excerto nos permite acessar alguns dos instrumentos utilizados por Antônia em seu agir profissional. Vemos a menção, por exemplo, aos formulários da empresa Google. A partir das verbalizações em outros encontros de mentoria, sabemos que o formulário do Google foi amplamente utilizado por Antônia ao longo das aulas durante o ensino remoto emergencial desencadeado pela pandemia de COVID-19. Atrelado a isso, nota-se que outro instrumento citado pela professora foi o pedido de refazer as tarefas escolares ofertadas para os/as estudantes através desses formulários. Vemos, pelo uso do verbo "brigar" - enfatizado pelo advérbio "muito" -, que o uso desses dois instrumentos não foi algo confortável para Antônia. A nosso ver, isso pode revelar os conflitos gerados no trabalho com recursos linguísticos durante o ensino remoto emergencial, pois, diante das dificuldades discentes, os instrumentos utilizados pela professora para intervir eram limitados para a resolução das dificuldades discentes, o que fez com que, no ano seguinte, eles/as apresentassem as mesmas lacunas.

Além disso, a partir deste excerto, foi possível perceber, assim como discutido acima, a verbalização sobre a incapacidade docente, no caso, incapacidade de compreender os motivos que levam os/as estudantes a não utilizarem letra maiúscula e os sinais de pontuação - por mais que tais recursos linguísticos já tenham, segundo a professora, sido trabalhados em etapas escolares anteriores, por outros/as docentes. Apesar dessa incapacidade não estar ligada a uma falta de poder de ação mais imediato, entendemos que ela interfere no agir docente, pois está relacionada aos fenômenos que envolvem o trabalho com os recursos linguísticos - no caso, não

compreender os motivos que levam os/as estudantes a não aprenderem os recursos linguísticos já trabalhados em outros anos escolares.

Conforme discutimos na seção 2.2, uma das diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de AL é a forma de selecionar e organizar os recursos linguísticos que serão trabalhados junto aos/às estudantes. No ensino tradicional de gramática, o trabalho se dá, principalmente, a partir tópicos da gramática normativa<sup>45</sup> como instrumento para conhecer a língua (FARACO, 2006), sendo esses tópicos organizados cumulativamente, ou seja, há uma sucessão de unidades que se complexificam morfossintaticamente - da palavra para a oração, e da oração para o período, raramente chegando à unidade maior, o texto (MENDONÇA, 2006a).

A prática de AL, por outro lado, considera que a seleção e a organização dos recursos linguísticos a serem trabalhados pode ocorrer, entre outras formas, a partir dos recursos que os/as estudantes demonstram ainda não dominar (GERALDI, [1984] 2011b). Esses recursos podem ser de ordem estruturais da língua (ligados, por exemplo, a tópicos fonológicos, morfológicos e sintáticos), textuais (como coesão e coerência) e normativas (tópicos relacionados a convenções de escrita e norma-padrão, por exemplo) (SIMÕES *et al.*, 2012; MENDONÇA, 2006a; GERALDI, [1984] 2011a), nas quais pode-se levar em consideração os gêneros aos quais os textos trabalhados pertencem (SIMÕES *et al.*, 2012; MENDONÇA, 2006b).

A perspectiva de prática de AL nos oferece, portanto, a possibilidade de, levando em consideração os recursos linguísticos ainda não dominados pelos/as estudantes, propor intervenções que colaborem para suprir as lacunas constatadas. Desse modo, ao projetarmos que determinados recursos linguísticos devam/possam ser trabalhados em apenas anos escolares específicos, não conseguiremos intervir nas necessidades de aprendizagem dos/as estudantes e contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos/as discentes.

Por outro lado, é importante destacar que, conforme Bronckart (2008), o agir humano é realizado levando em consideração um sistema de conhecimentos formais advindos do quadro das atividades - que sempre são historicamente pré-existentes - das quais participamos ao longo de nossas vidas (ver seção 1.2). Esses conhecimentos servem como um reservatório de convicções e hipóteses sobre o que pode levar ao agir, como, por exemplo, a "[...] percepções, que lhe fornecem índices do estado das coisas do mundo; [...] valores e/ou normas que

---

<sup>45</sup> Entendemos a gramática normativa como um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada norma (POSSENTI, 2011[1984]b, p. 47), abrangendo, portanto, apenas os usos da língua encarados como adequados na visão de falantes da língua socialmente prestigiada.



interiorizou no decorrer de sua vida social e [...] as intervenções comportamentais significativas dos outros membros de sua comunidade [...]" (BRONCKART, 2008, p. 33).

Com isso, entendemos que, por conta de nossa trajetória profissional como professores/as, algumas hipóteses e convicções sobre o nosso agir e o agir dos outros são prospectadas, como a não necessidade de trabalhar pontuação e letra maiúscula em determinados anos escolares pelo fato de, em nossa experiência profissional, os/as estudantes já dominarem tais recurso nessa etapa escolar. Contudo, conforme Machado (2007, p. 92), uma das características do trabalho do professor é ser conflituoso, pois, nas palavras da autora,

[...] o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)dimensionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos [recursos materiais e simbólicos que estão a disposição no meio social para o trabalhador], das prescrições etc.

Nesse sentido, entendemos que, quando Antônia revela o seu desconforto em relação ao seu diagnóstico de que os/as estudantes não conseguem usar sinais de pontuação e letra maiúscula, demonstra essa necessidade da professora redimensionar seu agir diante do agir dos/as estudantes, por mais que sua expectativa inicial fosse poder agir da mesma maneira, ou seja, não precisar trabalhar com esses recursos linguísticos por conta de os estudantes já os saberem. Nesse sentido, entendemos que, no trabalho representado pela professora, por mais que sejam constatadas determinadas lacunas de aprendizagens discentes, isso não é tomado como ponto de partida para uma mudança em seu agir profissional em uma direção de desenvolver um ensino mais adensado desses recursos linguísticos de forma a suplantam as lacunas.

Reforçamos que a perspectiva de prática de AL pode colaborar para uma melhor compreensão de que o fato de os/as discentes não dominarem determinado recurso linguístico oferece a possibilidade do/a professor/a intervir na lacuna percebida e colaborar para as aprendizagens discentes. Com isso, o desconforto apresentado por Antônia, por exemplo, poderia gerar o aprendizado de novos conhecimentos para ela e o desenvolvimento de suas capacidades enquanto trabalhadora.

Na seção seguinte, analisamos os excertos em que é tematizado o trabalho com os verbos.

## 4.1 VERBOS

Nesta seção, conforme mencionamos acima, analisamos as verbalizações de Antônia nas quais foi tematizado o trabalho com verbos. Temos um total de sete excertos, sendo que alguns deles são continuação dos excertos que os antecederam - o excerto 4, por exemplo, é continuação do 3; e o 8 é do 7.

No excerto que segue, vemos que, de modo geral, Antônia tematiza o que aconteceu na aula na qual foram trabalhados, entre outras coisas, verbos e pessoas do discurso. Para essa aula, conforme discutimos na seção 4.2, o grupo LID ofereceu um material didático produzido por duas membras do grupo e que poderia ter sido utilizado pela professora como inicial para a elaboração do seu planejamento. Esse material foi produzido a partir da perspectiva de prática de Análise Linguística e desenvolvido, principalmente, a partir de atividades epilinguísticas<sup>46</sup> (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997).

### Excerto 2

**Localização:** SOT 2 - "Projeto de ensino em curso: andamento do projeto" - e STT 2B - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos no projeto de ensino em curso: pronomes e verbos".

**Linhas específicas:** da linha 37 até a linha 44.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre o projeto de ensino em curso, sendo este desenvolvido a partir de linhas do tempo.

---

<sup>46</sup> Por atividades epilinguísticas, compreendemos as atividades que levarão os/as estudantes a refletirem sobre os recursos linguísticos nas atividades linguísticas (leitura/escuta e produção de texto) em que se está engajado/a (GERALDI, [1991] 1997), realizadas através da operação sobre a própria linguagem - comparações, transformações, experimentações de novas possibilidades de construção/significação da linguagem (FRANCHI, [1988] 2006).

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** a primeira pergunta que eu tinha feito pra luciana que ela já comentou era justamente isso que o antônio falou agora né? de saber um pouquinho de ti sobre como como é que tá o andamento desse projeto aí da linha do tempo como é que... a que pé a que pé que esse projeto tá

**Antônia:** ã: eu apresentei a: linha do tempo para eles a gente falou um pouquinho sobre o gênero né? na primeira aula e já era conhecido um pouquinho de alguns porque a professora de história tem o costume de trabalhar com eles linha do tempo né? só que eles não: não entendiam a linha do tempo como sendo um gênero textual de língua portuguesa pra eles era uma coisa que se usava lá em história tá daí a gente conversou sobre isso falou sobre que todos os gêneros da língua portuguesa tão nas outras disciplinas que às vezes eles não conseguem identificar mas é isso aí né? que toda disciplina vai trabalhar com algum tipo de gênero textual e a língua portuguesa vem pra pra ajudar nisso ã foi bem legal porque: eles de cara entenderam o que que era para fazer né?... o que foi meio complicado assim as questões da da linguística mesmo tá? a gente falou sobre os verbos eu apliquei aquela atividade que você sugeriram foi bem legal até que a questão dos verbos não foi difícil pra eles do passado e do presente mais difícil foi a questão dos pronomes né? de usar a primeira pessoa e a terceira pessoa aí eles se confundiram um pouquinho ã: a letra maiúscula em início de frase isso é uma... nossa: ainda falei hoje o sétimo ano tá indo embo:ra e eles ainda não escrevem com letra maiúscula no início da frase é uma briga ã o que me deixou um pouco chateada assim é que... eles não colocaram elemen:tos na linha do tempo eles pegaram o padlet foi muito fácil deles aprenderem a mexer bem tranquilo alguns já tão a a sora já tô com a minha linha do tempo pronta mas tipo assim oh eu to tentando fazer com que eles escrevam mais principalmente sobre os últimos dois anos né? que foram anos ã: nossa tenebrosos pra nós eu disse gente como que foi pra vocês em 2020? ah voltamos as aulas como que foi essa volta às aulas? foi na escola? foi no presencial? como que foi para vocês isso? que eu queria que eles explicassem um pouquinho né? escrevessem como que foi a questão de muitos não tinham internet ã tinha que pegar material impresso na escola mas também não iam pegar o material impresso na escola... ficaram sem contato com professor e eles não eles não conseguem falar sobre isso eu não sei se é um um bloqueio... ou se eles realmente alguns não entenderam o que que aconteceu durante dois mil e vinte e dois

**Joice:** antônia eu ia eu tava pensando quando tu tava relatando que... sabe? que pode ser uma as duas coisas... tipo uma negação assim disso tudo que passou porque se falou tanto de fique em casa das atividades serem canceladas daqui a pouco as pessoas cancelaram de verdade esse essa essa fase

**Excerto com marcação analítica:**

**Antônia:** [...] o que **foi** meio complicado assim as questões da da linguística mesmo tá? **a gente falou sobre os verbos eu apliquei** aquela atividade que **vocês sugeriram** **foi** bem legal até que a questão dos verbos não **foi** difícil pra eles do passado e do presente mais difícil **foi** a questão dos pronomes né? de usar a primeira pessoa e a terceira pessoa aí eles se **confundiram** um pouquinho [...]

No que se refere aos tipos de discurso, percebe-se a predominância do uso da narração (destacado em azul no excerto), notado pela ausência de marcas linguísticas que remetem aos

participantes da interação e pela presença dos verbos no pretérito perfeito - "foi" e "confundiram". Encaixado na narração, há o uso do relato interativo (destacado em amarelo no excerto), por meio do uso de pronomes de primeira pessoa do singular e do plural - "eu" e "a gente" -, da referência aos interlocutores - "vocês" - e pela presença de verbos no pretérito perfeito do modo indicativo - "falou", "apliquei" e "sugeriram". O que essa alternância sugere?

Durante o uso do relato interativo, é tematizado, sumariamente, o que teria sido realizado nesta aula específica, no caso, falar sobre verbos ("a gente falou sobre os verbos") e aplicar a atividade sugerida pelo grupo ("eu apliquei aquela atividade que vocês sugeriram"). A partir desse fragmento, temos acesso a um dos instrumentos utilizados por Antônia no trabalho de ensino dos verbos e das pessoas do discurso: o material didático oferecido pelo grupo LID (Anexo A). Em relação a esse material, vemos, pela utilização do "eu" (em "eu apliquei aquela atividade que vocês sugeriram"), que é mobilizado o uso da voz do autor empírico, de forma que se nota que Antônia assume a responsabilidade por tê-lo utilizado. Entretanto, não temos acesso a mais elementos que nos permitam compreender como esse material foi "aplicado" pela professora. Durante o uso da narração, nota-se a avaliação desse trabalho realizado. Essa avaliação é presentificada pelo uso de diversos adjetivos - complicado, legal, difícil - para mobilizar apreciações em relação ao que está sendo tematizado, sendo que, de modo geral, essa avaliação se centrou na recepção dos/as estudantes frente a esse trabalho realizado.

Na alternância entre esses dois tipos de discurso, percebemos, portanto, que o trabalho realizado e a avaliação em relação a esse trabalho são localizados temporalmente no passado, isto é, disjunto dos parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve durante o encontro de mentoria. Isso demonstra que Antônia recorre a uma experiência pessoal pontual no trabalho com os recursos linguísticos para responder à pergunta direcionada por Ana - a saber, o andamento do projeto de ensino desenvolvido pela professora no momento do encontro de mentoria.

Entretanto, durante o uso do relato interativo, há a implicação e responsabilização enunciativa de Antônia - esta notada pelo uso da voz do autor empírico - para revelar, sumariamente, o que teria sido realizado em uma aula específica sobre os verbos e as pessoas do discurso. No uso da narração, nota-se um movimento de autonomia da avaliação do trabalho realizado nessa aula específica. Nesse sentido, apesar de, nos dois usos do tipos de discurso, partir de uma experiência no trabalho de ensino dos recursos linguísticos, ao mesmo tempo que vemos uma marcação de subjetividade de Antônia para apontar o que faz - presente no relato interativo -, essa subjetividade é mascarada nos momentos em que ela avalia os impactos do trabalho que realiza - presente na narração - nos/as estudantes, fazendo com que essa avaliação

seja mobilizada a partir de uma pretensão de objetividade (MACHADO; BRONCKART, 2004), ou seja, as avaliações são colocadas em um lugar de "verdade".

Nesse sentido, entendemos que o trabalho representado por Antônia no ensino de recursos linguísticos coloca em interface o que ela faz e a recepção que os/as estudantes fazem do que ela faz. Diante disso, vemos, assim como sugerem Machado e Bronckart (2009), marcas de que Antônia compreende que o trabalho do professor é interpessoal, tendo em vista que "envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta e indiretamente, presentes ou ausentes, todos os "outros" interiorizados pelo sujeito" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36, grifos dos autores) - sendo, nesse caso, os/as estudantes esse "outro". Entretanto, ao mesmo tempo em que leva em consideração os/as estudantes dentro do trabalho de ensino dos recursos linguísticos, há um afastamento subjetivo da avaliação que é feita desses/as estudantes, que pode apontar para uma tentativa de Antônia não se responsabilizar pelos impactos que o trabalho que ela desenvolve desencadeiam nos/as discentes.

Como mencionamos acima, quando há o uso da narração, são mobilizados diversos adjetivos para avaliar - complicado, legal, difícil - o que está sendo tematizado, sendo que, de modo geral, essa avaliação se centrou na recepção dos/as estudantes frente a esse trabalho realizado. Desse modo, o uso do adjetivo "difícil" (em "até que a questão dos verbos não foi difícil pra eles do passado e do presente mais difícil foi a questão dos pronomes né? de usar a primeira pessoa e a terceira pessoa aí eles se confundiram um pouquinho") demonstra uma avaliação de Antônia. Nessa situação, o trabalho com os tempos pretérito e presente é avaliado positivamente por Antônia como não tendo sido "difícil", ao passo que o uso da primeira e terceira pessoa teria sido "difícil". Ao final do excerto - em "aí eles se confundiram um pouquinho" -, entendemos que, para a professora, ser "difícil" está atrelado à recepção que os/as estudantes fazem do trabalho que está sendo realizado, ou melhor, de os/as estudantes conseguirem realizar o trabalho proposto sem se confundirem. Isso nos indica que, no trabalho representado por Antônia no ensino dos recursos linguísticos, a reação dos/as estudantes frente ao que está sendo proposto em aula ocupa um papel preponderante, o que enfatiza, conforme discutimos acima, a interface entre o que a professora faz em seu trabalho e a recepção que os/as estudantes fazem do que ela faz.

O uso do adjetivo "legal" (em "foi bem legal") é utilizado para avaliar positivamente a aula realizada através do instrumento mencionado anteriormente - o material didático oferecido pelo grupo LID. Apesar de, neste excerto, não termos acesso direto a elementos que colaborem para que melhor compreendamos o que Antônia considera como "legal", entendemos que,

contextualmente, podemos atrelar o "legal", assim como o "difícil", ao fato de os/as estudantes realizarem o proposto em aula sem se confundirem. Nesse sentido, compreendemos que, no trabalho representado pela professora, a partir dessa situação específica, o trabalho realizado utilizando como instrumentos materiais didáticos que assumem a perspectiva de prática de AL possibilitam que os/as discentes consigam realizar as tarefas propostas e, com isso, é avaliado positivamente pela docente. Isso nos permite pensar na AL como potencializadora do trabalho de ensino dos recursos linguísticos com vistas à participação efetiva dos/as discentes nas práticas pedagógicas.

É importante destacar que, neste excerto, não houve referência explícita a capacidades, motivos e intenções para o agir; apenas foi mencionado o material didático elaborado pelo grupo LID (Anexo A).

No excerto que segue, vemos que Antônia, a partir da pergunta direcionada a ela por Ana, tematiza, de modo geral, o trabalho realizado na aula em que os verbos foram objeto de ensino.

### Excerto 3

**Localização:** SOT 3 - "Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos" - e STT 3A - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade e facilidades dos/as estudantes na aula sobre verbos".

**Linhas específicas:** da linha 146 até a linha 168.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza, especificamente, sobre uma das aulas desenvolvidas ao longo do projeto a partir de linha do tempo, no caso, uma aula sobre verbos.

#### **Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã não ã eu fiquei pensando né? tu já trouxe algumas coisas ali que aconteceram na nas aulas na aula sobre verbos aí eu queria te perguntar se tu poderia assim falar um pouquinho mais sobre como é que foi essa aula quais foram os desafios que tu enfrentou as facilidades e fragilidade tanto tuas como dos alunos assim ã tu já falou algumas coisas mas se pudesse comentar um pouquinho mais

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do nymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? Daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a

professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali... claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era para começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica... ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro teve toda essas questão da pandemia que o sexto não não vivenciou e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer... mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas e mas em questões assim do verbo eu achei ia ser pior sinceramente... eu tava preparada pra coisa pior mas não foi tão: tão ruim

**Antônio:** quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? não

#### Excerto com marcação analítica:

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do neymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá?

ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali...

Quanto ao uso dos tipos de discurso, vemos que os quatro tipos são usados no decorrer da resposta de Antônia. Inicialmente, vemos que a professora utiliza o relato interativo (em amarelo no excerto), notado pela marcação dos dêiticos de pessoa "eu" e "a gente" e dos verbos

"esperava" e "uso" no pretérito imperfeito e perfeito respectivamente. Além disso, temos a marcação dos interlocutores da ação de linguagem em curso, no caso os formadores do grupo LID, através do dêitico "vocês".

Ao usar esse tipo de discurso, Antônia, portanto, coloca-se disjunta ao momento da ação de linguagem em curso e implica-se enunciativamente, expondo uma situação atrelada ao trabalho supostamente realizado por ela: suas expectativas de que os/as estudantes teriam dificuldade para compreender os tempos verbais pretérito e presente. Contudo, vemos que tais expectativas não se concretizaram, em sua perspectiva, pelo fato dos textos utilizados como instrumentos para o estudo - mais especificamente, uma linha do tempo do jogador de futebol Neymar e de uma professora (os quais compunham o material didático já mencionado pela professora no Excerto 2) - terem sido claros ("mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do neymar").

Apesar de não termos acesso direto ao que a professora entende por "claro", contextualmente, conseguimos depreender que - através do seguinte fragmento "foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: **eles** não identificavam o verbo mas **eles** sabiam que era passado... né?" - a clareza está relacionada à recepção que os/as estudantes fazem dos textos, isto é, o entendimento por parte dos/as estudantes dos recursos linguísticos que estão sendo alvo de discussão em aula. Desse modo, inferimos que, no trabalho representado por Antônia, o ensino dos recursos linguísticos pode ser facilitado quando o texto utilizado para isso for "claro" e, atrelado a isso, quando os/as estudantes conseguem entender o recurso que está sendo trabalhado.

Em seguida (em "foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: **eles** não identificavam o verbo mas **eles** sabiam que era passado... né?"), Antônia continua se colocando disjunta ao momento da ação de linguagem em curso, mas passa a não se implicar, utilizando, com isso, o tipo de discurso narração (em azul no excerto) - percebida ausência de marcas que impliquem os participantes da interação. Através da narração, é tematizada a recepção dos/as estudantes em relação ao que é proposto em aula, ou, mais especificamente, a capacidades (compreender os sentidos produzidos pelos tempo verbal pretérito) e incapacidades (identificar o verbo) dos/as estudantes - marcado pelo pronome *eles* - na aula que foi focado o estudo sobre verbos. O tipo de discurso narração também é utilizado ao final do excerto (marcado em azul), em que volta a ser tematizada a capacidade de os/as estudantes compreenderem os sentidos produzidos pelo tempo verbal - "a frase eles identificavam que era no passado" - e incapacidades de os/as estudantes identificarem o verbo - "mas eles não sabiam quem era o verbo ali". Dessa forma, percebe-se - assim também notado no Excerto 2 - um distanciamento



subjetivo de Antônia ao verbalizar sobre as capacidades e incapacidades dos/as estudantes, fato que pode demonstrar, em nossa leitura, um distanciamento da professora em relação a esse diagnóstico. Há também, em alguma medida, uma alternância (possivelmente, inconsciente) entre a perspectiva que rotularemos aqui como alinhada à proposta de AL (saber identificar o que é passado no enunciado, ou seja, agir de modo epilinguístico) e a perspectiva alinhada à proposta da gramática tradicional (identificar o verbo presente no enunciado). Essa tensão é representativa do(s) desafio(s) posto(s) à formação continuada de professores, tal qual já sinalizado por Bazarim e Reinaldo (2021).

Durante o uso da narração, portanto, vemos sendo tematizada a recepção dos/as estudantes em relação à aula em que os verbos foram objeto de ensino, principalmente no que se refere às (in)capacidades dos/as estudantes em relação ao que estava sendo proposto em aula. Essas (in)capacidades estão atreladas a habilidades metalinguísticas (identificar os verbos) e epilinguísticas (compreender os sentidos produzidos pelo uso dos tempos verbais) (GERALDI, [1984] 2011a; FRANCHI, [1988] 2006): por um lado, os/as estudantes conseguem mobilizar as segundas, mas, por outro, têm dificuldade em realizar tarefas que convergem para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Nesse sentido, a partir da verbalização presente durante o uso da narração, conseguimos perceber que, no trabalho representado de ensino dos recursos linguísticos, Antônia apresenta uma distinção entre as habilidades discentes de perceber os sentidos produzidos pelo uso dos tempos verbais e saber identificar esses recursos em um texto, demonstrando que a professora compreende que existe diferença entre as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. Além disso, vemos um apontamento para uma maior facilidade dos estudantes em realizarem atividades epilinguísticas, mas isso não ocorre quando são propostas atividades metalinguísticas.

É importante considerar que o material didático oferecido pelo grupo LID (Anexo A) - o qual foi elaborado para colaborar com o planejamento da professora para essa aula - centrava-se em atividades epilinguísticas<sup>47</sup>. Com isso, podemos especular, inicialmente, que, no trabalho representado pela professora, tarefas que visem à identificação das categorias de recursos linguísticos - ou seja, atividades metalinguísticas - são consideradas como relevantes, tendo em vista que, mesmo estas não estando no material elaborado pelo grupo LID (Anexo A), a professora as considerou ao avaliar as capacidades dos/as estudantes.

---

<sup>47</sup> Explicar o uso do termo verbo em uma das tarefas.

Na sequência da interação (em "tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá?"), é exemplificado o que acaba de ser tematizado durante o uso da narração, mais especificamente a capacidade dos/as estudantes de compreenderem os sentidos produzidos pelo uso do tempo verbal pretérito. Nesse momento, é utilizado o discurso interativo (em verde escuro no excerto). Essa exemplificação é inserida a partir do organizador textual de "tipo assim", o qual introduz um discurso direto ("foi feito aquilo lá... ã eu me formei né?, ah mas isso aconteceu tá?").

Esse discurso direto insere, a nosso ver, uma voz de personagem, a qual pode ser relacionada à autora do texto que havia sido trabalhado em aula - a saber, uma linha do tempo de uma professora. No texto mencionado, a autora tematiza aspectos ligados a sua trajetória profissional, sendo um dos pontos presentes o fato de ela ter se formado. Desse modo, entendemos que o uso do "eu" em "ã eu me formei" referencia a autora dessa linha do tempo trabalhada em aula, permitindo compreender a voz presente neste momento da verbalização não como do autor empírico, mas como de um personagem.

Em nossa interpretação, ao trazer a voz da autora do texto trabalhado em aula, pode indicar uma tentativa de Antônia em deixar explícito aos seus interlocutores - os formadores - o que ela compreende como habilidade de compreender os sentidos produzidos pelo uso dos tempos verbais. Isso pode indicar, mais uma vez, que, apesar de saber que são habilidades diferentes, a professora parece ter dificuldade em explicar essas diferenças, de modo a trazer um texto para colaborar para o entendimento de seus interlocutores.

Na sequência, há um movimento de exemplificar quais teriam sido as incapacidades dos/as estudantes, já apontado no início da verbalização, ou seja, a dificuldade de identificar os verbos. Para isso, é utilizado o discurso interativo a fim de criar um plano enunciativo com a reprodução de uma situação de sala de aula. Nessa reprodução são inseridas tanto a voz do autor empírico - no caso, Antônia - (em verde intermediário no excerto) quanto a voz de personagem - dos/as estudantes - (em verde claro no excerto) em interação. Ao mobilizar o discurso interativo e as vozes do autor empírico e de personagem, entendemos que Antônia busca apresentar de forma mais aproximada de seus interlocutores o seu modo de agir e de seus/as estudantes que se refletem na dificuldade em identificar os verbos.

Nesse suposto diálogo entre a professora e os/as estudantes, notamos, portanto, que, inicialmente, a professora solicita que os/as estudantes identifiquem o verbo em um fragmento do texto que está sendo utilizado em aula - "mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração?:" -, ao que os/as estudantes, de início, respondem não saber e, em seguida, levantando a hipótese de ser "eu" - "ah sora eu não eu não sei né? ah é eu?". Na sequência, essa hipótese dos/as

estudantes é negada pela professora - "ah gente eu não pode ser" -, e esta passa a direcionar uma série de perguntas para os/as estudantes sobre pessoas do discurso - "daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar?".

Nesse encadeamento de perguntas, temos acesso aos instrumentos, supostamente utilizados por Antônia em seu agir profissional em sala de aula no trabalho de ensino de recursos linguísticos. Há menção, por exemplo, à linha do tempo de autoria de uma professora, a qual é tomada como ponto de partida para o ensino dos recursos linguísticos presentes nesse texto. Esse texto é mobilizado através de, principalmente, dois outros instrumentos: perguntas orais abertas (em "mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração?") e com alternativas (em "mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar?" e em "então o verbo vai ser quem o eu ou formei?") para identificação dos recursos linguísticos presentes nas orações que compõem o texto; e explicação oral quanto ao uso das pessoas do discurso no texto - "mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me". Atrelado a isso, vemos que em suas perguntas e em sua explicação, Antônia mobiliza, como instrumentos, os termos verbos e pessoa do discurso.

Neste ponto da interação, fica mais evidente que os desdobramentos feitos pela professora no material didático oferecido pelo grupo LID - o qual poderia ser usado como ponto de partida para o planejamento da aula - estão atrelados, principalmente, a tarefas que visam promover o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Isso é notado pelo fato de os instrumentos utilizados pela professora, por mais que tomem como ponto de partida um texto e os usos dos recursos linguísticos nesse texto, almejem, grosso modo, que os/as estudantes consigam identificar as categorias de recursos linguísticos presentes nesse texto. Nesse sentido, podemos especular que o texto pode estar sendo apenas como um reservatório de palavras para serem identificadas, ou seja, o texto pode estar sendo utilizado como pretexto para o estudo das categorias de recursos linguísticos.

Quanto a isso, entendemos que, em uma proposta reflexiva para o ensino da língua, não basta partir de um texto se este servir apenas para ilustrar determinado conceito através de uma prática de análise morfosintática das palavras que o compõem (MENDONÇA, 2006a). Em outros termos, o trabalho com o texto não pode se restringir a um pretexto para o ensino de questões gramaticais (LAJOLO, 2009). Nesse sentido, o processo esperado é, conforme orientam Gil e Simões (2015), que os recursos linguísticos utilizados em um texto sirvam como um dado, um *corpus* para que os/as estudantes construam conhecimentos a respeito dos recursos

linguísticos, podendo, assim, qualificar suas leituras/escutas/produções de textos e suas construções de noções a partir das quais conseguirão entender sobre o funcionamento da língua/linguagem.

Nesta altura, é importante considerar, conforme discutimos em 2.2, a distinção entre atividades metalinguísticas a partir da perspectiva de prática de AL e a partir do ensino tradicional de gramática. A primeira é desenvolvida a partir de um percurso metodológico que, partindo da reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos em textos, permitirão aos/às estudantes sistematizar os conhecimentos que se tornaram conscientes e, com isso, construir noções para categorizar/organizar esses saberes, utilizando, para isso, quando necessário, uma metalinguagem (GERALDI, [1984] 2011a; FRANCHI, [1988] 2006). A segunda perspectiva-partindo da descrição da língua com categorias, conceitos e exemplificações feitas previamente pela gramática (normalmente, a normativa) -, solicitará aos/às estudantes a classificação/identificação dessas categorias (GERALDI, [1984] 2011a; FRANCHI, [1988] 2006).

Ao percebermos que o foco dado por Antônia na identificação dos recursos linguísticos, entendemos que, no trabalho representado pela professora, o agir que ela mobiliza pode, em nossa interpretação, ser aproximado das atividades metalinguísticas desenvolvidas a partir da perspectiva de ensino tradicional de gramática. Por mais que não tenhamos acesso a todo o percurso metodológico utilizado por ela no desenvolvimento desse trabalho com verbos, conseguimos, em nossa interpretação, notar que, ao recorrer a instrumentos que visem à identificação dos recursos linguísticos quando os/as estudantes demonstram não compreender as categorias que estão sendo alvo do ensino, podem evidenciar que o conhecimento sobre esses recursos não foi construído por eles/as, ou seja, eles não estão lidando com categorias que eles/as próprios/as sistematizaram. Entendemos que, caso isso tivesse ocorrido, provavelmente, não teríamos, através da voz dos/as estudantes, menção, por exemplo, ao fato de eles/as não saberem a categoria de recurso linguístico que está sendo alvo de trabalho em aula, como é possível constatar em "ah sora **eu** não **eu** não sei né? ah é eu?".

Diante disso, especulamos que as atividades metalinguísticas realizadas a partir de uma perspectiva que vise apenas à identificação das categorias de recursos linguísticos são apresentadas, no trabalho representado de Antônia, como um desafio para o seu agir profissional, pois, apesar de intervir para que a aprendizagem ocorra (notado pelos instrumentos mencionados por ela), a professora demonstra que os/as discentes não conseguem realizar a identificação.

Voltando à sequência do excerto, intercalada à reprodução de situação de sala de aula, percebem-se momentos em que há verbalizações sobre os impactos que tal situação teria gerado nos/as estudantes. Para isso, vemos o uso do discurso teórico (em laranja no excerto), no qual há a conjunção em relação a situação de produção e autonomia em relação ao que está sendo tematizado. O discurso teórico é notado pela ausência de dêiticos que remetem aos interlocutores da ação de linguagem e pelo uso dos verbos "são", "é" e "começa", no presente do indicativo.

Os impactos da situação de sala de aula produzida pela professora são percebidos em dois momentos: em "daí já meio que cola as placa né?", revelando a falta de reação dos/as discentes diante do pedido da professora para os/as estudantes identificarem os verbos; e em "a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá", demonstrando que o agir tematizado ao longo da reprodução da situação de sala de aula teria colaborado relativamente - percebido pelo do "um pouquinho" - para a aprendizagem dos/as estudantes.

Além disso, vemos o uso do discurso teórico em "então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele". Essa verbalização é inserida logo após a professora, na reprodução de situação de sala de aula, apontar que, diante da pergunta para os estudantes identificarem os verbos, eles/as teriam apontado o seguinte: "ah sora eu não eu não sei né? ah é eu". Nesse momento, vemos o uso dos adjetivos "danado" e "difícil" para apreciar negativamente, respectivamente, o recurso linguístico que foi trabalhado em aula e a habilidade de identificação desse recurso. A partir dos dois adjetivos, percebe-se que, no trabalho representado pela professora, as dificuldades decorrentes do processo de identificação dos verbos são atreladas ao próprio recurso linguístico, como se fosse uma característica desse objeto de ensino. Com isso, especulamos que, no entendimento de Antônia, independente do trabalho que seja desenvolvido por ela para levar os estudantes a identificarem o verbo, tais dificuldades ainda ocorreriam.

A seguir, apresentamos a continuação da verbalização do excerto 4, pois, devido ao seu tamanho, preferimos dividi-la para facilitar as nossas análises e a leitura.

#### Excerto 4

**Localização:** SOT 3 - "Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos" - e STT 3A - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: dificuldade e facilidades dos/as estudantes na aula sobre verbos". Continuação do Excerto 3.

**Linhas específicas:** da linha 169 até a linha 179.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza, especificamente, sobre uma das aulas desenvolvidas ao longo do projeto a partir de linha do tempo, no caso, uma aula sobre verbos.

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã não ã eu fiquei pensando né? tu já trouxe algumas coisas ali que aconteceram na nas aulas na aula sobre verbos aí eu queria te perguntar se tu poderia assim falar um pouquinho mais sobre como é que foi essa aula quais foram os desafios que tu enfrentou as facilidades e fragilidade tanto tuas como dos alunos assim ã tu já falou algumas coisas mas se pudesse comentar um pouquinho mais

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do neymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? Daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali... claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era para começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica... ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro teve toda essas questão da pandemia que o sexto não não vivenciou e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer... mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas e mas em questões assim do verbo eu achei ia ser pior sinceramente... eu tava preparada pra coisa pior mas não foi tão: tão ruim

**Antônio:** quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? não

**Excerto com marcação analítica:**

**Antônia:** claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica da escola)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era pra começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de

classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica...

No Excerto 4, vemos que Antônia, a partir da pergunta direcionada a ela por Ana e em continuidade do excerto anterior, tematiza, de modo geral, as suas percepções sobre as (in)capacidades dos/as estudantes.

Em relação aos tipos de discurso, notamos que, inicialmente (em "claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica da escola)) conhece"), Antônia se coloca de modo conjunto ao mundo ordinário e se implica, utilizando, com isso, o discurso interativo (em verde no excerto). Isso é percebido pelos dêiticos de pessoa "eu" e "a gente" e dos verbos "tem", "tô" e "fala" no presente do indicativo. Ao usar o discurso interativo, a professora relativiza as suas considerações presentes no Excerto 3, ou seja, o fato de os/as discentes terem dificuldade para identificarem o verbo no texto trabalhado em aula.

O uso da modalização lógica através do emprego do "claro" e "no geral" (em "claro eu tô dando no geral") permite que compreendamos que Antônia apresenta como certa e óbvia a necessidade de considerar as ponderações apresentadas por ela no Excerto 4 como não aplicadas a todos/as estudantes. Nesse ponto, é mencionado o caso de uma estudante específica que não teria essa dificuldade, utilizado a expressão "revirar os olhos" para indicar, a nosso ver, a sensação de desconforto da discente frente à facilidade das tarefas propostas em aula.

A partir disso, especulamos que, no trabalho representado por Antônia, vemos a construção de uma binaridade entre os/as estudantes que têm capacidade para identificar os recursos linguísticos e os/as que não têm. Ao revelar o caso de uma aluna que tem essa capacidade, entendemos que Antônia busca demonstrar que, diante de uma mesma aula, os/as estudantes agem de modos diferentes na realização das tarefas propostas, tendo, portanto, alguns/mas que conseguem fazer - como é a situação desses/as estudantes - e outros/as que não conseguem. Com isso, a nosso ver, há indícios de que Antônia procura tirar a responsabilidade das dificuldades discentes do que é desenvolvido em aula, apresentando-as como uma característica dos/as estudantes.

O caso dessa estudante específica é remontado na sequência da interação. Na situação (em "ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era pra começa ela já tinha terminado"), Antônia passa a fazer uso do relato interativo (em amarelo no excerto), partindo de uma experiência relacionada ao seu agir profissional e localizando, com isso, o plano

enunciativo no momento em que a aula desenvolvida a partir da linha do tempo ocorreu, isto é, disjuncto ao momento da ação de linguagem. Além disso, a professora se implica, revelando a ação da estudante após a professora instruir que os discentes deveriam começar a tarefa, e, no caso, essa estudante específica teria terminado a tarefa proposta quando a professora teria dito que era para começar, ou seja, ela terminou rapidamente, apenas com a instrução da professora do que deveria ser feito.

Após isso, Antônia volta a se exprimir de maneira conjunta ao momento da ação de linguagem, utilizando o discurso interativo (em verde no excerto), concluindo que tem alguns estudantes que sabem, em "então a gente tem alguns que: que sabem né?". Nesse momento, há o uso de uma modalização pragmática constatada pelo uso do verbo "saber", a qual demonstra uma avaliação de Antônia em relação à capacidade dos/as estudantes de identificar os verbos.

Ao destacar o caso dessa estudante e concluir - a partir desse caso - que tem alguns alunos que sabem, compreendemos que, para a professora, os/as estudantes conseguirem realizar as tarefas propostas em aula é indício de que eles/as sabem o objeto de ensino que está sendo alvo do trabalho em sala de aula. Com isso, especulamos que, no trabalho representado por Antônia com os recursos linguísticos, os instrumentos utilizados para o ensino, os quais deveriam servir como desencadeadores da aprendizagem discente, são encarados como fatores para o diagnóstico dos conhecimentos já construídos pelos/as estudantes. Nesse sentido, por mais que compreendamos que um instrumento possa ser utilizado com a finalidade de identificar quais são as aprendizagens dos/as estudantes, esses não deveriam, a nosso ver, ser utilizados exclusivamente para isso.

Na sequência da interação (em "mas a grande maioria ali a maioria dos alunos tem essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica..."), ela se mantém conjunta ao momento da ação de linguagem, mas passa a apresentar autonomia em relação ao ato de produção. Na situação, portanto, ela faz uso do discurso teórico (em laranja no excerto), notado pela ausência de marcas que remetem aos participantes da interação e pela presença dos verbos "têm", "entendem" e "sabem" no presente do indicativo.

No uso do discurso teórico, volta-se a apresentar, a partir de uma pretensa objetividade, as (in)capacidades dos estudantes - no caso, assim como no Excerto 3, capacidade de compreender os sentidos produzidos pelos tempos verbais (ou seja, realizar atividades epilinguísticas) e incapacidade de identificar/classificar as palavras (isto é, fazer atividades metalinguísticas). A partir disso, conseguimos perceber, conforme também constatado no



Excerto 4, que, no trabalho representado por Antônia, há um contraste entre a forma de apresentar o ensino de recursos linguísticos a partir das atividades metalinguísticas e das epilinguísticas. Esse contraste é colocado em cena, principalmente através da recepção que os estudantes fazem das tarefas propostas em aula, enquanto as atividades epilinguísticas são realizadas/compreendidas pelos/as estudantes e as metalinguísticas não são.

Contudo, ao contrário do Excerto 3 - em que a incapacidade estava atrelada à identificação especificamente do verbo -, neste momento, há uma generalização dessa incapacidade para todas as palavras, isto é, a dificuldade dos/as estudantes não seria apenas para identificar os verbos, mas para identificar a classificação morfológica, de modo geral, das palavras (visto em "mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica..."). Com isso, percebemos, através dessa generalização, uma ênfase atribuída ao desenvolvimento de uma consciência morfológica nos/as estudantes - independente de qual categoria de recurso linguístico esteja sendo trabalhado.

Nesse sentido, pelo uso do verbo "identificar", podemos depreender que, no trabalho representado por Antônia, essa consciência morfológica está atrelada a um processo cognitivo que pode ser aproximado à perspectiva do ensino tradicional de gramática, tendo em vista que - conforme discutimos a partir do Excerto 3 - o trabalho a partir dessa perspectiva propõe que se solicite aos/às estudantes a identificação/classificação das categorias de recursos linguísticos, ao passo que, na prática de AL, essa classificação não deveria ser identificada pelos/as estudantes, mas construída por eles/as através da reflexão sobre os usos linguísticos.

O contraste apresentado por Antônia em relação às atividades epilinguísticas e às metalinguísticas nos permitem compreender a importância das primeiras no trabalho desenvolvido pela professora, pois, através desse tipo de atividade, a docente pode perceber e revelar para seus/suas interlocutores/as que, no fim das contas, os/as estudantes são capazes de refletir sobre a linguagem e compreender os sentidos produzidos pelo uso de recursos linguísticos em um texto de um determinado gênero, como, no caso do trabalho em tela, na discussão dos tempos verbais em uma linha do tempo. Em nossa interpretação, o material oferecido pelo grupo LID colaborou para isso, tendo em vista que essa percepção de Antônia foi desencadeada pelo seu diagnóstico em relação à recepção dos/as estudantes frente a esse material.

No que diz respeito às atividades metalinguísticas, foi possível perceber, através dos Excertos 3 e 4, que as verbalizações de Antônia sobre o trabalho que ela desenvolve a partir dessas atividades enfatizam esse trabalho a partir de uma perspectiva que visa, principalmente, a identificação e classificação de recursos linguísticos, o que, como procuramos demonstrar,

indicia-nos para uma aproximação com o ensino tradicional da gramática. Entretanto, a própria professora aponta as incapacidades dos/as estudantes de realizarem as tarefas propostas a partir desse viés. Em nossa interpretação, isso reforça para o ponto de vista da ineficiência do trabalho pelo viés do ensino tradicional de gramática, o que pode apontar para a necessidade de uma discussão mais aprofundada junto aos/as professores/as sobre o lugar das atividades metalinguísticas dentro das práticas pedagógicas do ensino dos recursos linguísticos a partir de uma perspectiva que leve os/as estudantes a analisar a língua de fato e não apenas exercitam identificações e classificações feitas previamente por outros (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997).

Atrelados a isso, entendemos que, quando Antônia sinaliza que os/as discentes conseguem perceber os sentidos produzidos pelos usos dos tempos verbais - ou seja, realizam atividades epilinguísticas - indicia-nos para a necessidade de reforçar a importância do caminho metodológico proposto pela AL, estabelecendo que se parta das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas. A perspectiva de AL sugere que seria importante considerar que, antes de se desenvolverem as atividades metalinguísticas, as epilinguísticas precisam anteceder-las (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997), pois estas possibilitam a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, para que os/a estudantes, no trabalho com textos (seja na leitura ou na produção), ampliem o contato com outras formas de dizer e suas reflexões intuitivas sobre a língua sejam valorizadas. Nesse sentido, entendemos que, se os/as estudantes estavam conseguindo compreender os sentidos desencadeados sobre os tempos verbais por conta das atividades epilinguísticas realizadas, essa compreensão poderia ser utilizada para o desenvolvimento de atividades metalinguísticas, o que oportunizaria aos/às estudantes sistematizar esse conhecimento, por exemplo.

Apresentamos, a seguir, um outro excerto, no qual vemos sendo tematizados os motivos, na percepção de Antônia, que tenham facilitado a aula sobre verbos.

#### Excerto 5

**Localização:** SOT 3 - "Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos"- e STT 3D - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: possibilidade do que tenha gerado as facilidades na aula sobre verbos".

**Linhas específicas:** da linha 196 até a linha 200.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza, especificamente, sobre uma das aulas desenvolvidas ao longo do projeto a partir de linha do tempo, no caso, uma aula sobre verbos.

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã não ã eu fiquei pensando né? tu já trouxe algumas coisas ali que aconteceram na nas aulas na aula sobre verbos aí eu queria te perguntar se tu poderia assim falar um pouquinho mais sobre como é que foi essa aula quais foram os desafios que tu enfrentou as facilidades e fragilidade tanto tuas como dos alunos assim ã tu já falou algumas coisas mas se pudesse comentar um pouquinho mais

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente usou né? de uma professora e do neymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? Daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali... claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era para começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica... ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro teve toda essas questão da pandemia que o sexto não não vivenciou e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer... mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas e mas em questões assim do verbo eu achei ia ser pior sinceramente... eu tava preparada pra coisa pior mas não foi tão: tão ruim

**Antônio:** quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? Não

**Antônia:** é e como são orações mais curtas né? é diferente de tu pegar um texto longo que às vezes mistura ã os tempos verbais... são orações curtas que tu consegue identificar quando que foi feito né? quando foi realizado então eu acredito que tenha facilidade sim... a gente fez exercícios assim tá então tá vamo faze de conta que tu é o neymar agora né? faz tu a linha do tempo sendo o neymar foi de boa também botaram a a linha da professora lá na terceira pessoa isso foi bem: bem tranquilo assim não vi muitos problemas... mais alguma coisa não sei se: fui clara @

**Antônia:** é e como são orações mais curtas né? é diferente de tu pegar um texto longo que às vezes mistura ã os tempos verbais... são orações curtas que tu consegue identificar quando que foi feito né? quando foi realizado então eu acredito que tenha facilitado sim...

[...]

No que se refere aos tipos de discurso, vemos uma predominância do discurso teórico, marcado pela ausência de elementos que remetem aos participantes da interação, pelos verbos no presente ("é", "são", "consegue") e pelo pronome "tu" genérico, que, no contexto, poderia ser compreendido como índice de indeterminação do sujeito agente do enunciado. Ao usar esse tipo de discurso, há um tratamento do que está sendo tematizado - no caso, os motivos que tenham facilitado a aula com o objeto de ensino de verbos - a partir de uma pretensa objetividade.

Ao tematizar os motivos que tenham facilitado a aula sobre verbos, Antônia parte das considerações de Antônio em relação a isso - na situação, o conhecimento por parte dos/as estudantes em relação ao gênero de texto ao qual os textos trabalhados em aula pertenciam (em "quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? não"). Nesse sentido, apesar de marcar sua concordância com Antônio através do uso do verbo "é", no início do excerto, vemos, ao longo do discurso teórico (em "é e como são orações mais curtas né? é diferente de tu pegar um texto longo que às vezes mistura ã os tempos verbais... são orações curtas que tu consegue identificar quando que foi feito né? quando foi realizado"), que sua opinião é diferente da dele. Para ela, o motivo que levou os/as estudantes a terem algumas facilidades na aula sobre os verbos foi o fato de as orações presentes na linha do tempo serem curtas, as quais, segundo a professora, não apresentam mistura dos tempos verbais ("é diferente de tu pegar um texto longo que às vezes mistura ã os tempos verbais") e, com isso, possibilitam a identificação dos sentidos dos tempos ("tu consegue identificar quando foi feito né quando foi realizado").

Desse modo, se, para o formador Antônio, a facilidade teria sido gerada pelo fato de os/as discentes já conhecem o gênero linha do tempo; para Antônia, a facilidade ocorreu por uma das características da linha do tempo - no caso, as orações que a compõem serem curtas. Nesse sentido, entendemos que Antônia, por mais que tenha sido provocada pelo formador a refletir sobre como a inserção dos/as estudantes em uma prática de linguagem já conhecida por eles/as teria possibilitado uma maior facilidade para o trabalho de ensino dos recursos linguísticos presentes naquele gênero específico, se distancia dessa percepção, demonstrando que, para ela, as frases/orações curtas do gênero foram as desencadeadoras da facilidade dos/as discentes. Isso pode apontar para uma percepção de que o ensino de recursos linguísticos pode ser facilitado quando os textos e as orações utilizadas para isso forem curtas, independente das práticas de linguagem que tenham desencadeado esse processo.

Nesse movimento, conseguimos especular que, no trabalho representado por Antônia, o tamanho dos textos e das orações que compõem esse texto são fundamentais para que a aprendizagem discente ocorra. Com isso, parece haver indicação de que o trabalho com os recursos linguísticos realizado pela professora leva mais em consideração o tamanho dos textos e das orações que compõem esses textos do que outros aspectos, como a familiaridade dos/as discentes com as práticas de linguagem que estão sendo desenvolvidas em aula e os usos dos recursos linguísticos presentes nos gêneros que estão sendo alvo de trabalho. Algo semelhante foi constatado no excerto que apresentamos na sequência, de forma que preferimos discutir mais densamente sobre esse ponto adiante.

Antes disso, é importante considerar que, se até esse momento da interação, há um tratamento mais objetivo do que está sendo tematizado, na sequência do excerto (em "então eu acredito que tenha facilidade sim..."), há o uso do discurso interativo, notado pelo uso do dêitico de pessoa "eu" e pelo uso do verbo "acredito" no presente do indicativo. Ao fazer esse uso, vemos - através do dêitico "eu" - a mobilização da voz do autor empírico, a partir do qual vemos Antônia se responsabilizando e mancando a sua subjetividade em relação ao que havia tematizado ao longo do discurso teórico - no caso, a facilidade gerada pelo uso de orações curtas no trabalho de identificação dos tempos verbais. Dessa forma - se, ao longo do discurso teórico, procura-se apresentar com certa objetividade esse aspecto - , ao usar o discurso interativo, a professor demarca a sua concordância em relação à constatação tematizada no discurso teórico.

No excerto que segue, vemos Antônia, em resposta à pergunta de Ana, tematizando as aproximações entre a aula sobre verbos ministrada por ela no desenvolvimento do projeto em curso e outros momentos em que ela já trabalhou com verbos. A principal aproximação tematizada pela professora, como se verá, é o uso de frases/orações curtas neste trabalho. Nesse sentido, vemos uma retomada dos aspectos já apresentados no Excerto 6, no qual ela já apontava a presença de frases curtas na linha **da linha** como um fator que tenha facilitado o entendimento dos/as estudantes.

#### Excerto 6

**Localização:** SOT 4 - "Diferença e semelhança entre a forma que a aula sobre verbos foi realizada e outras aulas que a professora já ministrou" - e STT 4A - "Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho sobre verbos realizado costumeiramente"

**Linhas específicas:** da linha 215 até a linha 226.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre as semelhanças entre a aula ministrada por ela sobre o objeto de ensino verbos no projeto de ensino de em curso e em outras aulas já realizadas.

**Excerto no íntegra:**

**Ana:** não perfeito perfeito antônia ã: e daí eu também queria saber de ti assim ã: se tu nota alguma semelhança alguma diferença né? entre a forma que essa ofi oficina foi ministrada organizada assim e outras formas ã: que tu já trabalhou verbos em outras aulas assim percebe alguma diferença alguma semelhança?

**Antônia:** a diferença tá justamente nessa questão das frases curtas tá?... geralmente quando eu vou trabalhar verbo que que a gente faz ah eu gosto muito de trabalhar com com poema né? pra pra iniciar verbo justamente porque tem frases mais curtas... só que a questão do poema ela tem to:do o o sentido figurado ali que muitas vezes eles não conseguem entender o que eu percebo é que quando tu vai trabalhar verbos com um texto muito lon:go muito exten:so dificulta então quanto mais curta for a oração mais fácil é deles pegarem então na linha do tempo isso facilitou mui:to o entendimento deles com essa questão do tempo verbal

**Antônio:** que bom... sabe que eu tava pensando xx ... ã: realmente eu acho que o gênero foi um acerto ali xxx seria bom se a gente tivesse tempo... mas não tem pra depois trabalhar com outro gênero e vê se ia aparecer sabe um maior mais complexo assim pra vê se apareceria de novo pra vê a gradação das aprendizagens né

**Antônia:** tem o ano que vem né?

**Excerto com marcação analítica:**

**Antônia:** a diferença tá justamente nessa questão das frases curtas tá?... geralmente quando eu vou trabalhar verbo que que a gente faz ah eu gosto muito de trabalhar com com poema né? pra pra iniciar verbo justamente porque tem frases mais curtas... só que a questão do poema ela tem to:do o o sentido figurado ali que muitas vezes eles não conseguem entender o que eu percebo é que quando tu vai trabalhar verbos com um texto muito lon:go muito exten:so dificulta então quanto mais curta for a oração mais fácil é deles pegarem então na linha do tempo isso facilitou mui:to o entendimento deles com essa questão do tempo verbal

Quanto aos tipos de discurso, percebemos que Antônia transita entre o discurso teórico, o discurso interativo e a narração.

De modo geral, o discurso teórico (em laranja no excerto), é notado pela ausência de marcas que remetam aos participantes da ação de linguagem em curso e pelo uso dos verbos "tá", "tem", "conseguem" e "é" no presente do indicativo. Inicialmente, em "a diferença tá justamente nessa questão das frases curtas tá?"), vemos esse tipo de discurso sendo utilizado para tematizar - em direção à pergunta feita por Ana - a aproximação entre a aula sobre verbos desenvolvida por Antônia no projeto de ensino em andamento e os outros momentos que já trabalhou verbos, quando faz referência às frases curtas.

Na sequência da interação (em "geralmente quando eu vou trabalhar verbo que que a gente faz ah eu gosto muito de trabalhar com com poema né? pra pra iniciar verbo justamente porque tem frases mais curtas"), o discurso interativo passa a ser utilizado, percebido pelos pronomes "eu" e "a gente" na primeira pessoa e dos verbos "faz" e "gosto" no presente do indicativo. A presença dos pronomes de primeira pessoa (sendo o "eu" relacionado à professora e o "a gente" à professora e aos/às estudantes) nos indica a mobilização da voz do autor empírico, a partir do qual vemos que Antônia passa a se responsabilizar enunciativamente ao revelar a sua preferência de usar o gênero poema como instrumento para iniciar o trabalho com os verbos.

A preferência pelo uso dos poemas é marcada pelo uso de uma modalização apreciativa, notada pelo verbo "gosto", a partir da qual percebemos que a professora explica essa preferência de trabalhar poemas iniciando através de um julgamento subjetivo, isto é, de um gosto dela. Contudo, é importante considerar que, conforme aponta Faraco (2006), a gramática, enquanto objeto por meio do qual se constitui um padrão de língua, foi feita, originalmente, tomando como referência os textos produzidos por autores literários. Isso, por exemplo, é notado na primeira gramática, escrita pelo grego Alexandre de Trácia, o qual teria partido dos usos dos poetas e prosadores para a definição de uma língua padrão (FARACO, 2006). Essa tradição, a grosso modo, foi seguida por Portugal e, em consequência, pelo Brasil (FARACO, 2006), influenciando os modos de se ensinar língua. Nesse sentido, consideramos que, ao relevar a sua preferência pelo trabalho com o gênero poema para iniciar verbos, o julgamento subjetivo que Antônia faz para indicar essa preferência, por mais que parta de um gosto dela, pode estar atrelado a toda essa tradição já consolidada na constituição do que as gramáticas tradicionais adotam com língua padrão - ou seja, a língua escrita utilizada pelos poetas e prosadores.

Ainda no mesmo fragmento do excerto - em "justamente porque tem frases mais curtas" -, conseguimos perceber, pelo uso da conjunção "porque", que o motivo que leva a professora a ter essa preferência seria o fato, em sua percepção, de os poemas terem frases curtas. Dessa forma, Antônia apresenta como motivo para o seu agir no trabalho de seleção de instrumentos a serem utilizados em aula a extensão das frases que compõem o gênero que está sendo escolhido. Com isso, apesar de situar a sua escolha a partir de um gênero textual, essa escolha é desencadeada, segundo a professora, por uma das características do gênero - a presença de frases curtas. É importante considerar que essa suposta característica do gênero apresentada por

Antônia não diz respeito ao recurso linguístico que está sendo alvo de trabalho - no caso, os verbos -, mas ao *locus* de ocorrência desse recurso.

Com isso, é possível considerar, assim como no Excerto 5, que, no trabalho representado por Antônia, o trabalho com os recursos linguísticos leva mais em consideração o tamanho dos textos e das frases que compõem esses textos do que outros aspectos, como os usos dos recursos linguísticos presentes nos gêneros que estão sendo alvo de trabalho. Isso nos impele a compreender que, no trabalho representado pela professora, o gênero está sendo utilizado como pretexto para o trabalho com verbos, ou seja, ao revelar que o motivo de sua escolha pelo gênero poema é desencadeada pela presença de frases curtas, pode apontar que o desejado é realizar o ensino desses recursos linguísticos em um *locus* com características específicas - no caso, que seja pequeno.

Essa consideração pode ser também observada na sequência da interação, em "só que a questão do poema ela tem to:do o o sentido figurado ali que muitas vezes eles não conseguem entender". Nesse momento, vemos sendo retomado o uso do discurso teórico, a partir do qual há um tratamento mais objetivo do que está sendo tematizado - na situação, uma ressalva em relação ao uso de poemas como instrumento para o ensino dos verbos: os/as estudantes, muitas vezes, não conseguem entender os sentidos figurados presentes no texto do gênero *poema*. Nesse momento, vemos a presença de uma modalização pragmática a partir da qual, portanto, há essa avaliação das (in)capacidades dos/as estudantes de entender os sentidos figurados eventualmente presentes nos poemas, através do uso do "conseguem entender".

Ao destacar essa incapacidade dos/as estudantes, entendemos que, por mais que Antônia considere que os/as estudantes não consigam compreender os sentidos figurados no poema, isso não se coloca como impedimento para que ela utilize como instrumento esse gênero para trabalhar verbos, ou seja, a presença de frases curtas nos poemas se sobrepõe ao fato de os/as discentes entenderem os sentidos figurados nos poemas. Isso nos provoca a reafirmar que o gênero é apresentado como um pretexto para a seleção de um *locus* de ocorrência do recurso linguísticos e não como um ponto de partida para a observação dos usos desse recurso.

Tal aspecto pode ser notado na sequência da interação - em "o que eu percebo é que quando tu vai trabalhar verbos com um texto muito lon:go muito exten:so dificulta". Nesse momento, é retomado o uso do discurso interativo, percebido pelo pronome "eu" na primeira pessoa do singular e do verbo "percebo" no presente perfeito do indicativo. Além disso, é mobilizada a voz do autor empírico, a partir da qual conseguimos perceber Antônia responsabilizando enunciativamente, demarcando a sua percepção das dificuldades geradas no trabalho com os verbos ao se utilizar textos longos para isso. Com isso, notamos, no trabalho



representado por Antônia, uma binaridade entre ensinar verbos com frases curtas - o que gera facilidade - e com textos longos - o que gera dificuldade.

Ao final do excerto (em "então na linha do tempo isso **facilitou mui:to** o entendimento deles com essa questão do tempo verbal"), vemos que Antônia utiliza a narração, percebida pela ausência de marcas dos interlocutores da ação de linguagem e pela presença do verbo "facilitou" no pretérito perfeito do indicativo, em "então na linha do tempo isso facilitou mui:to o entendimento deles com essa questão do tempo verbal". Através da narração, a professora remota a sua experiência de trabalho para apresentar de forma mais explícita a aproximação entre o que ela costuma fazer e a aula sobre os verbos desenvolvida no projeto em curso, ou seja, a facilidade gerada pelo fato de as frases da linha do tempo utilizada em aula serem curtas.

Quanto a isso, entendemos que a noção de gênero nos ajuda a compreender que a extensão das orações presentes em um texto não necessariamente faz com que esse texto seja fácil de ser compreendido pelos interlocutores. Segundo Bronckart (2006a), um texto pode ser considerado como um correspondente empírico de uma ação de linguagem. Para produzi-lo, recorreremos aos nossos conhecimentos socialmente acumulados sobre como essa ação de linguagem - e, por consequência, o texto - deve ser realizada, mobilizando os recursos da língua e os modelos de organização textual dessa língua - em outros termos, o gênero de texto. Os gêneros de texto têm, portanto, características semióticas mais ou menos estáveis e carregam indexações sociais, pois são avaliados socialmente, levando-se em consideração que cada gênero é visto como passível de comentar um determinado agir e de ser mobilizado em uma dada situação de interação.

Nesse sentido, ao nos engajarmos em determinada ação de linguagem - ou seja, na produção de um texto -, estabelecemos objetivos para essa ação, direcionando essa escolha do gênero e dos recursos linguísticos que permeiam o texto produzido. Dessa maneira, por exemplo, entendemos que uma notícia que, de modo geral, tem como objetivo informar as pessoas, independentemente de suas extensões, utilizará recursos linguísticos que visem ao máximo possível que os/as interlocutores entendam o fato que está sendo noticiado. Um poema, por outro lado, por mais curto que seja, não necessariamente objetivará a mesma clareza em relação ao que está sendo tematizado. Com isso, a extensão do texto ou das orações que o compõem não necessariamente fará com que esse texto seja mais fácil de ser entendido, pois essa facilidade, conforme mencionamos, está relacionada a outros aspectos mais amplos da ação de linguagem em que se está engajado.

Quando Antônia demonstra, em sua verbalização, que a escolha por utilizar poemas devido ao tamanho das orações curtas presentes nesse gênero, reforça a importância de uma

discussão mais apurada sobre a articulação entre os gêneros de texto e o trabalho de ensino de recursos linguísticos. Tais recursos presentes em um gênero precisam ser pensados dentro de um contexto mais amplo, o que nos possibilita compreender que, por exemplo, as orações curtas em diferentes gêneros terão propósitos, estilo e conteúdo temático diferentes e que não necessariamente as extensões dessas orações visarão à clareza junto aos interlocutores.

Reforçando essa percepção, consideramos, a partir da perspectiva de prática de AL assumida nesta dissertação, que o gênero cumpre um importante papel dentro do trabalho de ensino dos recursos linguísticos (MENDONÇA, 2006a; 2006b; SIMÕES *et al.*, 2012). Segundo Mendonça (2006b), por exemplo, seria importante articular o conhecimento macro sobre o gênero (função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação) e o conhecimento micro a respeito desse gênero (estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc.), pois é justamente esse conhecimento micro que possibilita que o gênero cumpra sua função social, ou seja, os recursos linguísticos presentes num dado gênero não são aleatórios, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente da maneira mais apropriada possível.

Dessa maneira, seria importante considerar que a seleção de trabalho com recursos linguísticos presentes em um gênero precisaria ser feita tendo em vista o funcionamento desse recurso nesse gênero específico - e considerando, ainda, o campo de atuação em que esse gênero está inserido (BRASIL, 2018). Nesse sentido, entendemos que um movimento de seleção do recurso linguístico a ser trabalhado atrelado ao gênero seja, primeiro, escolha do gênero e, segundo, a partir do funcionamento dos recursos linguísticos nesse gênero. Depois disso, tem-se a escolha dos recursos que colaborem para que o gênero seja como é.

Nesse sentido, quando Antônia demonstra, em sua verbalização, a escolha por utilizar poemas é motivada pela presença das frases curtas nesse gênero, reforça a importância de um debate sobre como pode ser desenvolvido o trabalho de ensino dos recursos linguísticos que leve em consideração os gêneros de textos, tendo em vista que, a grosso modo, o gênero está sendo utilizado, conforme discutimos anteriormente, como pretexto para a escolha de *lócus* de ocorrência dos recursos linguísticos. Isso pode desencadear tanto um trabalho limitado com gêneros como uma má compreensão dos/as estudantes em relação ao real funcionamento da língua.

Obviamente, é necessário considerar que alguns recursos linguísticos podem ser trabalhados independentemente do gênero de texto - como a notação escrita -, tendo em vista que não remetem a um aspecto de um gênero específico (MENDONÇA, 2006b). Além disso, alguns recursos linguísticos podem ser trabalhados, tendo como objetivo não necessariamente

possibilitar que os/as estudantes compreendam melhor o funcionamento do gênero, mas, por outro lado, podem colaborar para que eles/as tenham acesso à outras forma de dizer (GERALDI, [1991]1997), entendam melhor o que leem (MENDONÇA, 2006a), potencializem suas habilidades de leitura (MENDONÇA, 2006a) e reflitam sobre as possibilidades de atribuições de sentido aos textos que leem (SIMÕES *et al.*, 2012). Contudo, esse não parece ser o caso presente neste excerto, pois, a nosso ver, os usos dos tempos verbais são mobilizados nos diferentes gêneros com propósitos específicos, e, ademais, ao tematizar o trabalho com verbos, não houve qualquer menção de que esse trabalho seria para uma melhor compreensão dos poemas lidos por parte dos/as discentes.

Ao mesmo tempo, entendemos a complexidade envolvida nesse processo de articulação entre gêneros de texto e recursos linguísticos, ou, ainda, no desenvolvimento do trabalho com recursos linguísticos tomando o texto como ponto de partida, o que, a nosso ver, faz com que Antônia busque estratégias para lidar com toda essa complexidade, como optar por utilizar frases curtas como *locus* de ocorrência do recurso linguístico em estudo. Geraldi ([1984] 2011b), por exemplo, em sua proposição inicial de AL, sugere que, para realizar tal prática, o/a professor/a poderia abordar uma das fragilidades percebidas nos textos produzidos pelos/as estudantes, para, com isso, oportunizar que eles/elas consigam autocorrigir o problema em seus textos. Nessa situação, o autor procura estabelecer uma relação entre a AL e a produção de textos; contudo, entendemos que poderíamos projetar tal sugestão para a relação da AL com a leitura/escuta de textos. Geraldi ([1984] 2011b), ao sinalizar para a escolha de uma das lacunas percebidas nas produções textuais dos alunos, faz-nos compreender que não é necessário, em uma mesma aula, dar conta de todas as lacunas percebidas.

Dessa forma, compreendemos que uma possibilidade de lidar com os diversos recursos linguísticos mobilizados em um gênero e em texto seja entender que, a partir do texto, não é necessário realizar o trabalho de ensino de todo o conjunto de recursos linguísticos que aparecem nesse texto e nesse gênero. Acreditamos que a compreensão sobre a possibilidade de trabalhar os recursos linguísticos que não vise, em um único momento, dar conta de todos os aspectos relacionados a ele pode colaborar para facilitar o trabalho em sala de aula.

Dando continuidade em nossas análises, apresentamos, na sequência, outro excerto.

#### Excerto 7

**Localização:** SOT 9 - "Trabalho de ensino dos recursos linguísticos: relação entre aula realizada sobre verbos e documentos prescritivos" - e STT 9A - "Trabalho realizado com os

recursos linguísticos: intenções do trabalho com os verbos".

**Linhas específicas:** da linha 486 até a linha 502.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre as suas intenções no trabalho desenvolvido sobre o objeto de ensino verbos.

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã: só mais uma coisinha daí antônia antes da gente da sequência e pensar nos encaminhamentos eu queria sabe ã:... de que forma tu acha né? que essa aula sobre os verbos tão relacionadas aos documentos documentos ã: oficiais né? como a bncc ou o currículo né? aí de novo hamburgo né? como é que tu acha que se relaciona assim ao que se propõe pra pra aulas que os os alunos vão olhar refletir sobre a língua analisar é questões da língua assim?

**Antônia:** olha eu já eu eu penso assim ó que se eles conseguirem sair... do sétimo ano ã sabendo o verbo como o centro da oração ali sabendo que ele é essencial ã: sabendo diferenciar os tempos quando que eles ocorrem quando que eles acontecem quando que eu uso né?... eu acho que já é um já é um ganho tá? ã: não sei se um dia eles vão usar isso para alguma coisa não sei se vai fazer diferença na vida deles entender o que que é verbo quando é que tá... a gente nem entrou em questões assim ó pretérito-mais-que-perfeito... não passado presente futuro... o básico sabe? pra que eles conseguissem identificar... eu acho que aí a gente já ganha né? se eles conseguirem enxergar isso eu preciso do verbo pra construir a minha oração para ficar claro se isso aconteceu se tá acontecendo se vai acontecer... se vão fazer uso depois ou se vai ser só para fins escolares... não sabemos tá? ã: as pretensões né? era que isso fosse utilizado lá nos relatórios da articulação de saberes... né? que eles conseguissem colocar os verbos lá dentro daquele relatório... infelizmente não saiu do jeito que a gente queria até uma ideia pro ano que vem tá? é trabalha bastante gênero oral de apresentação porque... eu até comentei com a luciana a gente foi fazer um trabalho de apresentação de construção de um cartaz com o sexto ano... e no:ssa saiu coisas assim: biza:rras né? daí a luciana olhou para mim e disse assim antônia quando é que eles construíram cartaz ano passado? né? quando que eles fizeram isso uma apresentação de trabalho? po verdade não foi feito né? então eles tão conhecendo isso... vai apresentar um trabalho não sabe onde é que bota o verbo como é que coloca se fez a pesquisa se não fez como é que foi feita em que momento foi feita né? então é é se se a gente conseguir pelo menos que esse sétimo ano... saia conseguindo construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório eles saibam como fazer como usa os verbos eu acho que a gente já já ganhou um ano

**Luciana:** essa questão da oralidade é uma questão né antônia é primordial assim a gente se deu conta que quando chegou a hora de apresentar os trabalhos de articulação da iniciação científica que eles não sabem nem por onde começa os passos né eu me apresento eu falo o título enfim que que eles até entendiam mas eles as vezes estavam tão nervosos porque isso foi tão pouco trabalhado nesse ultimo ano né podcast eles ensaiaram quantas vezes né ano passado em casa mas na escola esse trabalho não aconteceu né dessa forma e até essa questão dos cartazes né com os sextos que a antônia trabalhou provavelmente no quarto eles não faziam assim né as coisas são mais dirigidas ainda nos anos iniciais eles não tinham aquela experiência de autonomia de eles fazerem lá sozinhos e depois o prof dá um help geralmente o prof tá muito junto nos anos iniciais então pra eles foi tudo muito novo assim né isso é interessante se a gente consegui fazer esses sétimos ano ano que vem questão da oralidade já é um ponto pra gente começa ano que vem

**Excerto com marcação analítica:**

**Antônia:** olha eu já eu eu penso assim ó que se eles conseguirem sair... do sétimo ano ã sab vendo o verbo como o centro da oração ali sabendo que ele é essencial ã: sabendo diferenciar os tempos quando que eles ocorrem quando que eles acontecem quando que eu uso né?... **eu acho** que já é um já é um ganho tá? ã: não sei se um dia eles vão usar isso para alguma coisa não sei se vai fazer diferença na vida deles entender o que que é verbo quando é que tá... **a gente nem entrou** em questões assim ó pretérito-mais-que-perfeito... não passado presente futuro... o **básico** sabe? pra que eles conseguissem identificar... **eu acho** que aí a gente já ganha né? se eles conseguirem enxergar isso **eu preciso** do verbo pra construir a minha oração para ficar claro se isso aconteceu se tá acontecendo se vai acontecer... se vão fazer uso depois ou se vai ser só para fins escolares... não **sabemos** tá?

Neste excerto, vemos que Antônia tematiza, de modo geral, quais conhecimentos considera que os/as estudantes deveriam ter sobre os verbos ao finalizarem o sétimo ano escolar. Ao tematizar tal aspecto, percebemos que Antônia não estabelece ligação explícita com o que havia sido questionado por Ana, isto é, a relação da aula sobre verbos ministrada por ela e os documentos prescritivos.

Em relação aos tipos de discurso, vemos a predominância do discurso interativo (em verde no excerto), notado pelo uso dos pronomes em primeira pessoa do singular "eu" e pelos verbos no presente do indicativo "penso", "acho" e "sabemos".

Durante o uso do discurso interativo (em "olha eu já eu eu penso assim ó que se eles conseguirem sair... do sétimo ano ã sab vendo o verbo como o centro da oração ali sabendo que ele é essencial ã: sabendo diferenciar os tempos quando que eles ocorrem quando que eles acontecem quando que eu uso né?"), há uma projeção de quais seriam as capacidades sobre os verbos que os/as estudantes deveriam ter ao finalizarem o sétimo ano escolar - sendo elas: saber que o verbo é o centro da oração, saber que o verbo é essencial, saber a diferença entre os tempos verbais, saber usar os tempos verbais e saber a função dos tempos verbais. Para verbalizar sobre algumas dessas capacidades, é utilizada a modalização pragmática por meio do verbo "saber".

Ao analisarmos as capacidades projetadas por Antônia - no caso, saber que o verbo é o centro da oração, saber que o verbo é essencial, saber a diferença entre os tempos verbais, saber usar os tempos verbais, saber a função dos tempos verbais -, especulamos que, com exceção do "saber usar os tempos verbais", os conhecimentos enfatizados por ela se relacionam a capacidades metalinguísticas de um ponto de vista sintático em relação aos verbos, ou seja, o

que se deseja é um conhecimento conceitual em relação a esse objeto de ensino. Isso pode apontar o entendimento de que, no trabalho representado pela professora, os conhecimentos metalinguísticos se colocam como relevantes, em detrimento, por exemplo, do conhecimento de uso do recurso linguístico.

É importante considerar que, ao fazer a projeção (em "olha eu já eu eu penso assim ó que se eles conseguirem sair... do sétimo ano ã sab vendo o verbo como o centro da oração ali sabendo que ele é essencial ã: sabendo diferenciar os tempos quando que eles ocorrem quando que eles acontecem quando que eu uso né?"), vemos a mobilização da voz do autor empírico (notado pelo uso do pronome "eu"), a partir da qual notamos que Antônia se responsabiliza pelo que está sendo tematizado, assumindo, portanto, como sua a seleção de capacidades que compreende como importantes que os/as estudantes tenham em relação aos verbos.

Entretanto, em "eu preciso do verbo pra construir a minha oração para ficar claro se isso aconteceu se tá acontecendo se vai acontecer", vemos a mobilização da voz de personagem, introduzida por meio do uso do discurso direto. Compreendemos esse fragmento como voz de personagem, pois o uso do dêitico "eu", em nossa interpretação, referencia os/as estudantes mencionados no que antecede esse fragmento (em "eu acho que aí a gente já ganha né? se eles conseguirem enxergar isso").

A partir dessa voz, há, a nosso ver, uma reprodução da voz dos/as estudantes em uma situação de linguagem em que eles/as demonstram um conhecimento metalinguístico sobre o uso dos verbos em orações e o uso dos tempos verbais, utilizado para projetar, novamente, quais conhecimentos os estudantes devam ter sobre os verbos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que Antônia mobiliza a perspectiva de uso dos tempos verbais e dos sentidos produzidos por esses usos - tendo em vista que é reproduzida uma situação de linguagem de uso dos recursos linguísticos -, a habilidade enfatizada, mais uma vez, é metalinguística, isto é, o esperado é que os/as estudantes, ao usarem os verbos, tenham uma consciência conceitual do que são eles. Isso colabora para a percepção de que, no trabalho representado pela professora, há uma ênfase para as habilidades metalinguísticas.

Encaixado ao discurso interativo, temos o relato interativo (em amarelo no excerto), em "a gente nem entrou em questões assim ó pretérito-mais-que-perfeito... não passado presente futuro... o básico sabe? pra que eles conseguissem identificar..." - percebido pelo uso do pronome em primeira pessoa do plural "a gente" e do verbo "entrou" no pretérito-perfeito do indicativo. A partir desse tipo de discurso, Antônia continua implicada, mas cria um plano enunciativo disjuncto do mundo ordinário para tematizar o trabalho supostamente realizado por

ela sobre os tempos verbais - no caso, a identificação dos tempos verbais passado, presente e futuro.

Dessa forma, se até então ela apresenta uma projeção dos conhecimentos em relação aos verbos que ela considera como importante que os/as discentes tenham ao finalizarem o sétimo ano do Ensino Fundamental, ela passa, nesse momento da verbalização, a tematizar o trabalho realizado por ela quanto a esse objeto de ensino. Em relação a esse trabalho, conseguimos depreender, através do fragmento "pra que eles conseguissem identificar", as intenções do agir da professora, ou seja, o trabalho desenvolvido com os verbos teve como intenção que os/as estudantes conseguissem identificar os tempos verbais.

Nesse sentido, pelo uso do verbo "identificar", especulamos que as intenções da professora quanto ao trabalho que ela realizou são atreladas a uma perspectiva metalinguística. Nesse caso, o uso do verbo identificar pode nos remeter, conforme discutimos a partir dos Excertos 3 e 4, a um trabalho metalinguístico a partir de uma perspectiva de ensino tradicional de gramática, pois, caso os conceitos fossem construídos - o que propõe, por exemplo, a perspectiva de prática de AL - pelos/as estudantes, o processo cognitivo de identificar não seria o mobilizado, mas outros, como sistematizar, construir, descrever, analisar etc.

É importante considerar que o discurso interativo é também utilizado para revelar a incapacidade de Antônia de compreender de que forma tais conhecimentos se articulam com as futuras necessidades dos/as estudantes em suas vidas. Isso é notado em "não sei se um dia eles vão usar isso para alguma coisa não sei se vai fazer diferença na vida deles entender o que que é verbo quando é que tá" e em "se vão fazer uso depois ou se vai ser só para fins escolares... não sabemos tá?". A partir do uso dos verbos "sei" e "sabemos", vemos a utilização de modalizações pragmáticas, portanto, para demarcar, juntamente com o advérbio "não", justamente essa incapacidade de compreensão da professora.

Ao tematizar tal incapacidade, entendemos que Antônia demonstra preocupação com a forma com que conhecimentos elencados por ela como necessários são de fato significativos para a vida dos/as estudantes. Em "se vão fazer uso depois ou se vai ser só para fins escolares", por exemplo, vemos demarcada essa preocupação, pois, através do uso da conjunção "ou", nota-se que, para Antônia, a existência de duas alternativas: a primeira é a de que esses conhecimentos sobre os verbos extrapolem o contexto escolar imediato - "se vão fazer uso depois" -; e a segunda indica que esses conhecimentos fiquem restritos ao ambiente escolar - "se vai ser só para fins escolares" -, ou seja, que não sejam utilizados pelos/as estudantes em suas vidas.

Essa preocupação de Antônia em relação a como oportunizar que o trabalho de ensino de recursos linguísticos não seja apenas para fins escolares converge com os objetivos da prática de AL. Como discutimos na seção 2.2, a prática de AL tem como objetivos "contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos" (MENDONÇA, 2006a, p. 208). Dessa forma, ao contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades, o trabalho com recursos linguísticos não ficaria restrito apenas ao ambiente escolar, pois lemos, escutamos e produzimos textos no decorrer de toda nossa vida, bem como a compreensão sistemática de como a língua funciona colabora para qualificar os usos que fazemos dela. Entendemos que, com isso, é colocada em evidência a necessidade da escola de formar pessoas capazes de agir verbalmente de maneira autônoma, segura e eficaz (MENDONÇA, 2006a), ou seja, que possam, ao longo de suas vidas, agir no mundo com/pela/na linguagem. E, dessa forma, o trabalho com recursos linguísticos não ficaria restrito ao ambiente escolar, tendo em vista que as habilidades envolvidas nesse trabalho irão permear a vida dos/as estudantes, dentro e fora da escola.

Contudo, é interessante observar que, neste excerto, quando Antônia projeta as capacidades dos/as estudantes quanto aos recursos linguísticos, vemos um destaque para os conhecimentos metalinguísticos, ou seja, o que a professora deseja é que os/as discentes consigam falar conceitualmente sobre os recursos linguísticos e identificá-los. Isso nos parece apontar para que a preocupação de Antônia seja quanto à forma como os conhecimentos sistemáticos de recursos linguísticos são usados para além dos fins escolares. Em relação a isso, como vimos, esses conhecimentos podem ser significativos na medida em que oportunizam aos estudantes entenderem como a língua funciona. Isso colabora para qualificar os usos que fazem dela. Entretanto, para que esses conhecimentos sejam de fato significativos é necessário que eles sejam construídos pelos/as próprios/as estudantes, a partir da análise/reflexão sobre os recursos linguísticos em estudo (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, ([1991] 1997). Isso não parece se articular ao que Antônia apresenta em seu trabalho representado, tendo em vista que as intenções do seu agir recaem no processo de identificação e conceitualização dos recursos em estudo por parte dos/as estudantes. Essa preocupação de Antônia sobre a forma como os/as estudantes farão uso em suas vidas do que é estudado na escola reforça a necessidade de um debate sobre os motivos do trabalho com os recursos linguísticos, de forma a oportunizar uma conscientização sobre os motivos que levam o/a professor/a a agir nesse trabalho.

Em nosso ponto de vista, apesar de concordarmos com Machado e Bronckart (2009, p. 39-40) quando dizem que objetivo do trabalho do professor é "[...] criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades



dos alunos.", entendemos que, sendo esse o objetivo, é importante considerar quais motivos levam à escolha de trabalhar determinados conteúdos, ou, mais especificamente, quais os motivos que levam à escolha por trabalhar determinado recurso linguístico e determinada capacidade atrelada a esses recursos. O que vemos no trabalho representado de Antônia reforça essa perspectiva que advogamos, já que a criação do meio propício à aprendizagem não parece ter sido suficiente para a promoção de aprendizagens significativas em relação aos recursos linguísticos em uso em um determinado gênero de texto/prática social/campo de atuação.

Na sequência, discutimos a continuação do Excerto 8, pois, devido ao seu tamanho, preferimos dividi-lo para facilitar a análise e discussão.

#### Excerto 8

**Localização:** SOT 9 - "Trabalho de ensino dos recursos linguísticos: relação entre aula realizada sobre verbos e documentos prescritivos" - e STT 9A - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: intenções do trabalho com os verbos". Continuação do Excerto 7.

**Linhas específicas:** da linha 502 até a linha 523.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre as suas intenções no trabalho desenvolvido sobre o objeto de ensino verbos.

#### Excerto na íntegra:

**Ana:** ã: só mais uma coisinha daí antônia antes da gente da sequência e pensar nos encaminhamentos eu queria sabe ã:... de que forma tu acha né? que essa aula sobre os verbos tão relacionadas aos documentos documentos ã: oficiais né? como a bncc ou o currículo né? aí de novo hamburgo né? como é que tu acha que se relaciona assim ao que se propõe pra pra aulas que os os alunos vão olhar refletir sobre a língua analisar é questões da língua assim?

**Antônia:** olha eu já eu eu penso assim ó que se eles conseguirem sair... do sétimo ano ã sabendo o verbo como o centro da oração ali sabendo que ele é essencial ã: sabendo diferenciar os tempos quando que eles ocorrem quando que eles acontecem quando que eu uso né?... eu acho que já é um já é um ganho tá? ã: não sei se um dia eles vão usar isso para alguma coisa não sei se vai fazer diferença na vida deles entender o que que é verbo quando é que tá... a gente nem entrou em questões assim ó pretérito-mais-que-perfeito... não passado presente futuro... o básico sabe? pra que eles conseguissem identificar... eu acho que aí a gente já ganha né? se eles conseguirem enxergar isso eu preciso do verbo pra construir a minha oração para ficar claro se isso aconteceu se tá acontecendo se vai acontecer... se vão fazer uso depois ou se vai ser só para fins escolares... não sabemos tá? ã: as pretensões né? era que isso fosse utilizado lá nos relatórios da articulação de saberes... né? que eles conseguissem colocar os verbos lá dentro daquele relatório... infelizmente não saiu do jeito que a gente queria até uma ideia pro ano que vem tá? é trabalha bastante gênero oral de apresentação porque... eu até comentei com a luciana a gente foi fazer um trabalho de apresentação de construção de um cartaz com o sexto ano... e no:ssa saiu coisas assim: biza:rras né? daí a luciana olhou para mim e disse assim antônia quando é que eles construíram cartaz ano passado? né? quando que eles fizeram isso uma apresentação de trabalho? po verdade não foi feito né? então eles tão conhecendo isso... vai apresentar um trabalho não sabe onde é que bota o verbo como é

que coloca se fez a pesquisa se não fez como é que foi feita em que momento foi feita né? então é se se a gente conseguir pelo menos que esse sétimo ano... **saia** conseguindo construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório eles saibam como fazer como usa os verbos eu acho que a gente já já ganhou um ano

**Luciana:** essa questão da oralidade é uma questão né antônia é primordial assim a gente se deu conta que quando chegou a hora de apresentar os trabalhos de articulação da iniciação científica que eles não sabem nem por onde começa os passos né eu me apresento eu falo o título enfim que que eles até entendiam mas eles as vezes estavam tão nervosos porque isso foi tão pouco trabalhado nesse ultimo ano né podcast eles ensaiaram quantas vezes né ano passado em casa mas na escola esse trabalho não aconteceu né dessa forma e até essa questão dos cartazes né com os sextos que a antônia trabalhou provavelmente no quarto eles não faziam assim né as coisas são mais dirigidas ainda nos anos iniciais eles não tinham aquela experiência de autonomia de eles fazerem lá sozinhos e depois o prof dá um help geralmente o prof tá muito junto nos anos iniciais então pra eles foi tudo muito novo assim né isso é interessante se a gente conseguiu fazer esses sétimos ano ano que vem questão da oralidade já é um ponto pra gente começa ano que vem

#### **Excerto com marcação analítica:**

**Antônia:** ã: as pretensões né? era que isso fosse utilizado lá nos relatórios da articulação de saberes... né? que eles conseguissem colocar os verbos lá dentro daquele relatório... **infelizmente não saiu do jeito que a gente queria** [...] então é se se **a gente** conseguir pelo menos que esse sétimo ano... **saia** conseguindo construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório eles saibam como fazer como usa os verbos **eu acho** que **a gente** já já ganhou um ano

Assim como discutimos acima, Antônia tematiza no Excerto 7, de modo geral, quais capacidades em relação aos verbos que ela considera que os/as estudantes deveriam ter ao finalizarem o sétimo ano escolar - no caso, saber que o verbo é o centro da oração, saber que o verbo é essencial, saber que precisa do verbo para construir a oração, saber a diferença entre os tempos verbais, saber usar os tempos verbais e saber a função dos tempos verbais. Após elencar esse conjunto de aprendizagens, vemos que, no Excerto 8, Antônia dá continuidade ao Excerto 7, tematizando sua intenção no trabalho com os verbos e, novamente, as capacidades dos/as discentes relativas aos verbos.

Quanto aos tipos de discurso, percebe-se que o excerto inicia com o uso da narração (em azul no excerto) - em "ã: as pretensões né? era que isso fosse utilizado lá nos relatórios da

articulação de saberes... né? que eles conseguissem colocar os verbos lá dentro daquele relatório...", a partir do qual há uma disjunção do mundo ordinário e uma autonomia em relação ao ato de produção. Isso é notado pela ausência de marcas que remetam aos participantes da interação e pela presença do verbo "era" no pretérito imperfeito.

Ao fazer uso da narração, a professora remete-se a uma de suas experiências profissionais no ensino dos verbos para apresentar qual era a sua intenção no trabalho desenvolvido. Essa intenção é demarcada pelo uso do substantivo "pretensões", de que os/as estudantes "conseguissem colocar os verbos lá dentro daquele relatório..." (no caso, este relatório trabalhado/produzido em "articulação de saberes"). Através do uso do verbo "conseguissem" como modalizador pragmático, podemos apreender que a intenção no trabalho com os verbos está atrelada a uma avaliação em relação às capacidades de ação dos/as estudantes quanto ao objeto de ensino que está sendo focalizado.

Ao verbalizar sobre tal intenção, observamos que há uma distância entre o que a professora tematiza no Excerto 7 e no Excerto em análise neste momento. No excerto 7, por exemplo, Antônia verbaliza como intenção do seu agir profissional o trabalho com os verbos a fim de que os/as estudantes conseguissem identificá-los - valorizando, com isso, habilidades metalinguísticas -, sem estabelecer relação com algum texto ou gênero textual. Contudo, no excerto em análise neste momento, há uma aproximação entre o trabalho com os verbos e o gênero relatório de pesquisa, estabelecendo como intenção para seu trabalho com os verbos que os/as estudantes os utilizem ao produzir os relatórios de pesquisa na disciplina Articulação de Saberes.

Nesse sentido, podemos especular, inicialmente, que, no trabalho representado pela docente, o ensino dos recursos linguísticos pode ser realizado de forma articulada a um gênero de texto e levando em consideração de que maneira esse trabalho pode reverberar no desenvolvimento de habilidades de uso desse recurso, o que se aproxima da perspectiva de prática de AL. Entretanto, não temos verbalizações que nos mostre o trabalho realizado (caso ela tenha realizado) para que os estudantes conseguissem fazer tal uso de modo apropriado - ou, ao menos, de modo aproximado à representação que Antônia faz do que seria esse uso.

A "Articulação de Saberes" mencionada por Antônia foi ministrada por ela no ano de geração dos dados desta pesquisa, pois faz parte do currículo da rede de ensino em que ela atua. Nessa disciplina, visa-se, de modo geral, mobilizar o ensino pela pesquisa e o trabalho com gêneros de divulgação científica. Com isso, entendemos que, no caso específico da rede de ensino onde Antônia atua, a existência de uma disciplina que visa ao ensino pela pesquisa e o trabalho com gêneros de divulgação científica pode ter permitido que Antônia vislumbrasse um

modo de trabalho com os recursos linguísticos atrelados aos usos desses recursos em gêneros de texto diversos.

Na sequência da interação, Antônia continua mantendo a disjunção do mundo ordinário, mas passa a se implicar, utilizando, com isso, o relato interativo (em amarelo no excerto) em "infelizmente não saiu do jeito que a gente queria". O relato interativo é percebido pelo uso do dêitico de pessoa "a gente" em primeira pessoa do singular e do verbo "queria" no pretérito imperfeito. Além disso, há o uso da voz do autor empírico, a partir do qual vemos que a professora assume a responsabilidade enunciativa pelo que está sendo tematizado - percebido pelo uso do dêitico de pessoa "a gente".

Nesse momento, Antônia revela que, por mais que a intenção fosse de que os verbos fossem utilizados na produção dos relatórios de pesquisas produzidos na disciplina Articulação dos Saberes, isso não teria ocorrido como a professora desejava, fato demarcado por meio da modalização pragmática através do verbo "querer" juntamente com a locução "não saiu do jeito". O uso da modalização apreciativa - através do advérbio "infelizmente" - demonstra um julgamento subjetivo, a partir do qual vemos a insatisfação de Antônia no tocante a essa sua intenção não se concretizar. Contudo, não temos indícios suficientes para compreender o que aconteceu para que as pretensões iniciais da professora se efetivassem.

Ao final do excerto, Antônia continua implicada, mas passa da disjunção com o mundo ordinário para a conjunção, utilizando o discurso interativo (em verde no excerto) - em "então é é se se a gente conseguir pelo menos que esse sétimo ano... saia conseguindo construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório eles saibam como fazer como usa os verbos eu acho que a gente já já ganhou um ano". Isso é notado pela presença dos pronomes "a gente" e "eu", em primeira pessoa, e pelo uso do verbo "acho" no presente.

Nesse momento, Antônia volta a projetar quais as aprendizagens ela considera que os/as estudantes devem ter ao finalizarem o sétimo ano escolar, ou seja, que os/as estudantes saibam usar apropriadamente os verbos ao escreverem relatórios de pesquisa.

Essa projeção é demarcada pelo uso de modalizadores pragmáticos, mobilizados a partir dos verbos "conseguir" e "saber", em destaque no seguinte fragmento: "então é é se se **a gente conseguir** pelo menos que esse sétimo ano... **saia conseguindo** construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório **eles saibam** como fazer como usa os verbos eu acho que a gente já já ganhou um ano". Quanto ao uso dos modalizadores, vemos que há uma projeção da avaliação das capacidades da professora atrelada ao desenvolvimento das capacidades dos/a estudantes, em "se se **a gente conseguir** pelo menos que esse sétimo ano". Nesse processo, há uma sugestão de que, no trabalho representado por Antônia, é colocado em interface o que a

professora faz e a recepção que os estudantes fazem do que ela faz. Tal situação sugere marcas, assim com indicam Machado e Bronckart (2009), de que Antônia compreende que o trabalho do professor é interpessoal, isto é, "envolve sempre uma interação com outrem" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36, grifos dos autores), sendo os/as estudantes esse "outro".

Além disso, as capacidades projetadas aos/às estudantes são de que eles/s saibam como usar os verbos ao fazer um relatório de pesquisa, notado em "que esse sétimo ano... **saia conseguindo** construir isso lá no oitavo que se tiver que fazer um relatório **eles saibam** como fazer como usa os verbos". Nesse sentido, conseguimos reafirmar, assim como visto inicialmente neste Excerto, que, ao trazer a perspectiva de uso dos verbos em relatórios, a professora, em seu trabalho representado, procura articular o ensino dos recursos linguísticos aos gêneros de texto de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades de uso do recurso linguístico em estudo, o que se aproxima da proposta de prática de AL.

Na próxima seção, apresentaremos as verbalizações de Antônia no encontro de mentoria do dia 29 de novembro, em que foi tematizado o trabalho com os pronomes e com as pessoas do discurso.

#### 4.3 PESSOAS DO DISCURSO E PRONOMES

Assim como mencionamos, nesta seção, analisamos as verbalizações em que foi tematizado o trabalho com os pronomes e com as pessoas do discurso. Temos um total de três excertos, e o Excerto 11 é continuação do 10.

##### Excerto 9

**Localização:** SOT 3 - "Projeto de ensino em curso: aula sobre verbos" - STT 3E - "Trabalho realizado com os recursos linguísticos: tarefa realizada sobre pessoas do discurso".

**Linhas específicas:** linha 201 até a linha 206.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre uma tarefa realizada sobre o objeto de ensino pessoas do discurso.

**Excerto na íntegra:**

**Ana:** ã não ã eu fiquei pensando né? tu já trouxe algumas coisas ali que aconteceram na nas aulas na aula sobre verbos aí eu queria te perguntar se tu poderia assim falar um pouquinho mais sobre como é que foi essa aula quais foram os desafios que tu enfrentou as facilidades e fragilidade tanto tuas como dos alunos assim ã tu já falou algumas coisas mas se pudesse comentar um pouquinho mais

**Antônia:** é eu até esperava uma dificuldade maior deles entenderem a questão do passado e do presente tá? mas ficou muito claro aquelas duas linhas que vocês sugeriram que a gente

usou né? de uma professora e do neymar foi bem tranquilo ã deles entenderem o verbo... tá? ã: eles não identificavam o verbo mas eles sabiam que era passado... né? tipo assim a: foi feito aquilo lá... ã eu me formei né? que dizia ah mas isso aconteceu tá? mas e quem é o verbo ali nessa nessa oração? Daí já meio que cola as placa né? ah sora eu não eu não sei né? ah é eu? digo ah gente eu não pode ser então essas coisinhas assim que... que são do sexto e do sétimo ano e é o verbo é o danado né? que é difícil de identificar ele daí a gente vai tá mas quem é a pessoa que tá falando ali? né? a primeira pessoa do discurso? a terceira pessoa? quem que tá falando? quem é que tá dizendo que que teve esse ato de formar? ah foi a professora né? mas ela não tá falando na terceira pessoa ela tá dizendo que ela me formei ou formei-me então o verbo vai ser quem o eu ou formei? a: daí já começa a clarear um pouquinho ali as ideias deles tá então de dificuldade a frase eles identificavam que era no passado mas eles não sabiam quem era o verbo ali... claro eu tô dando no geral tá gente a gente tem uns alunos ali que chegava a revirar os olho quando a gente fala né tipo a ((nome de uma aluna)) a luciana ((coordenadora pedagógica)) conhece ah ela foi olhou para a linha do tempo quando eu disse que era para começa ela já tinha terminado então a gente tem alguns que: que sabem né? mas a grande maioria ali a maioria dos alunos têm essas dificuldades tá de identificar pronome de classificar tá? as palavras eles até entendem que tá no passado que tá no presente mas não sabem identificar quem é quem dentro ali da classificação morfológica... ã: dificuldades eu sempre bato na questão ali da pontuação e do uso da letra maiúscula que eu não entendo não sei qual é o: ... fenômeno que acontece porque os profes trabalham isso lá no segundo no terceiro ano e eles chegam com isso e não tá formalizado ainda no sétimo ... claro teve toda essas questão da pandemia que o sexto não não vivenciou e a gente brigou muito nos formulários lá do google também que acontecia a gente pedia pra refazer... mas o que me chateia muito é isso tá essa questão deles não conseguirem pontuar e usar as letras maiúsculas e mas em questões assim do verbo eu achei ia ser pior sinceramente... eu tava preparada pra coisa pior mas não foi tão: tão ruim

**Antônio:** quem sabe o gênero tenha ajudado né?... assim... algo que eles já conheciam então né? Não

**Antônia:** é e como são orações mais curtas né? é diferente de tu pegar um texto longo que às vezes mistura ã os tempos verbais... são orações curtas que tu consegue identificar quando que foi feito né? quando foi realizado então eu acredito que tenha facilidade sim... a gente fez exercícios assim tá então tá vamo faze de conta que tu é o neymar agora né? faz tu a linha do tempo sendo o neymar foi de boa também botaram a a linha da professora lá na terceira pessoa isso foi bem: bem tranquilo assim não vi muitos problemas... mais alguma coisa não sei se: fui clara @

#### Excerto com marcação analítica:

**Antônia:** [...] **a gente fez exercícios assim** tá então tá vamo faze de conta que tu é o neymar agora né? faz tu a linha do tempo sendo o neymar foi de boa também botaram a a linha da professora lá na terceira pessoa isso foi bem: bem tranquilo **assim não vi muitos problemas** [...]

No excerto 9, vemos que, em "a gente fez exercícios assim", há a implicação de Antônia em relação à ação de linguagem em curso, percebida pelo uso do dêitico de pessoa "a gente" em primeira pessoa, o qual faz referência a própria professora e aos/às estudantes/as do sétimo

ano no qual ela atua. Além disso, vemos a disjunção com o mundo autônomo, a partir da qual é criado um plano enunciativo localizado temporalmente no passado, notado pelo uso do verbo "fez" no pretérito perfeito. Através dessas marcas, vemos que é utilizado o tipo de discurso relato interativo para referir o trabalho realizado pela professora, mais especificamente uma tarefa realizada em aula.

Em "tá então tá vamo faze de conta que tu é o neymar agora né? faz tu a linha do tempo sendo o neymar", temos acesso a detalhes de como foi essa tarefa realizada em aula. Para isso, é usado o discurso interativo, a partir do qual há a reconstrução de uma situação de sala de aula de interação entre a professora e os/as estudantes (marcados/as pelo pronome "tu"). Através dessa reconstrução, é reproduzida a voz da professora instruindo os/as estudantes para a realização de uma tarefa que aborda as pessoas do discurso. Ao instruir os/as estudantes, percebemos que, apesar de o foco da tarefa ser as pessoas do discurso, não há uso de terminologia que indique isso. Para isso, a professora cria uma ação de linguagem hipotética - no caso, os/as discentes serem o Neymar - e, dentro dessa ação hipotética, solicita que os estudantes reescrevam o texto que está sendo trabalhado em aula, transformando-o de terceira pessoa do discurso para a primeira pessoa do discurso.

A partir dessa reconstrução, que embasa uma captura de aspectos do trabalho representado, temos acesso a dois instrumentos utilizados por Antônia no trabalho de ensino dos recursos linguísticos: a linha do tempo do Neymar e o pedido para que os/as estudantes transformem essa linha do tempo a partir da criação de uma situação de interação hipotética. Ao utilizar esses dois instrumentos em seu agir profissional, entendemos que Antônia mobiliza junto aos/às seus/suas estudantes uma atividade epilinguística (GERALDI, [1984] 2011a; FRANCHI, [1988] 2006).

Conforme Franchi ([1988] 2006), as atividades epilinguísticas são aquelas que, partindo das atividades linguísticas - isto é, atividade de leitura e produção de textos -, levam os/as estudantes a operarem sobre a própria linguagem através de comparações, de transformações, de experimentações de novas possibilidades de construção/significação da linguagem, diversificando, com isso, os recursos linguísticos com que se fala e se escreve. Dessa forma, quando a professora menciona que, na tarefa que ela desenvolveu, tomou como ponto de partida um texto e solicitou que os/as estudantes transformassem esse texto, compreendemos que, com isso, os/as discentes foram levados a operar sobre a linguagem a partir de uma transformação dos recursos linguísticos presente nesse texto. Tal perspectiva aproxima-se do que Franchi ([1988] 2006) propõe por atividade epilinguística e da proposta de prática de AL (GERALDI [1984] 2011a).

É importante destacar que, contextualmente, sabemos que essa tarefa mencionada pela professora estava no material oferecido pelo grupo LID para que ela utilizasse como ponto de partida no planejamento de sua aula. Contudo, isso não é exposto pela docente no Excerto 9.

Após isso (em "foi de boa também botaram a a linha da professora lá na terceira pessoa isso foi bem: bem tranquilo"), ela utiliza o tipo de discurso narração, percebida pela ausência de marcas que remetam aos participantes da ação de linguagem em curso e pelos verbos "botaram" e "foi" no pretérito perfeito. A narração é utilizada para avaliar as ações dos/as estudantes que tiveram a situação de sala de aula reconstituída anteriormente. O uso da locução adjetiva "de boa" e do adjetivo "tranquilo - este, enfatizado pelo advérbio "bem" - indicam uma avaliação positiva de Antônia, demonstrando a facilidade que os/as estudantes tiveram para realizar a tarefa proposta em aula. Ao utilizar a narração para isso, há indícios de que a professora procura apresentar de maneira objetiva o que os estudantes fizeram diante da tarefa proposta por ela.

Em seguida, retomando o uso do relato interativo - ou seja, mantendo-se disjunta do momento da ação de linguagem, em curso, mas se implicando - ela volta a avaliar a tarefa realizada, verbalizando o seguinte: "não vi muitos problemas". O uso do relato interativo é notado pelo verbo "vi" no pretérito perfeito e conjugado na primeira pessoa do singular. A partir do relato interativo, Antônia revela, apesar de sumariamente, a avaliação positiva que ela faz dessa tarefa, mas, nesse caso, mobilizando a voz do autor empírico - notado pela conjugação verbal em primeira pessoa no verbo "vi"- e assumindo a responsabilidade enunciativa por essa avaliação.

Conforme mencionamos acima, a tarefa referida pela professora aproxima-se do que Geraldi ([1984] 2011a) e Franchi ([1988] 2006) propõem como epilinguística. Percebe-se que a avaliação que a professora tece em relação à tarefa desenvolvida é positiva, já que, segundo a professora, os/as estudantes conseguiram fazer o solicitado. Com isso, vemos uma retomada do movimento percebido a partir dos Excertos 2 e 3, ou seja, a constatação de que os/as estudantes são capazes de realizar atividades epilinguísticas, o que, a nosso ver, demonstra que uso de atividades epilinguísticas impactam positivamente o trabalho de ensino de recursos linguísticos. Nesse sentido, compreendemos que, no trabalho representado pela professora, o ensino dos recursos linguísticos através de atividades epilinguísticas é considerado positivo, tendo em vista que possibilita a participação efetiva dos/as estudantes nas tarefas propostas em aula, ou, nos termos de Machado (2007), contribui para a organização de um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas.



Dando sequência em nossas análises, apresentamos outro momento em que Antônia tematiza tanto o ensino dos pronomes como das pessoas do discurso. Devido à extensão da verbalização, está dividida em dois momentos. Dessa forma, discutimos, inicialmente, a primeira parte e, em seguida, o restante da verbalização.

#### Excerto 10

**Localização:** SOT 6 - "Dificuldade em relação aos pronomes por parte dos estudantes" - e STT 6A - "Trabalho com os recursos linguísticos: dificuldade dos estudantes em relação aos pronomes e as pessoas do discurso e trabalho para intervir nessa dificuldade".

**Linhas específicas:** da linha 266 até a linha 289.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre as dificuldades dos/as estudantes em relação aos pronomes e pessoas do discurso e o trabalho realizado por ela para intervir nessas dificuldades.

#### Excerto na íntegra:

**Ana:** não eu fiquei curiosa fiquei me lembrando né? que naquele primeiro momento tu falou que uma das dificuldades deles era em relação aos pronomes né? quando vocês foram olhar pros verbos né?... foi em rela tu pode comenta assim o que tu percebeu assim de dificuldades em relação aos pronomes assim?

**Antônia:** é que assim ó eles tem uma dificuldade de retomar né? por exemplo ah vai escrever alguma coisa sobre o João... então repete João... é que nem o daí né? o João entra quinhentas vezes no texto... e aí ah vamos usar pronome o que que pronome gente? pra que que serve o pronome? só que aí eles não conseguem identificar que tem as pessoas do discurso ali né? o eu tu ele nós vós eles que isso é pronome... eles não fazem as vezes associação que aquilo é pronome que o você é pronome que o senhor é pronome e que tem os possessivos e os demonstrativos daí isso confunde eles um pouquinho a: quem é a pessoa do discurso? mas que discurso sora? quem é que tá discursando? então são coisas assim que a gente acaba rindo sabe? na hora com eles digo bah cara quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando? aí quem escreveu não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem é que tá falando? sabe? então são muitas retoma:das que a gente tem que dá... e aí quando tu começa lá... a isso é pronome mas aquilo também o pronome... e aquele outro também é um pronome... isso confunde a cabecinha deles... né? a verbo a gente tem que conjugar o verbo lá nas pessoas do discurso lembra dos pronomes? e aí já começa a dá dá umas confusões ali tá? então eu já tinha trabalhado o pronome... acho que umas três duas três semanas anteriores que a gente trabalhou com uma entrevista né? do serginho Groisman e falava sobre pronomes... daí eu disse oh lembra lá da entrevista que a gente introduziu pronome lembrou os pronomes? mas eles já tinham esquecido que que era os dito cujo dos pronomes né? daí a gente tem que tá sempre retomando retomando eu achei que ia ser mais fácil os pronomes e mais difícil o verbo me surpreendi e não foi... aí outra daí assim ã quando eles foram escrever na linha do tempo lá da professora né? na terceira pessoa aí eu disse gente não precisa colocar ela ela ela sempre se tu conjuga o verbo dá para entender que foi na terceira pessoa não daí era ela ela ela ela ela ela ela em todas as orações tinha ela

**Antônio:** é mas acho que isso faz sentido com o que tu disse antes a gente pode fazer uma comparação com o desenvolvimento porque o daí é o o conectivo superbonder né? que cola

tudo... eles eles também tão com um baixo repertório de pronomes de de referenciação né?...tem que de repente pensa um pouco mais nisso ana

Antônia: é que assim ó eles têm uma dificuldade de retomar né? por exemplo ah vai escrever alguma coisa sobre o João... então repete João... é que nem o daí né? o João entra quinhentas vezes no texto... e aí a vamos usar pronome o que que pronome **gente**? pra que que serve o pronome? só que aí eles não conseguem identificar que tem as pessoas do discurso ali né? o eu tu ele nós vós eles que isso é pronome... eles não fazem as vezes associação que aquilo é pronome que o você é pronome que o senhor é pronome e que tem os possessivos e os demonstrativos daí isso confunde eles um pouquinho a: quem é a pessoa do discurso? mas que discurso **sora**? quem é que tá discursando? então são coisas assim que **a gente acaba rindo** sabe? na hora com eles  **digo bah cara** quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando? aí quem escreveu não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem é que tá falando? sabe? então são muitas retoma:das que **a gente tem** que dá... e aí quando tu começa lá... a isso é pronome mas aquilo também o pronome... e aquele outro também é um pronome... isso confunde a cabecinha deles... né? a verbo a **gente** tem que conjugar o verbo lá nas pessoas do discurso **lembra** dos pronomes? e aí já começa a dá dá umas confusões ali tá?

Vemos, nesse excerto, que Antônia se dirige à pergunta feita por Ana e tematiza, ao longo da verbalização, de modo geral, quais são as dificuldades quanto aos pronomes. Para isso, há tanto o uso do discurso teórico (marcado em laranja) como do discurso interativo (marcado em verde).

Vemos que a verbalização de Antônia inicia com o uso do discurso teórico, em "é que assim ó eles têm uma dificuldade de retomar né? por exemplo ah vai escrever alguma coisa sobre o João... então repete João... é que nem o daí né? o João entra quinhentas vezes no texto...". O discurso teórico é notado pela ausência de marcas que remetam aos participantes da ação de linguagem em curso e pelos verbos "têm", "repete" e "entra" no presente. Ao utilizar o discurso teórico, vemos, nesse primeiro momento, sendo tematizada, a partir de uma pretensa objetividade, a dificuldade dos/as estudantes de utilizarem elementos de retomada nos textos que produzem, o que os/as faz repetir uma mesma palavra ao escreverem.

A partir desse fragmento em discussão, conseguimos perceber, inicialmente, que, diante da pergunta direcionada por Ana - a saber, a dificuldade dos/as estudantes em relação aos pronomes -, Antônia verbaliza, portanto, sobre essa dificuldade percebida por ela quanto aos

elementos de retomada nos textos produzidos pelo/as discentes. Com isso, notamos que há indícios de que Antônia consegue tecer uma avaliação quanto aos usos linguísticos dos/as estudantes, associando uma categoria de recursos linguísticos - no caso, os pronomes – com a função que ela desempenha em textos. Isso pode apontar para uma percepção de trabalho com os recursos linguísticos, ao menos nesse momento de avaliação dos usos dos recursos por parte dos/as estudantes, que leve o funcionamento da língua em consideração, tomando o texto como *locus* de uso efetivo da linguagem.

Na sequência da interação, o discurso interativo passa a ser utilizado (em "e aí a vamos usar pronome o que que pronome gente? pra que que serve o pronome?"), notado pela presença de frases interrogativas e pelo vocativo "gente" referenciando os/as estudantes. Por meio desse tipo de discurso, vemos a reprodução de situação de sala de aula, a partir da qual notamos a mobilização da voz do autor empírico para reconstituir a voz da professora (marcada em verde claro) em interação com os/as discentes. Por meio dessa voz, vemos a utilização de três instrumentos: a solicitação de três 'agires' para os/as estudantes, no caso, usar, definir e explicitar a função dos pronomes.

Além desse momento de uso do discurso interativo, vemos ainda outros do uso desse tipo de discurso para reproduzir situação de sala de aula, percebido em "[...]: quem é a pessoa do discurso? mas que discurso sora? quem é que tá discursando? [...] digo bah cara quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando? aí quem escreveu não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem é que tá falando? [...]... a isso é pronome mas aquilo também o pronome... e aquele outro também é um pronome... [...] a verbo a gente tem que conjugar o verbo lá nas pessoas do discurso lembra dos pronomes?".

Nesse instante da verbalização, vemos a mobilização da voz do autor empírico, por meio da qual há a reconstituição da voz da professora (marcada em verde claro no excerto), e a voz de personagem, através da qual é reconstituída a voz dos/as estudantes (marcada em verde intermediário no excerto). Por meio da voz da professora e dos estudantes, percebe-se: a professora solicitando que os estudantes identifiquem quem é a pessoa do discurso utilizando terminologia ("quem é a pessoa do discurso?"); os/as estudantes questionando a terminologia utilizada pela professora ("mas que discurso sora? quem é que tá discursando?"); a professora solicitando que os estudantes identifiquem quem é a pessoa do discurso sem utilizar terminologia ("bah cara quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando"); os alunos respondendo à pergunta da professora ("aí quem escreveu"); a professora contestando a resposta dos/as estudantes e oferecendo alternativas de resposta para que os/as discentes identifiquem as pessoas do discurso ("não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem

é que tá falando?"); a professora explicando as diferentes categorias de pronomes - ("a isso é pronome mas aquilo também o pronome... e aquele outro também é um pronome"); e a professora explicando conjugação verbal, referenciando, para isso, pessoas do discurso e pronomes ("a verbo a gente tem que conjugar o verbo lá nas pessoas do discurso lembra dos pronomes?").

Ao reconstituir essas situações de sala de aula, Antônia demonstra, portanto, alguns dos instrumentos utilizados por ela nesse trabalho, sendo alguns deles: pedido de uso dos pronomes (com nomenclatura); perguntas orais abertas para alunos definirem pronome (com nomenclatura), explicitar a função de pronome (com nomenclatura) e identificarem a pessoa do discurso (com nomenclatura); perguntas orais com alternativas para os/as estudantes identificarem a pessoa do discurso (sem nomenclatura); explicação oral sobre as diferentes categorias de pronomes (com o uso de nomenclatura) e sobre conjugação verbal com o uso dos conceitos pessoa do discurso e pronomes.

Através dos instrumentos mencionados pela professora, conseguimos perceber, de modo geral, que esses são direcionados com o objetivo do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas dos/as estudantes a partir de uma perspectiva que pode ser associada ao ensino tradicional de gramática. Isso pode ser percebido tanto pela ênfase atribuída ao processo de identificação e definição das categorias de recursos linguísticos como pela explicação oral sobre as diferentes categorias de pronome - pois, a grosso modo, esta demonstra que o desejado pela professora é que os/as estudantes dominem, em um mesmo momento, todas as categorias de pronomes através de uma explicação que não vai além de exposição oral sobre essas categorias.

Ao reconstituir uma situação de sala de aula e mencionar os instrumentos utilizados nessa situação, entendemos que Antônia procura demonstrar aos/às seus/suas interlocutores/as quais são os conflitos pelos quais passa no trabalho de ensino de recursos linguísticos, como se tentasse compartilhar o vivido por ela nesse trabalho de maneira mais aproximada dos/as interlocutores/as. Ao fazer isso, mencionando os instrumentos utilizados por ela, - os quais, como vimos, visam o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas -, conseguimos especular que, no trabalho representado por Antônia, o desenvolvimento desse tipo de habilidade se coloca como um desafio para o agir profissional docente.

Dando continuidade à análise do excerto, foi percebido que, encaixados ao discurso interativo utilizado para reproduzir uma situação de sala de aula, há o uso do discurso teórico e do discurso interativo situado no momento da interação em curso. No que se refere ao uso do discurso teórico, ele é notado pelo uso dos verbos no presente ("conseguem", "tem", "é", "fazem" e "confunde") e pela ausência de marcas relacionadas aos participantes da interação,

sendo utilizados para tematizar, de modo pretensamente objetivo, os impactos que as situações de sala de aula reproduzidas geram/geraram nos/as estudantes.

Em relação a esses impactos, percebemos que os/as estudantes não conseguiriam identificar as pessoas do discurso e as diferentes categorias de pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos e de tratamento) ao serem solicitados pela professora que usassem, definissem e explicitassem a função dos pronomes, notado em "só que aí eles não conseguem identificar que tem as pessoas do discurso ali né? o eu tu ele nós vós eles que isso é pronome... eles não fazem as vezes associação que aquilo é pronome que o você é pronome que o senhor é pronome e que tem os possessivos e os demonstrativos daí isso confunde eles um pouquinho". Além disso, em face da explicação sobre as diferentes categorias de pronome e sobre conjugação verbal, os/as estudantes ficam confusos - notado, respectivamente em "isso confunde a cabecinha deles... né"; "e aí já começa a dá dá umas confusões ali tá?").

Dessa maneira, conseguimos perceber que a recepção que os/as estudantes fazem dos instrumentos - os quais, conforme discutimos anteriormente, sinalizam uma aproximação com o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas a partir de uma perspectiva de ensino tradicional de gramática - utilizados por Antônia não demonstram colaborar para a aprendizagem discentes, pois os instrumentos mobilizados não oportunizam que os/as estudantes consigam realizar as tarefas propostas e/ou gerem confusão nos/as discentes. Diante disso, especulamos que, no trabalho representado de Antônia, o ensino de recursos linguísticos a partir de uma perspectiva que se aproxima do ensino tradicional de gramática se coloca como um desafio para o agir profissional docente, tendo em vista que os instrumentos mobilizados para esse ensino aparentemente não são efetivos.

Continuando a análise deste excerto, assim como destacado anteriormente, houve momentos em que o discurso interativo foi encaixado nas verbalizações em que ocorreu a reprodução de situações de sala de aula, percebido em "então são coisas assim que a gente acaba rindo sabe? na hora com eles" e em "então são muitas retoma:das que a gente tem que dá". Nesse momento, há a implicação em relação à ação de linguagem em curso, notado pelo uso da primeira pessoa do plural (observado pelo uso do pronome "a gente"). O uso do "a gente" também demonstra a mobilização da voz do autor empírico, a partir do qual vemos Antônia assumindo a responsabilidade enunciativa em relação ao que está sendo tematizado: os impactos que o agir dos/as estudantes nas situações de sala de aula reproduzidas geraram na docente, demonstrando, com isso, sua subjetividade. Contudo, é interessante destacar que essa subjetividade é relativizada ao ser utilizado o pronome em primeira pessoa do plural/dêitico de pessoa, o que pode demonstrar que, nesse momento, a professora opta por assumir a sua voz

como pertencente a um coletivo maior de professores/as (tendo em vista que, em nossa interpretação, o "a gente" referencia os/as professores de uma maneira geral, o que inclui Antônia).

De acordo com o que alegamos, o uso do discurso interativo foi mobilizado para tematizar os impactos que o agir dos/as estudantes nas situações de sala de aula reproduzidas geraram na docente. Isso pode ser observado em "então são coisas assim que a gente acaba rindo sabe? na hora com eles"), tendo em vista que, diante do questionamento dos estudantes em relação à nomenclatura utilizada pela professora – discurso neste caso (mas que discurso sora? quem é que tá discursando?) -, tem-se o riso da docente.

Além disso, os impactos que o agir dos/as estudantes nas situações de sala de aula reproduzidas geraram na docente também pode ser notado em "então são muitas retoma:das que a gente tem que dá", a partir do qual, conseguimos observar que os/as estudantes não sabem identificar a pessoa do discurso ("a: quem é a pessoa do discurso? mas que discurso sora? quem é que tá discursando? [...] digo bah cara quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando? aí quem escreveu não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem é que tá falando") desencadeia a necessidade de a professora explicar novamente esse recurso linguístico/objeto de ensino.

Essa necessidade da professora de retomar determinadas explicações é demarcada pelo uso de uma modalização deôntica, percebida pela utilização do "tem que", com sentido de obrigação. Diante desse uso, entendemos que Antônia compreende como uma obrigação retomar o trabalho de ensino de recursos linguísticos quando os/as estudantes não conseguiram desenvolver as habilidades que a professora almeja. Por meio do uso da locução "a agente" com função de pronome coletivo, é possível especular que, para ela, essa obrigação não é só sua, mas faz parte da profissionalidade de qualquer professor/a de Língua Portuguesa.

Essa obrigação que a professora sente pode apontar, mais uma vez, para uma avaliação sobre a ineficiência do ensino de recursos linguísticos pautado no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas a partir do ensino tradicional de gramática - isto é, um ensino que foca nos processos de identificação e classificação das categorias de recursos -, pois, caso os/as estudantes tivessem aprendido, não haveria essa obrigação de retomar o ensino de um mesmo objetivo de ensino. Para além disso, especulamos que outra constatação que pode ser destacada é que, por mais que a professora consiga constatar a ineficiência desse modo de ensino, ainda lhe faltam instrumentos para seu agir profissional de modo que o trabalho desenvolvido por ela seja efetivo para a aprendizagem discente, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que demonstra que os/as estudantes não aprendem com os instrumentos mobilizados, ela, no

momento da interação, demonstra fazer uso desses instrumentos no trabalho de ensino de recursos linguísticos. Esse aspecto é relevante para a formação continuada de professores/as, especialmente em ações futuras.

No que segue, analisamos a continuação do excerto em tela.

#### Excerto 11

**Localização:** SOT 6 - "Dificuldade em relação aos pronomes por parte dos estudantes" - e STT 6B - "Trabalho com os recursos linguísticos: trabalho realizado com pronomes". Continuação do excerto 10.

**Linhas específicas:** da linha 289 até a linha 307.

**Contexto:** Nesse momento, Antônia verbaliza sobre trabalho realizado por ela para intervir nessas dificuldades no ensino dos pronomes.

#### **Excerto na íntegra:**

**Ana:** não eu fiquei curiosa fiquei me lembrando né? que naquele primeiro momento tu falou que uma das dificuldades deles era em relação aos pronomes né? quando vocês foram olhar pros verbos né?... foi em rela tu pode comenta assim o que tu percebeu assim de dificuldades em relação aos pronomes assim?

**Antônia:** é que assim ó eles tem uma dificuldade de retomar né? por exemplo ah vai escrever alguma coisa sobre o João... então repete João... é que nem o daí né? o João entra quinhentas vezes no texto... e aí ah vamos usar pronome o que que pronome gente? pra que que serve o pronome? só que aí eles não conseguem identificar que tem as pessoas do discurso ali né? o eu tu ele nós vós eles que isso é pronome... eles não fazem as vezes associação que aquilo é pronome que o você é pronome que o senhor é pronome e que tem os possessivos e os demonstrativos daí isso confunde eles um pouquinho a: quem é a pessoa do discurso? mas que discurso sora? quem é que tá discursando? então são coisas assim que a gente acaba rindo sabe? na hora com eles digo bah cara quem que tá falando? quem é a pessoa que tá falando? aí quem escreveu não não é é isso sou eu que tô falando? é tu que tá falando? é ele quem é que tá falando? sabe? então são muitas retoma:das que a gente tem que dá... e aí quando tu começa lá... a isso é pronome mas aquilo também o pronome... e aquele outro também é um pronome... isso confunde a cabecinha deles... né? a verbo a gente tem que conjugar o verbo lá nas pessoas do discurso lembra dos pronomes? e aí já começa a dá dá umas confusões ali tá? então eu já tinha trabalhado o pronome... acho que umas três duas três semanas anteriores que a gente trabalhou com uma entrevista né? do serginho groisman e falava sobre pronomes... daí eu disse oh lembra lá da entrevista que a gente introduziu pronome lembrou os pronomes? mas eles já tinham esquecido que que era os dito cujo dos pronomes né? daí a gente tem que tá sempre retomando retomando eu achei que ia ser mais fácil os pronomes e mais difícil o verbo me surpreendi e não foi... aí outra daí assim ã quando eles foram escrever na linha do tempo lá da professora né? na terceira pessoa aí eu disse gente não precisa colocar ela ela ela sempre se tu conjuga o verbo dá para entender que foi na terceira pessoa não daí era ela ela ela ela ela ela ela em todas as orações tinha ela

**Antônio:** é mas acho que isso faz sentido com o que tu disse antes a gente pode fazer uma comparação com o desenvolvimento porque o daí é o o conectivo superbonder né? que cola

tudo... eles eles também tão com um baixo repertório de pronomes de de referenciação né?...tem que de repente pensa um pouco mais nisso ana

**Antônia:** então eu já tinha trabalhado o pronome... acho que umas três duas três semanas anteriores que a gente trabalhou com uma entrevista né? do serginho groisman e falava sobre pronomes... daí eu disse oh lembra lá da entrevista que a gente introduziu pronome relembrou os pronomes? mas eles já tinham esquecido que que era os dito cujo dos pronomes né? daí a gente tem que tá sempre retomando retomando eu achei que ia ser mais fácil os pronomes e mais difícil o verbo me surpreendi e não foi... aí outra daí assim ã quando eles foram escrever na linha do tempo lá da professora né? na terceira pessoa aí eu disse gente não precisa colocar ela ela ela sempre se tu conjuga o verbo dá para entender que foi na terceira pessoa não daí era ela ela ela ela ela ela ela em todas as orações tinha ela

Quanto aos tipos de discurso, vemos, ao contrário do excerto anterior, uma predominância do relato interativo (em amarelo no excerto). Ao usar esse tipo de discurso, há uma disjunção em relação ao momento da produção da verbalização e há a implicação de Antônia. Dessa maneira, vemos que, em um primeiro momento, há o uso do relato interativo - em "então eu já tinha trabalhado o pronome... acho que umas três duas três semanas anteriores que a gente trabalhou com uma entrevista né? do serginho groisman e falava sobre pronomes" -, pelo uso dos dêiticos de pessoa "eu" e "a gente" e pelos verbos "trabalhou" no pretérito perfeito. Nesse trecho, nota-se uma retomada de um dos trabalhos supostamente desenvolvido pela professora no ensino dos pronomes, localizando temporariamente esse agir como tendo ocorrido entre duas e três semanas anteriores ao momento do encontro de formação - "acho que umas três duas três semanas anteriores"- e utilizando, para isso, como instrumento uma entrevista em que eram tematizados os pronomes - "a gente trabalhou com uma entrevista né? do serginho groisman e falava sobre pronomes". Além disso, vemos a mobilização da voz do autor empírico - notado pelo pronome "eu" e "a gente", a partir do qual vemos a professora assumindo a responsabilidade enunciativa pelo que está sendo tematizado.

A partir desse excerto, conseguimos perceber que um dos instrumentos utilizados por Antônia em seu trabalho com recursos linguísticos foi um texto do gênero entrevista, de autoria do apresentador Serginho Groisman. Apesar de não termos acesso a muitos detalhes do uso desse instrumento, chama a nossa atenção o uso da preposição "sobre", a qual indica que a entrevista tematiza esse recurso linguístico. Com isso, especulamos que, mesmo mencionando o trabalho de ensino de recursos linguísticos a partir de um gênero textual, foco dessa escolha



parece se basear no que estava sendo tematizado no texto e não em características mais específicas desse gênero, ou seja, o uso dos pronomes mobilizados pelo autor.

Após isso, vemos a reprodução de uma situação de sala, em "oh lembra lá da entrevista que a gente introduziu pronome lembrou os pronomes?". Para isso, é utilizado o discurso interativo (em verde no excerto). A partir dessa reprodução, percebe-se a inserção, através do discurso direto, da voz do autor empírico, por meio da qual da qual vemos a reconstituição da voz de Antônia solicitando que os/as estudantes relembrem a entrevista que havia sido utilizada para trabalhar os pronomes. Por meio da inserção dessa reconstituição, nota-se que há indícios de mais um instrumento utilizado no trabalho de ensino dos pronomes - nessa situação específica, solicitar que os estudantes relembrem o que já havia sido trabalhado sobre pronomes em outras aulas.

Entretanto, na sequência da interação, a própria professora revela que esse instrumento utilizado por ela não teria sido eficiente, em "mas eles já tinham esquecido que que era os dito cujo dos pronomes né?". Para isso, é utilizada a narração (em azul no excerto), notada pela ausência de marcas que remetam aos participantes da interação e pelo uso dos verbos "tinham" e "era" no pretérito imperfeito. Com isso, vemos que há uma autonomia na avaliação dos impactos do instrumento utilizado por ela na aprendizagem discente.

Após isso, há a implicação em relação ao ato de produção e à conjunção com o mundo ordinário, sendo utilizado, para isso, o discurso interativo - em "daí a gente tem que tá sempre retomando retomando". O discurso interativo é percebido pelo uso do dêitico "a gente" e pelo uso do verbo "tem" no presente do indicativo. Se, anteriormente, vemos sendo tematizado o fato de os estudantes não lembrarem o que já havia sido trabalhado em aula, agora vemos os impactos que essa situação gera no agir da professora, ou seja, os/as estudantes não se lembrarem das categorias de recursos linguísticos já trabalhados em aula faz com que a professora tenha que trabalhá-los novamente.

Nesse momento da interação (em "a gente tem que tá sempre retomando retomando"), vemos que Antônia faz uso de uma modalização deôntica, notada pelo uso do "tem que". Pelo uso dessa modalização, percebemos a obrigação que a professora sente em retomar o trabalho de ensino dos recursos linguísticos quando os/as estudantes não desenvolveram as habilidades que a professora procura alcançar. Essa obrigação de retomar o trabalho já realizado pelo fato de os/as estudantes não terem aprendido também foi verbalizado por Antônia no Excerto 11. Com isso, especulamos que, assim como apontamos no Excerto 11, os instrumentos utilizados pela professora no trabalho de ensino das categorias de recursos linguísticos não colaboram para a aprendizagem discente - ou seja, não são efetivos do ponto de vista do ensino -, o que

faz com que ela tenha que retomar o trabalho com um mesmo recurso linguístico/objeto de ensino.

O relato interativo, percebido no início do excerto, continua em "aí outra daí assim ã quando eles foram escrever na linha do tempo lá da professora né? na terceira pessoa aí eu disse"; entretanto, entendemos - pelo uso do "aí outra" - que, nesse momento, a professora passa a tematizar outro aspecto do trabalho realizado por ela no ensino dos pronomes. Ao usar o relato interativo, produz um outro plano enunciativo, localizando-o no momento em que os/as estudantes foram realizar uma tarefa que solicitava que eles/as escrevessem a linha do tempo de uma professora na terceira pessoa do discurso. Contextualmente, sabemos que a tarefa mencionada fazia parte do material didático oferecido pelo grupo LID, sendo que, nessa tarefa, era proposto que os/as estudantes transformassem um dos textos presentes no material (a linha do tempo de uma professora) da primeira para a terceira pessoa com o propósito de os/as estudantes perceberem as diferentes possibilidades de usos dos recursos linguísticos, o que entendemos como uma atividade epilinguística (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997), alinhada à perspectiva de AL.

O uso do relato interativo, neste momento, funciona, em nossa interpretação, para contextualizar os/as interlocutores/as sobre o que está presente na sequência da interação, isto é, para contextualizar que o que a professora teria dito para os/as estudantes quando eles/as foram à linha do tempo da professora - autora de uma linha do tempo - na terceira pessoa. Nesse sentido, vemos (em "gente não precisa colocar ela ela ela sempre se tu conjuga o verbo dá para entender que foi na terceira pessoa") a reprodução de uma situação de sala de aula, a partir da qual é inserida a voz da professora em diálogo com os/as estudantes, sendo, para isso, utilizado o discurso interativo, percebido pela presença do vocativo "gente" para marcar os supostos interlocutores da professora, no caso, os/as estudantes.

Nessa situação (em "gente não precisa colocar ela ela ela sempre se tu conjuga o verbo dá para entender que foi na terceira pessoa"), vemos que Antônia utiliza como instrumento a instrução oral para os/as estudantes quanto ao uso dos pronomes na tarefa que eles/as estão realizando e a explicação oral sobre esse uso com a atualização dos conceitos conjugação verbal e terceira pessoa.

Nessa instrução dada pela professora, percebemos a avaliação que ela faz em relação ao uso que os/as estudantes fazem dos pronomes nas linhas do tempo, alertando para a não necessidade desse uso. Diante disso, percebemos que Antônia demonstra estar atenta ao uso, em sua perspectiva, indevido dos/as estudantes do pronome na tarefa realizada em aula e procura reagir em relação a essa lacuna percebida por ela.

Assim como discutimos a partir dos Excertos 1, Geraldi ([1984] 2011b) propõe que a seleção e a organização dos recursos linguísticos a serem trabalhados podem ocorrer, entre outras formas, a partir dos recursos que os/as estudantes demonstram ainda não dominar. Desse modo, a perspectiva de prática de AL nos oferece a possibilidade de propor intervenções que colaborem para suprir as lacunas constatadas.

A partir do Excerto 1, pudemos ver que Antônia verbaliza sobre algumas lacunas de uso de recursos linguísticos por parte dos/as estudantes, mas não interfere nessas lacunas de modo mais adensado. Entretanto, esse mesmo movimento não é percebido a partir do Excerto 11. Nessa situação de trabalho de ensino dos pronomes pessoais, vemos que Antônia estabelece como ponto de partida as lacunas dos estudantes quanto a elementos de retomada nos textos que estão produzindo e procura colaborar para que essas lacunas sejam suplantadas.

Ao mesmo tempo, vemos que os instrumentos utilizados por ela para colaborar nessas lacunas. Este é o caso de uma instrução oral para os/as estudantes quanto ao uso dos pronomes na tarefa que eles/as estão realizando e a explicação oral sobre esse uso com a atualização dos conceitos não leva os/as discentes a refletirem sobre a linguagem, pois a explicação é apresentada de maneira pronta para eles/as. Além disso, são utilizados os conceitos conjugação verbal e terceira pessoa, de forma que, para entender essa explicação, os/as estudantes teriam que compreender o que é verbo, o que é conjugação verbal, o que é pessoa do discurso, o que é terceira pessoa e estabelecer uma relação de tudo isso com o uso que estavam fazendo do pronome "ela".

Na continuidade, tais instrumentos são revelados pela professora com não efetivos, pois, mesmo após a instrução e explicação, os/as estudantes teriam continuado a fazer o que ela havia instruído que não fosse feito - "não daí era ela ela ela ela ela ela ela em todas as orações tinha ela". Nesse momento, é usada a narração, tendo em vista a ausência de marcas que remetam aos participantes da interação em curso e pela presença dos verbos "era" e "tinha" no pretérito imperfeito. Com isso, assim como percebido neste mesmo excerto, no momento em que a Antônia vai avaliar os impactos do seu agir profissional, há uma autonomia do que está sendo avaliado.

A partir da perspectiva de AL, segundo a qual uma possibilidade poderia ser levar os/as estudantes a refletirem sobre esses usos linguísticos que a professora percebe que eles/as ainda dominam. Por exemplo, que eles/as realizassem atividades epilinguísticas (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997), que comparassem os usos que fazem do recurso linguístico presente em outros textos.

A partir desse excerto, portanto, entendemos que, por mais que Antônia busque realizar o trabalho com recursos linguísticos em uma perspectiva que reverbere no aprimoramento linguístico dos/as estudantes, faltam instrumentos para que ela consiga realizar o que pretende. Isso nos permite depreender a importância do acesso a instrumentos para o agir no trabalho de ensino dos/as recursos linguísticos e da reflexão sobre esses instrumentos como forma de colaborar para que os/as professores/as possam redimensionar o seu agir profissional em uma direção de conseguir intervir nas lacunas dos/as estudantes quanto aos usos da língua.

No próximo capítulo, apresentamos algumas considerações finais em relação às análises empreendidas nesta pesquisa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar, nas verbalizações de uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada, quais aspectos sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos são por ela tematizados na interação com formadores/as universitários/as. Além disso, esperou-se refletir criticamente sobre o trabalho com análise linguística no ensino de Língua Portuguesa em contexto escolar. Com base no objetivo geral, estabelecemos três

objetivos específicos, os quais recuperamos nesta seção, para fins de discussão e síntese, em gesto de conclusão.

*a) identificar e refletir sobre aspectos do trabalho com recursos linguísticos realizados pela professora colaboradora desta pesquisa, a partir das verbalizações que ela produz em interação com formadores/as universitários/as durante o ano de 2021.*

O primeiro ponto a ser destacado foi a pouca quantidade de verbalizações de nossa colaboradora de pesquisa - a professora Antônia - sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos ao longo das interações ocorridas no ano de 2021<sup>48</sup>. Essa constatação nos levou a perceber como, no contexto específico desta pesquisa, a discussão acerca do trabalho com recursos linguísticos ainda não se coloca como temática emergente no debate sobre o fazer pedagógico, levando em consideração que os encontros formativos utilizados procuravam estabelecer como ponto de partida as demandas levantadas pela docente.

Por outro lado, houve momentos em que o trabalho de ensino de recursos linguísticos foi tematizado nas verbalizações de nossa colaboradora de pesquisa ao longo dos encontros formativos, ou, mais especificamente, em um encontro formativo, sendo essas desencadeadas, de modo geral, por perguntas sobre esse trabalho direcionadas a Antônia e as quais foram utilizadas como dados desta pesquisa. A partir das análises realizadas desse encontro, foi possível perceber a tematização, principalmente, de aspectos ligados ao trabalho mais pontual realizado pela professora no ensino dos recursos linguísticos e ao uso dos recursos linguísticos por parte dos estudantes; e aos conhecimentos/capacidade em relação aos recursos linguísticos que os/as estudantes deveriam ter ao finalizarem determinado ano escolar. Na sequência, apresentamos algumas considerações a respeito de cada uma dessas temáticas.

- O trabalho realizado no ensino de recursos linguísticos:

Ao longo das análises, foi constatado que o trabalho realizado no ensino de recursos linguísticos foi o mais tematizado ao longo das verbalizações. Especulamos que o motivo que tenha desencadeado isso foi justamente as perguntas direcionadas pela formadora Ana, as quais, em alguns momentos, solicitava que a Antônia verbalizasse justamente sobre esse trabalho. Isso nos provoca a pensar na necessidade de, em encontros de formação de professores/as, criarmos

---

<sup>48</sup> Conforme mencionamos na Metodologia deste trabalho, isso nos provocou a, em um encontro de mentoria específico, direcionar uma série de perguntas sobre o trabalho de ensino de recursos linguísticos.

oportunidades para que outras questões em relação ao trabalho de ensino dos recursos linguísticos possam emergir e serem objeto de reflexão coletiva no espaço da formação continuada de professores/as e de pesquisa acadêmica.

Ao abordar o trabalho realizado no ensino de recursos linguísticos, foi possível notar que, inicialmente, esse trabalho é tematizado de modo mais sintético e a partir da disjunção do momento da interação, ou seja, as ações realizadas são colocadas temporalmente como anteriores ao momento da interação em curso, sendo mobilizados tanto a partir do relato interativo como da narração. Isso se mostra coerente com a situação de interação e com a necessidade de produzir verbalizações que materializem representações acerca do trabalho docente, realizado em outro tempo e espaço que não o da formação continuada. Contudo, no decorrer da verbalização da professora Antônia, há a reprodução/recriação de situações de sala de aula, que é a principal forma de termos acesso a mais elementos sobre como o trabalho foi realizado, possibilitando uma análise do trabalho representado pela docente. Ao mobilizar essas reproduções de situações de sala de aula, percebe-se que um dos aspectos do trabalho do ensino dos recursos linguísticos é revelá-lo, a grosso modo, através das ações supostamente realizadas enquanto docente e do deslocamento do momento da interação, o que faz Antônia evidenciar o seu o papel de professora ao longo do processo formativo em curso no momento da interação.

Nos momentos dessas reproduções/recriações das situações de sala de aula, foram utilizados o discurso interativo e houve a mobilização das vozes da professora e dos/as estudantes em interação. Essas interações estavam relacionadas, principalmente, a explicações/perguntas direcionadas pela professora aos/às estudantes - as quais eram respondidas por estes/estas - e abordaram principalmente o ensino dos verbos, pronomes e pessoas do discurso através da valorização de habilidade de identificação e categorização, o que nos levou a especular que há uma aproximação do trabalho realizado pela professora a uma perspectiva de ensino tradicional de gramática. Entretanto, em alguns momentos menos numerosos, houve também verbalização sobre a exploração desses recursos linguísticos através do desenvolvimento de habilidade de reflexão sobre os usos linguísticos, por meio da realização, em nossa interpretação, de atividades epilinguísticas (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997), ou seja, mais aproximado ao proposto pela prática de AL.

Outro aspecto percebido ao ser tematizado o trabalho realizado no ensino de recursos linguísticos foi apontar a recepção dos/as estudantes frente a esse trabalho, sendo essa recepção textualizada, principalmente, a partir das capacidades e incapacidades dos/as discentes em relação ao trabalho apresentado durante a reprodução das situações de sala de aula. Com isso, foi observado que, no trabalho representado de ensino dos recursos linguísticos, a professora

coloca em interface o trabalho desenvolvido em sala de aula com o agir dos/as estudantes frente a esse trabalho. Para isso, mobilizam-se o discurso teórico e a narração, apontando não só para um afastamento subjetivo de Antônia ao verbalizar sobre a forma que ações realizadas em sala de aula repercutem na aprendizagem discente como também para uma tentativa de não assumir a responsabilidade pelo trabalho realizado em sala de aula. Com isso, apresentam-se as (in)capacidades de realizar as tarefas propostas como inerentes aos/às discentes, ou seja, existem discentes que sabem e os que não sabem.

Ademais, ainda foi notado, em alguns momentos, a tematização da forma que a recepção dos/as discentes frente ao trabalho realizado repercutiu no agir da professora, sendo, para isso, mobilizado o discurso interativo. Nesses momentos, Antônia assume a responsabilidade enunciativa em relação ao desconforto que sente em precisar retomar o trabalho de desenvolvimento de habilidade de identificação e categorização dos recursos linguísticos, ou seja, o desconforto da professora está atrelado ao fato de os/as estudantes não conseguirem desenvolver, assim como ela deseja, habilidades metalinguísticas a partir de uma perspectiva de ensino tradicional de gramática, o que nos indicia para o fato de que, ao mesmo tempo que verbaliza não se sentir confortável com tal aspecto do ensino dos recursos linguísticos, ela ainda não mobiliza o seu agir de um modo diferente para suplantar esse desconforto.

Assim, compreendemos que um dos desafios pelos quais a professora ainda passa é justamente criar meio que possibilite a aprendizagem da metalinguagem por parte dos/as estudantes. Além disso, a presença entre diferentes modos de se proceder o ensino dos recursos linguísticos - um mais alinhado ao ensino tradicional de gramática e outro mais próximo da prática de análise linguística - possibilita que compreendamos que esses dois modos de trabalho ainda aparecem na prática docente em sobreposição. Isso nos impele a pensar de que forma as discussões sobre a prática de análise linguística e a formação (continuada) de professores/as alinhadas à perspectiva de AL podem colaborar para que, de fato, o trabalho com a metalinguagem a partir do ensino tradicional de gramática seja suplantada pelos/as docentes em favor de um trabalho com a prática de AL.

- O uso de recursos linguísticos por parte dos/as estudantes:

Conforme pontuamos ao iniciarmos a discussão sobre os resultados encontrados a partir do nosso primeiro objetivo específico, uma outra temática textualizada foi o uso dos recursos linguísticos por parte dos/as estudantes, mais especificamente as dificuldades de uso dos sinais de pontuação, letra maiúscula e pronomes (neste caso, para retomar elementos de um texto).

Esse tema é abordado no momento da interação em curso, sendo utilizado, para isso, o discurso teórico e discurso interativo, demonstrando que as reflexões sobre essas dificuldades ocorrem concomitante ao encontro formativo em andamento. Tais registros podem colaborar para que entendamos as interações formativas como momentos oportunos para a reflexão docente acerca de uma das dimensões que envolvem o trabalho do/a professor/a, a qual se configura como diagnóstico das habilidades de uso de recursos linguísticos por parte dos/as discentes.

Ao tematizar tal aspecto do trabalho de ensino dos recursos linguísticos, percebeu-se que Antônia está atenta aos usos linguísticos dos/as estudantes, principalmente aos usos mobilizados pelos/as estudantes em suas produções textuais. Contudo, vemos que esse aspecto é abordado a partir de duas posturas de Antônia: no primeiro caso, a professora apresenta essas lacunas responsabilizando enunciativamente os/as docentes de anos anteriores e não intervindo densamente nas necessidades de aprendizagens discentes, ou seja, mesmo que leve em consideração o uso realizado pelos/as discentes, ela não assume um papel ativo de agir sobre as lacunas de aprendizagens dos/as estudantes; e, no segundo caso, aponta as lacunas e verbaliza sobre as ações que realizou para tentar intervir nelas. Isso nos indica uma dualidade em seu fazer pedagógico: ela se responsabiliza pela não aprendizagem de determinados objetos de conhecimento, mas por outros não.

As ações realizadas pela professora para intervir nas lacunas foram verbalizadas por meio do uso da reprodução de situações de sala de aula, mobilizando com isso o discurso interativo. As intervenções realizadas foram, de modo geral, perguntas/explicações alinhadas ao ensino tradicional de gramática, com a valorização de habilidades de identificação e categorização dos recursos linguísticos, as quais são reveladas como infrutíferas pela professora. Com isso, percebemos que, por mais que se parta dos usos linguísticos dos/as estudantes, esses usos linguísticos e os textos, enquanto materialização desses usos, não são tomados dentro do processo de ensino, são apenas utilizados para diagnóstico das lacunas de aprendizagens discentes. Levando isso em consideração, entendemos a importância de fomentar discussões sobre a necessidade de assumir os usos dos linguísticos tanto para a seleção dos recursos linguísticos a serem trabalhados - tendo em vista as lacunas de aprendizagem discente - como para o desenvolvimento de um trabalho que possibilite a reflexão sobre esses usos, ou seja, que os textos sejam utilizados como *locus* de análise/reflexão dos/sobre usos da língua.

- Os conhecimentos/capacidades em relação aos recursos linguísticos que os/as estudantes deveriam ter ao finalizarem determinado ano escolar:



Assim como mencionamos, um outro aspecto tematizado em relação ao trabalho de ensino dos recursos linguísticos foi a projeção dos conhecimentos sobre os verbos que os/as estudantes deveriam ter ao finalizarem o sétimo ano do ensino fundamental. Ao fazer essa projeção, vemos que é mobilizado o discurso interativo, e, com isso, observa-se que Antônia assume a responsabilidade enunciativa pelo que está sendo tematizado em suas verbalizações.

Em relação aos conhecimentos textualizados, foi notada uma outra dualidade: se, em um primeiro momento, os conhecimentos enfatizados são metalinguísticos - ligados a processos cognitivos de identificação e classificação -, no decorrer da interação, os conhecimentos de uso dos verbos atrelados a um gênero de texto são destacados. Essa dualidade nos permite compreender que a professora demonstra estar atenta à importância da noção de gênero e dos usos dos recursos linguísticos atrelados aos gêneros nas práticas pedagógicas. Entretanto, ao mesmo tempo, as habilidades metalinguísticas de identificação e categorização dos recursos linguísticos permanecem presentificadas e valorizadas na verbalização da professora, o que a faz, inclusive, questionar-se sobre de que modo esses conhecimentos são de fato importantes para os estudantes.

Com isso, entendemos que o debate sobre os gêneros textuais dentro das práticas pedagógicas - e do trabalho com a metalinguagem a partir dos usos linguísticos presentes nos gêneros - pode ser uma das possibilidades para que o/a professor/a vislumbre um trabalho com os recursos linguísticos que vise ser efetivo do ponto de vista de participação social dos/as estudantes com as práticas de linguagem.

A seguir, retomamos nosso segundo objetivo específico de pesquisa.

*b) analisar marcas linguístico-discursivas, empregadas pela professora colaboradora da pesquisa, em suas verbalizações, que evidenciem aspectos de seu trabalho de ensino no que concerne aos instrumentos, capacidades, motivos e intenções para o seu agir docente com recursos linguísticos em aulas de Língua Portuguesa.*

Um primeiro ponto a ser destacado foi a baixa ocorrência de intenções e de motivos para o agir profissional ao longo das verbalizações analisadas nesta pesquisa. Tal aspecto nos provoca a pensar na importância, no contexto de formação continuada, de fomentar ações que possibilitem aos/às participantes refletirem sobre os motivos e as intenções que estabelecem para o seu agir, a fim de oportunizar que, cada vez mais, os/as docentes assumam o papel de atores do seu trabalho (BRONCKART, 2008).

Especificamente em relação às intenções no trabalho com os recursos linguísticos, percebemos que elas são textualizadas a partir de verbalizações sobre as experiências profissionais no trabalho supostamente realizado com os verbos (ver Excertos 7 e 8), utilizando, para isso, o relato interativo e a narração, ou seja, localizando temporalmente em um momento anterior a ação de linguagem em curso.

As intenções do trabalho realizado verbalizadas pela professora Antônia eram o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas por parte dos/as estudantes através, especialmente, de uma perspectiva tradicional de ensino de gramática (ou seja, que os/as estudantes conseguissem identificar os tempos verbais sem estabelecer relação com algum texto ou gênero textual) e o desenvolvimento de habilidades de uso do recurso linguísticos atrelados a um gênero de texto (isto é, que o trabalho com os verbos reverberasse no uso de tal recurso na produção de textos do gênero relatórios de pesquisa) - aproximando-se, portanto, da proposta de prática de AL defendida no campo da LA.

Percebeu-se ainda uma ambivalência nas intenções no trabalho de ensino dos recursos linguísticos, pois, no primeiro caso, temos a intenção - desenvolvimento de capacidades metalinguísticas - ligadas ao que ela faz e, no segundo caso, sua intenção - desenvolvimento de habilidade de uso - atrelada ao que ela gostaria de fazer, mas que não se concretiza - o que pode apontar para o fato de, por mais que a professora deseje articular o trabalho de ensino dos recursos linguísticos a um gênero de texto, ela não consegue realizar isso da maneira que intenta - o que, inclusive, gera insatisfação na docente.

É importante destacar que, ao tematizar sobre as suas intenções de desenvolvimento de habilidades de uso de um determinado recurso linguístico atrelado a um gênero de texto, Antônia menciona o gênero relatório de pesquisa, o qual estava sendo trabalhado por ela na disciplina "Articulação de Saberes" - sendo esta uma disciplina do currículo da rede de ensino onde ela atua, por meio da qual se visa, de modo geral, mobilizar o ensino pela pesquisa e o trabalho com gêneros de divulgação científica. A partir disso, entendemos que a experiência de trabalho nessa disciplina pode ter permitido que Antônia vislumbrasse intenções para o trabalho com os recursos linguísticos atrelados aos usos desses recursos em gêneros de texto, e, com isso, percebem-se outros modos de agir nesse trabalho que não apenas o alinhado à perspectiva tradicional de ensino de gramática. Essa constatação pode apontar para como a existência de práticas pedagógicas que visem à publicação das produções textuais feitas pelos/as estudantes, como o que ocorre por meio da disciplina "Articulações de saberes", podem promover uma possibilidade para se redimensionarem os modos de trabalho com os recursos linguísticos. Esse aspecto, contudo, carece de maior investimento analítico em outra pesquisa.

No que diz respeito especificamente aos motivos para o agir docente no trabalho com recursos linguísticos (ver Excertos 1 e 6), foi observado em dois momentos da interação a emergência desses motivos na verbalização de Antônia. O primeiro deles estava relacionado à incapacidade de compreensão docente em relação ao fato de os/as estudantes não usarem letra maiúscula e sinais de pontuação, sendo esse um motivo para os professores do segundo e terceiro ano trabalharem esses recursos linguísticos. Esse motivo é introduzido, portanto, pelo operador argumentativo "porque", sendo mobilizado em momento de uso do discurso teórico. Como é possível notar, esse motivo não é ligado especificamente aos motivos para agir, mas a questões mais amplas do trabalho de ensino dos recursos linguísticos, como o fato de os/as estudantes não aprenderem determinados recursos linguísticos trabalhados por outros/as professores/as nos anos anteriores da escolarização.

Entendemos que a pesquisa aqui desenvolvida contribui na medida em que sinaliza para a necessidade de uma discussão mais acentuada sobre a importância de refletir quanto ao modo como os meios criados para a aprendizagem discente oportunizam que tais aprendizagens de fato ocorram. Entendemos a pertinência da clareza em relação ao fato de o ensino não ser garantia da aprendizagem discente. Isso também impacta no entendimento de que o ensino de recursos linguísticos precisa ser retomado quando houver o diagnóstico de que os/as estudantes não os aprenderam.

O segundo momento (ver Excerto 6) foi mobilizado para demarcar o motivo para a seleção de instrumentos utilizados em aula, no caso do uso do gênero textual poema para iniciar o trabalho com os verbos pelo fato da presença de frases curtas nesse gênero. Esse motivo é, assim como o anterior, introduzido pelo operador argumentativo "porque", sendo mobilizado em momento de uso do discurso interativo. A partir disso, vemos que Antônia se coloca como autora do processo de seleção de gêneros textuais no trabalho de ensino dos recursos linguísticos e, nessa seleção, aproxima-se a uma perspectiva de trabalho com o gênero como pretexto. Nesse sentido, portanto, há indícios de uma sobreposição em relação ao trabalho com o gênero articulados aos recursos linguísticos, pois, conforme destacados anteriormente, há momentos em que há uma articulação do gênero com os usos linguísticos presentes nesse gênero e, nesse motivo para o agir docente em discussão, o gênero é usado apenas como um reservatório de frases para a identificação e categorização dos recursos linguísticos.

Em relação às capacidades (ou incapacidades) para o agir docente no trabalho com os recursos linguísticos, constatamos que foram tematizadas durante o uso do discurso interativo (ver Excertos 1, 7 e 8), demonstrando que essas reflexões ocorrem concomitantes ao momento da interação. Além disso, houve a presença da modalização pragmática - justamente para

demarcar as (in)capacidades da professora - e da voz do autor empírico -, fato que indica que Antônia assume a responsabilidade em relação a essas (in)capacidades.

De modo geral, as incapacidades da professora não eram ligadas a uma falta de poder de ação mais imediato, mas a algum aspecto do agir dos/as estudantes, como compreender o que leva os/as discentes a não fazerem o uso dos sinais de pontuação e letras maiúsculas e saber de que forma os conhecimentos metalinguísticos sobre os verbos se articulam com as futuras necessidades dos/as estudantes em suas vidas.

A partir disso, conseguimos apreender que um dos pontos significativos dentro do fazer pedagógico é justamente o modo de agir dos/as estudantes frente ao trabalho desenvolvido. Contudo, ao mesmo tempo, vemos a necessidade de se considerarem os demais elementos do trabalho de ensino dos recursos linguísticos e não se centrar apenas na dimensão dos/as alunos/as. Isso possibilita/possibilitou que a docente reflita/isse sobre suas capacidades e incapacidades de compreensão em relação aos demais aspectos que atravessam o seu agir profissional, como a seleção dos objetos de conhecimento e as habilidades atreladas a esse objeto a fim, por exemplo, de promover práticas pedagógicas que, da mesma forma como a colaboradora de nossa pesquisa almeja, possibilitem a participação social dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Quanto aos instrumentos mobilizados para agir, foi encontrada uma quantidade significativa destes no *corpus* analisado (ver Excertos 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10 e 11). O primeiro aspecto a ser considerado em relação aos instrumentos é que grande parte deles emergiram durante o uso do discurso interativo em momentos de reprodução de situações de sala de aula, de modo que, portanto, esses instrumentos são percebidos, principalmente, a partir das interações reconstituídas entre a professora e os/as estudantes (ver Excertos 3, 9, 10 e 11). Esses instrumentos eram, principalmente, perguntas orais para a identificação e definição dos recursos linguísticos e explicações orais expositivas quanto às diferentes categorias e uso dos recursos, ou seja, instrumentos que sugerem o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas a partir de uma perspectiva do ensino tradicional de gramática. Como foi possível perceber ao longo das análises, esses instrumentos não foram efetivos na medida em que, segundo a professora, os/as estudantes não conseguiram realizar o proposto a partir desses instrumentos.

Em contrapartida, foi constatado também que a textualização de instrumentos utilizados com o viés de levar os estudantes a refletirem sobre os sentidos produzidos pelos usos dos recursos linguísticos (ver Excertos 2 e 3) e de solicitar que os/as estudantes transformassem os usos dos recursos (ver Excerto 9), aproximando, portanto, ao desenvolvimento de habilidades epilinguísticas. Por meio desses instrumentos, foi observado que o trabalho desenvolvido foi

efetivo, pois os/as estudantes conseguiram realizar as tarefas propostas. Esses instrumentos emergiram, principalmente, em momentos de menção ao trabalho realizado pela professora Antônia a partir do material didático oferecido pelo grupo LID como ponto de partida para o planejamento de sua aula. Com isso, há indícios de que, primeiro, o uso de instrumentos para o desenvolvimento de habilidades epilinguísticas possibilitaram que Antônia pudesse perceber os/as estudantes como capazes de aprender (o que não ocorre com o uso de instrumento a partir da perspectiva de ensino tradicional de gramática) e, segundo, de que a aproximação com materiais didáticos produzidos na perspectiva de trabalho com gêneros e AL, em um contexto de formação continuada de professores/as, colabora para se ter acesso a outros modos de compreender o trabalho com os recursos linguísticos, nesse caso específico, mais alinhado ao proposto prática de AL.

A seguir, retomamos nosso último objetivo específico, que era:

*c) discutir o trabalho com/sobre recursos linguísticos revelado/apreendido nas verbalizações da professora colaboradora da pesquisa em relação à proposta de análise linguística defendida pelo campo da Linguística Aplicada, especialmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.*

Em relação a esse objetivo específico, conseguimos perceber que um dos aspectos apresentados no trabalho de ensino dos recursos linguísticos foi a questão da articulação desse trabalho com os usos dos recursos. Em relação à questão dos usos linguísticos, foi constatado, em algumas verbalizações, que o trabalho de ensino desses recursos foi tematizado a partir de um texto, mas com esse texto sendo utilizado apenas como um repositório de palavras para a identificação e classificação dos recursos linguísticos presentes nele. Dessa forma, entendemos que a perspectiva de AL nos oferece a possibilidade de pensarmos que o texto deve ser levado em consideração dentro das práticas de trabalho de ensino dos recursos linguísticos enquanto unidade básica de análise (GERALDI ([1984] 2011b; [1991] 1997); MENDONÇA, 2006a; SIMÕES *et al.*, 2012), e não para ilustrar conceitos através de uma prática de análise morfossintática das palavras que o compõem (MENDONÇA, 2006a). Nesse sentido, uma possibilidade seria, assim com argumentam Gil e Simões (2015), de que os recursos linguísticos utilizados em um texto sirvam como um dado, um *corpus* para que os/as estudantes construam conhecimentos a respeito dos recursos linguísticos, podendo, assim, qualificar suas leituras/escutas/produções de textos e suas construções de noções a partir das quais conseguirão entender sobre o funcionamento da língua/linguagem.

Conforme procuramos demonstrar, percebemos, em algumas verbalizações de Antônia, que ela leva em consideração os usos linguísticos dos/as estudantes em suas produções textuais. Entretanto, ela não estabelece tais lacunas de uso como ponto de partida para o seu agir profissional em uma direção de intervir nelas de maneira mais adensada, responsabilizando os/as docentes dos anos anteriores pela não consolidação de tais aprendizagens. Tal aspecto pode apontar um alinhamento com uma prática pedagógica que compreende que a progressão curricular deve ocorrer de forma estanque, ou seja, que o estudo de determinados recursos linguísticos deve ocorrer apenas em anos escolares específicos.

Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva de AL pode contribuir para reforçar a ideia de que a seleção e a organização dos recursos linguísticos a serem trabalhados podem ocorrer, entre outras formas, a partir dos recursos que os/as estudantes demonstram ainda não dominar (GERALDI, [1984] 2011b). Com isso, entendemos que a prática de AL pode colaborar para uma melhor compreensão de que o fato de os/as discentes não dominarem determinado recurso linguístico oferece a possibilidade de o/a professor/a intervir na lacuna percebida e colaborar para as aprendizagens discentes.

Ao mesmo tempo, em outros momentos, Antônia demonstra uma compreensão sobre a importância de se levar em consideração os usos linguísticos dos estudantes em suas produções textuais para a seleção dos recursos linguísticos a serem trabalhados junto aos/às estudantes. Com isso, entendemos que ela se aproxima de uma perspectiva alinhada à prática de AL, tendo em vista que, por meio dessa prática, visa-se "contribuir para o desenvolvimento de habilidades [...] de produção de textos orais e escritos [...]" (MENDONÇA, 2006a, p. 208).

A nosso ver, essa oscilação entre diferentes modos de agir pedagogicamente frente aos usos linguísticos dos estudantes pode sinalizar uma tentativa da professora em incorporar em suas práticas pedagógicas discussões teóricas mais atuais sobre como desenvolver o trabalho com os recursos linguísticos, discussões a que ela tem acesso, por exemplo, ao participar da formação desenvolvida pelo grupo LID. Contudo, entendemos que esse processo acaba sendo mais fácil de ser consolidado a partir do trabalho com determinados recursos linguísticos (no caso, os pronomes), mas não com outros recursos (como o uso dos sinais de pontuação e o das letras maiúsculas). Tal fato pode sinalizar para, em um contexto de formação de professores/as, a importância da seleção dos/as recursos linguísticos com os quais se planeja desenvolver os percursos formativos.

Entretanto, mesmo nos momentos em que há uma sugestão de que a professora estabeleça como ponto de partida para o seu agir as lacunas de aprendizagem dos/as estudantes e procure intervir nisso, ela não consegue mobilizar o seu agir em uma direção de suplantar

essas lacunas, tendo em vista que a metodologia utilizada por ela são exercícios estruturais de identificação e classificação dos recursos linguísticos, ou seja, ao desenvolvimento de atividades metalinguísticas em uma perspectiva, como observado ao longo das análises, alinhada ao ensino tradicional de gramática.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa contribui ao sinalizar que um dos principais aspectos do trabalho de ensino dos recursos linguísticos é o desafio pelo qual Antônia passa ao promover o ensino das categorias de recursos e de sua sistematização – ou seja, atividades metalinguísticas -, tendo os usos linguísticos e a reflexão/análise desses usos como ponto de partida - isto é, que ultrapassem um ensino a partir da perspectiva de ensino tradicional de gramática. Com isso, reiteramos a ideia de que os conhecimentos sistemáticos da língua não devem ser excluídos das práticas pedagógicas. Entretanto, a exploração desses conhecimentos deve ocorrer levando em consideração a necessidade da escola de formar pessoas capazes de agir verbalmente de maneira autônoma, segura e eficaz (MENDONÇA, 2006a), e não gramáticos e/ou linguistas, ou aprendizes especializados em reproduzir exemplos de classificação morfossintática ou outro conhecimento dessa ordem.

Em nossa interpretação, esta pesquisa aponta que uma das questões que carecem de discussão dentro das práticas pedagógicas é justamente como levar os/as estudantes a refletirem/analisarem os usos (dos recursos) linguísticos, ou seja, como propor tarefas que levem os/as estudantes a essas reflexões/análises. A nosso ver, isso oportunizará um trabalho com a metalinguagem que não seja desenvolvido através de uma perspectiva tradicional de ensino de gramática.

Nesse sentido, conforme discutido ao longo de nossas análises, nesse cenário, as atividades epilinguísticas cumprem um importante papel, pois, através desse tipo de atividade, foi observado que Antônia demonstra que os/as discentes são capazes de refletir/analisar os recursos linguísticos e realizar as tarefas propostas em aula, ao contrário do que ela apontou que ocorre quando os/as discentes realizam as atividades metalinguísticas a partir da perspectiva de ensino tradicional de gramática. Desse modo, entendemos que, se os/as estudantes de Antônia estavam conseguindo compreender os sentidos desencadeados sobre os tempos verbais por conta das atividades epilinguísticas realizadas, essa compreensão poderia ser utilizada para o desenvolvimento de atividades metalinguísticas, o que oportunizaria aos/às estudantes sistematizar esse conhecimento, por exemplo.

Isso nos alerta para a necessidade de reforçar o caminho metodológico de considerar que, antes de se desenvolverem as atividades metalinguísticas, as epilinguísticas precisam anteceder-las (FRANCHI, [1988] 2006; GERALDI, [1991] 1997) - além, é claro, da reflexão

das concepções que subjazem esse caminho e do acesso à discussões sobre materiais didáticos que o materializem. Com isso, os dilemas e angústias pelas quais se passa - e aqui não pensamos unicamente em Antônia - em relação ao lugar do trabalho com a metalinguagem poderiam ser suplantados, possibilitando o papel ativo do/a estudante no processo de sistematização das reflexões dos conhecimentos sobre os recursos linguísticos e, por consequência, o papel do/a professor/a como intermediador/a desse processo.

Outro ponto de destaque foi a articulação com o gênero de texto que mobiliza determinados recursos linguísticos e possibilita/limita usos destes. Conformes vimos, Antônia apresenta uma ambivalência ao tematizar o trabalho com os recursos linguísticos ligados aos gêneros: se, por um lado, há momentos em que a professora sugere que a sua intenção no estudo dos recursos linguísticos é a de que os/as estudantes consigam utilizar esses recursos em um gênero específico, em outros momentos, vemos que há indícios de que a menção a um gênero aparece como pretexto para a seleção de um *locus* de trabalho com o recurso, por exemplo, de trabalhar verbos a partir de poemas pela presença de frases curtas neste gênero.

Com isso em mente, entendemos que é necessário ter clareza de que, assim com pontua Mendonça (2006b), o trabalho com um recurso linguísticos a partir de um gênero precisa ser feito levando ao funcionamento desse recurso nesse gênero específico, pois o conhecimento micro a respeito desse gênero (estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões etc.) possibilita que o gênero cumpra sua função social, ou seja, os recursos linguísticos presentes num dado gênero não são aleatórios, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente. Esse entendimento de que são os recursos linguísticas que possibilitam que o gênero seja o que ele é pode levar a uma outra perspectiva para o trabalho de ensino dos recursos linguísticos, ultrapassando, com isso, uma prática que utiliza o gênero como um pretexto para a seleção de recursos linguísticos a serem trabalhados em aula.

Entendemos, portanto, que as estratégias mobilizadas por Antônia - como optar por utilizar frases curtas como *locus* de ocorrência do recurso linguístico em estudo - demonstraram a complexidade envolvida nesse processo de articulação entre gêneros de texto e recursos linguísticos, ou, ainda, no desenvolvimento do trabalho com recursos linguísticos tomando o texto como ponto de partida. Compreendemos, a partir de Geraldi ([1984] 2011b), que uma possibilidade seria entender que, a partir do texto, não é necessário realizar o trabalho de ensino de todo o conjunto de recursos linguísticos que aparece nesse texto e nesse gênero, ou seja, seria pertinente e apropriado propor um trabalho com recursos linguísticos que não vise, em um único momento, explorar todos os aspectos relacionados a ele, em suas distintas dimensões (de uso, de reflexão, de classificação etc.).



Por fim, é importante destacar que, ao apontar alguns afastamentos em relação ao que fora textualizado por Antônia e à proposta de AL, não estamos querendo avaliar as ações da professora, mas apenas compreender esses pontos divergentes e refletir sobre como a proposta de AL poderia colaborar para a qualificação de seu trabalho e, especialmente, das aprendizagens discentes. Entendemos, assim como já discutido, que o professor não é um mero executor de prescrições, mas o seu trabalho envolve uma capacidade de articular os diversos aspectos necessários para desenvolver projetos de ensino no contexto concreto no qual atua.

Entender a complexidade que envolve o trabalho com os recursos linguísticos, muitos deles revelados nas verbalizações de Antônia, colabora para que possamos compreender as necessidades de trabalho e de formação (continuada) docente e, com isso, avançar em proposições que colaborem para que os/as professores consigam redimensionar o seu agir em uma direção, a fim de considerar motivos e alcançar suas intenções no trabalho com os recursos linguísticos.

Para concluir, consideramos que a presente pesquisa, enquanto estudo de caso, oferece alguns achados em relação aos aspectos do trabalho de ensino dos recursos linguísticos. No entanto, a análise das verbalizações de outros/as professores/as poderia colaborar para traçar um quadro mais amplo sobre esse trabalho. Além disso, consideramos que o exame mais minucioso das situações de sala de aula textualizados a partir, por exemplo, dos gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) poderia oferecer uma maior compreensão de outros aspectos ligados ao agir docente no trabalho com os recursos linguísticos. Além disso, o exame das figuras de ação propostas por Bulea (2007) poderiam adensar a análise desse agir. Tais fatores podem ser considerados em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- ALBUQUERQUE, Paulo Januário de. **Formação continuada de professores**: aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, M. A. F. de .; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus Gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 268–281, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659728>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- ARAÚJO, Maria do Livramento Pereira; MOREIRA, Tânia Maria; DE MARIA, João Leno Pereira. "Projeto didático de gênero e produção de documentário: uma experiência no Ensino Fundamental". **Letras & Letras** 33, n.º 1 (julho de 2017): 237. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/l163-v33n1a2017-10>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARTIKOSKI, F. V. M. ; MATIAS, J. . “Sempre a minha maior insegurança”: a análise linguística como desafio do professor de Língua Portuguesa. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. 1ed. Letraria: Araraquara, 2020. p. 93-108.
- BARTIKOSKI, F. V. M. **Diferentes entradas para o ensino gramatical**: da seleção de objetos de ensino de gramática ao desenvolvimento de propostas didáticas para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2021.
- BARRETO, Roberto Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica através das práticas de linguagem**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

- BARROS, Solange Christiane Gonzalez. **Mecanismos linguísticos e relações intersubjetivas na produção de textos**: atividades enunciativas na prática de ensino. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BAZARIM, M.; REINALDO, M. A. G. de M. (2021). Desafios e Possibilidades do Curso de Extensão para a Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada. **Revista Inter Ação**, 46(1), 391–408. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i1.6513>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BENTO, Vanessa Pinheiro. **Ensino de gramática**: reflexões semânticas acerca do artigo. 2018. 161 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? / Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Augusta Reinaldo – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFPG.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo. EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, Mercado de Letras, 2006a.
- BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 4, n. 6, 2006b.
- BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.
- BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduelk, 2004. p. 131-163.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

CAMPOS ROCHA, Laís França. Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático. **Working Papers em Linguística** 18, no. 2 (January 2018): 211–38. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p211>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CARNIN, A. **Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa - Edital FAPERGS 2020-2022.

CARRARA, Bianca de Souza. **Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. PrOgrama de Pós-Graduação em Letras, 2020.

COSTA, Cássia Fernanda de Oliveira. **A abordagem dos conhecimentos linguísticos no ensino da língua portuguesa: uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto/** John W. Creswell. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEON, Robson; SANTOS, Márcia Andrea dos. Gêneros jornalísticos na escola. Revista **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 6, v. 6, n. 2, p. 322-334, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.322-334>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DUTRA, Camilla Maria Martins; RÉGIS, Laura Dourado Loula. Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 534-551, ago./dez. 2017. Disponível em; <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.534-551>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 11-26, Jul.-Dez., 2017.

FENILLI, Lays Maynara Favero. **Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

FERRAZ, Cláudia Aparecida Ferreira. **A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na educação de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado) – UFJF / Faculdade de Letras / Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras/UFJF, 2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, [1988] 2006.

FREITAS, Vanda Pinheiro de Lacerda. **Ensino contextualizado dos tempos verbais: relato de experiência vivida como forma de aproximação entre escola e família**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós- Graduação em Letras, 2020.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, p.39-46, [1984] 2011a.

GERALDI, J. W. Unidades básica do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, p.59-79, [1984] 2011b.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GIL, M.; SIMÕES, L. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 261-179, 2015.

GOMES, A. F. R. ; SOUZA, S. . O ensino de Gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de Análise Linguística. **WORKING PAPERS EM LINGUÍSTICA (ONLINE)** , v. 18, p. 50-68, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p50>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GRANDO, Rafael Francisco Pellin. **Uma unidade didática fundamentada na Base Nacional Comum Curricular para alunos do 5º ano do ensino fundamental e suas dificuldades na produção textual** . 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>>. Acesso em 31/12/2021.

GUIMARÃES, Ana M. M.; CARNIN, Anderson; BULEA BRONCKART, Ecaterina. Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina Bulea Bronckart. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 207-223, jan./abr. 2019. Doi: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.11>.

HUFF, Luana de Araújo. **O discurso das orientações didático-pedagógicos em livros didáticos de língua portuguesa**: em torno da prática de análise linguística. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LEAL, T. F. ; Perrusi, A. C. ; SILVA, L. N. . Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 42, p. 427-442, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606144985> . Acesso em: 10 jul. 2021.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; ARAÚJO, Denise Lino de. O eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento transversais a todos

os campos de atuação. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n.17, p. 240-260, jan./jun, 2022. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/2336>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MACHADO, A. R. *et al* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MATIAS, J. **Do coletivo e seus impactos na formação docente: pistas linguageiras a partir de comunidades de desenvolvimento profissional**. Projeto de qualificação de doutorado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: C. BUNZEN, & M. M. [orgs], **Português no ensino médio e formação de professor**. p. 199-226. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica/CEEL/MEC, p. 73-88, 2006b

MIRA, Caio. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. **Fórum linguístico**, v. 13, n.2, 2016. p. 1113 - 1146. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131>

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** V. 10, n° 2, 1994.

MOREIRA, Juliana Maria de Oliveira. **Gêneros pautando um ensino reflexivo do adjetivo e do advérbio**: discussões sobre bullying e cinema em um novo contexto escolar. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós- Graduação em Letras, 2019.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PINTON, Francieli Matzenbacher; VOLK, Romário; SCHMITT, Rosana Maria. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 364-383, abr./jun. 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. Bakhtiniana. **Revista De Estudos Do Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-143, Maio/Ago. 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 20 jul. 2021.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA - FAPERGS. Banco de dados do projeto. Comunidade de Desenvolvimento Profissional: 2021. São Leopoldo, 2021. Documento de uso restrito do projeto.

QUADROS, Talita Lidirene Limanski de. **Análise do uso do par é + adjetivo e do verbo poder em recortes de produção escrita de alunos de ensino fundamental e médio**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

RÉGIS, L. D. L., & NÓBREGA, D. F. A. da. (2018). A indeterminação do sujeito como objeto de ensino: proposta de atividade a partir de um conto brasileiro de ficção científica. **Signótica**, 30(4), 596–618. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v30i4.52581> . Acesso em: 15 jul. 2021.

REMUS-MORAES, L. **Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SALATIEL, T. F. O. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista**. 90 f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SANTA CATARINA. **Organização Curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a educação básica (documento preliminar)** Florianópolis: SED, 2011.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação Básica**. Florianópolis: SED, 2014. 192p.

SANTOS-CLERISI, **Gabriela Debas dos**. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

SANTOS, Aymmé Silveira; MELO, Raniera Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 115-132, dez. 2019. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SANTOS, Bruna Bandeira de Mello. **A prática docente no ensino médio: ressignificando os conhecimentos linguísticos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA NETO, João Irene da. **O ensino do fenômeno da crase: reflexões linguísticas para o 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 137 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina.

SILVA, J. R. **O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica**. 112 f. (Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2021.

SIMÕES, L.; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Literatura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA FILHO, S. M. de; FURTADO BÁU, M. de F. (2016). Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos. **Scripta**, 19(36), 151-172. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p151> . Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Liliane Vanilde de; ALANO, Natassia D’Agostin Alano; DIAS, Sabatha Catoia. **Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa**. Linguagem & Ensino (UCPel) , v. 22, p. 39-56, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i1.16131> . Acesso em: 23 jul. 2021.

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

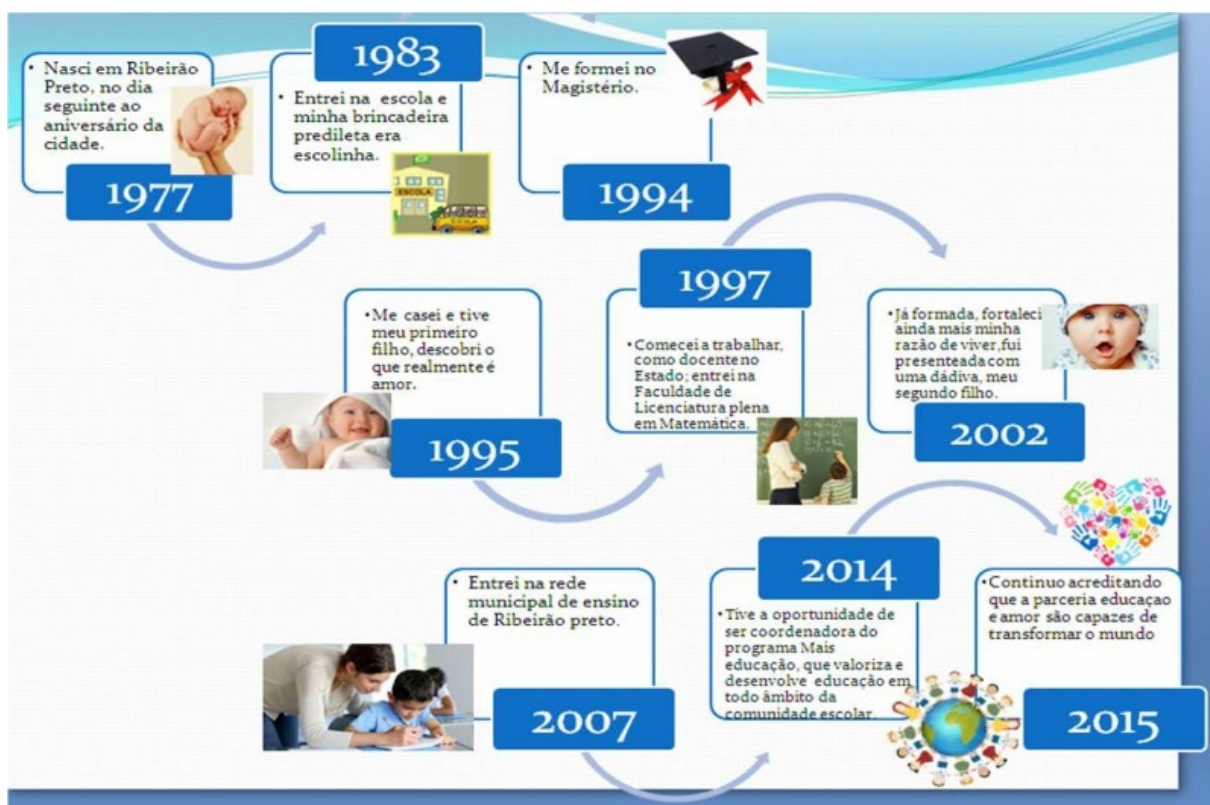
SUASSUNA, Livia. O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 57-78, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4258>. Acesso em: 23 jun. 2021.



TORQUATO, Joaquim Verginio. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica: o que orientam os documentos parametrizadores?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

## ANEXO A – MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO LID

Entregar para os alunos duas linhas do tempo:



A ideia é que os alunos analisem e percebam que os verbos estão diferentes nas duas linhas do tempo. Em uma os verbos estão no presente (?) e em outra os verbos estão no passado. Levantar questionamentos como:

- Por que será que uma está no presente e outra está no passado?
- Quais verbos seriam melhores para falar de algo que já passou? Presente ou passado?

Depois desse momento, os alunos podem reescrever a linha do tempo de Neymar e da pessoa que nasceu em Ribeirão Preto na terceira pessoa, como se eles tivessem contando a vida de alguém, o passado da vida de alguém... como ficarão os verbos? No presente ou no passado?

Por exemplo, reescrevendo a linha do tempo de Neymar na terceira pessoa:

Em 2011, Neymar se tornou campeão da Libertadores pelo Santos...

Em 2016, marcou o gol de pênalti...

## ANEXO B – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na educação básica", que se dedica a investigar o trabalho e a formação continuada do professor de língua portuguesa quando de sua participação em comunidades de desenvolvimento profissional. O estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode ocasionar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. Em caso de desconforto ou problemas ocasionados pela sua participação nesta atividade, o pesquisador responsável se compromete em buscar formas de sanar tais questões.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Anderson Carnin  
Pesquisador Responsável  
Fone: (51) 98350-5150

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**

**Em: 19/06/2020**