

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUIS EDUARDO PAIVA MENDES

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL GOIANA**

Alegrete

2025

LUIS EDUARDO PAIVA MENDES

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL GOIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Schwartz

Alegrete

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)
através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M538e Mendes, Luis Eduardo Paiva

Entre a teoria e a prática: a análise
linguística/semiótica no ensino de língua portuguesa na rede
estadual goiana / Luis Eduardo Paiva Mendes.39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2025.

"Orientação: Maurício Aires Vieira".

1. Análise linguística-semiótica; . 2. Ensino de gramática.
3. Prática docente. I. Título.

LUIS EDUARDO PAIVA MENDES

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL GOIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português da Universidade Federal
do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de
Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso, defendido e aprovado em: 09 de julho de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira

Orientador

(UNIPAMPA)

Prof.^a Esp. Nathália Pinheiro Martins

Membro da banca

(UNIPAMPA)

Prof.^a M.^a Camila da Costa Lacerda Tolio Richardt

Membro da banca

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **MAURICIO AIRES VIEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/07/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **NATHALIA PINHEIRO MARTINS, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 11/07/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA DA COSTA LACERDA TOLIO RICHARDT, Assistente em Administração**, em 11/07/2025, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1753756** e o código CRC **932E49CD**.

Dedico este trabalho à minha mãe, à minha avó e à minha madrinha, raízes firmes que me sustentam. Também dedico à minha família inteira, que é abrigo e inspiração constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sei que é Ele quem opera tanto o querer quanto o efetuar, segundo Sua vontade em minha vida.

À minha família, especialmente à minha mãe, Deuzelina Cantanhede, pelo amor, compreensão, apoio e dedicação, principalmente após todas as minhas mudanças, sejam de carreira ou de estado, nos últimos anos. Agradeço também à minha avó, Raimunda Vitória, e aos meus primos, quase irmãos, Alberto, Iolanda, Isabel e Izabela, que sempre foram companheiros e incentivadores da minha caminhada. Aos meus inúmeros tios, tias e primos, sintam-se mencionados e agradecidos.

Às amigas Joice Fernanda e Itaynara Carvalho, que, mesmo à distância em alguns momentos, estiveram presentes em diversas etapas importantes da minha vida. À professora Suzana Schwartz, por suas leituras criteriosas, sugestões valiosas e confiança constante, que foram fundamentais para que esta pesquisa tomasse forma e chegasse a este artigo. Ao professor Maurício Aires, a quem agradeço a disposição em colaborar com meu TCC 2, viabilizando sua continuidade formal e contribuindo para que ele pudesse ser oficialmente concluído.

Ao Ensina Brasil, organização do terceiro setor que me inseriu no mundo da educação e, sem prometer certezas, despertou em mim a convicção de que há um sentido em ensinar: talvez missão, talvez destino, mas certamente encontro.

Aos meus ex-alunos dos Colégios Estaduais Olavo Bilac e Cora Coralina, com quem aprendi o verdadeiro sentido de ser professor. Foi com eles que compreendi, na prática, o que Paulo Freire expressou com tanta lucidez: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.” Ser professor é um processo em constante construção, e eles foram parte essencial disso.

E, por fim, a todos os colegas do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Fabiana, Jana, Dinete, Deusite, Larissa, Arminda e tantos outros cujos nomes, se listados, tornariam este texto extenso demais. Atuando como membro da equipe de Língua Portuguesa nesse espaço, vivenciei formações e discussões que, somadas à minha experiência como professor no interior de Goiás, despertaram as reflexões que deram origem ao tema deste trabalho.

“Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.”

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar, identificar, descrever e analisar se e como a abordagem da Análise Linguística/Semiótica vem sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual goiana, nos anos finais do ensino fundamental. O estudo se desenvolveu em uma perspectiva qualitativa, exploratória e de campo, por meio de observações participantes, complementadas com entrevistas estruturadas, com três docentes da instituição. A análise das informações coletadas foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo, conforme sistematização proposta por Bardin, oportunizando a organização das informações em categorias temáticas vinculadas aos objetivos da pesquisa. Da triangulação entre o que foi observado, o dito pelas professoras e o que está previsto nos documentos curriculares oficiais (como a BNCC e o DC-GO Ampliado) e o referencial teórico, emergiu a percepção de tensões e distanciamentos entre teoria e prática. Embora tenham sido identificadas estratégias pontuais que se aproximam dos princípios da Análise Linguística/Semiótica, como o uso de metáforas, a valorização da oralidade e o esforço em contextualizar os conteúdos, foi possível identificar no espaço investigado a prevalência de práticas tradicionais, como o ensino de regras gramaticais por meio de listas de palavras e frases descontextualizadas. Os achados sugerem que a Análise Linguística/Semiótica como prática pedagógica necessita ser ensinada, aprendida e ressignificada nos cursos de formação docente, a fim de que contribua na transformação das práticas docentes.

Palavras-chaves: análise linguística-semiótica; ensino de gramática; prática docente.

ABSTRACT

This article aims to investigate, identify, describe, and analyze whether and how the linguistic/semiotic analysis approach has been implemented in Portuguese language classes at a state school in Goiás, Brazil, focusing on the final years of elementary education. The study was conducted from a qualitative, exploratory, and field-based perspective, using participant observations supplemented by interviews with three teachers from the institution. The collected data were analyzed using the content analysis technique, as systematized by Bardin, allowing for the organization of information into thematic categories aligned with the research objectives. The triangulation of data comparing what was observed, what was reported by the teachers, and what is outlined in official curriculum documents (such as the BNCC and the DC-GO Ampliado) revealed tensions and gaps between theory and practice. Although specific strategies aligned with the principles of linguistic/semiotic analysis were identified, such as the use of metaphors, emphasis on oral communication, and efforts to contextualize content, the prevalence of traditional practices such as teaching grammatical rules through decontextualized word lists and isolated sentences remained evident. The results suggest that linguistic/semiotic analysis as a pedagogical practice needs to be taught, learned, and redefined in teacher training programs to effectively contribute to the transformation of teaching practices.

Keywords: linguistic-semiotic analysis; grammar teaching; teaching practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa	21
Quadro 2 – Indicadores de práticas de AL/S identificadas nas aulas observadas	25
Quadro 3 – Concepções docentes de linguagem e ensino de gramática	27
Quadro 4 – Potencialidades e desafios no ensino da análise linguística/semiótica ..	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL/S – Análise Linguística/Semiótica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DC-GO – Documento Curricular para Goiás (Ampliado)

DCGOEM – Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	20
3.1 Perfil das professoras participantes.....	21
3.2 Experiências com a Análise Linguística/Semiótica em sala	24
3.3 Concepções de linguagem e ensino expressas nas falas das professoras	27
3.4 Potencialidades e desafios identificados.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	36
APÊDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA	39

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL GOIANA

Luis Eduardo Paiva Mendes

Mauricio Aires Vieira

Suzana Schwartz

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, especialmente no que tange à gramática, enfrenta desafios históricos que persistem no cotidiano escolar. Apesar dos avanços curriculares e dos esforços para que haja atualização teórico-metodológica, práticas centradas na memorização de regras, análise estrutural descontextualizada e ênfase exclusiva na norma culta, continuam a predominar nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas em muitas salas de aula.

Essa permanência acontece apesar das recomendações explícitas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma concepção de linguagem como prática social, enunciativa e situada. Tal concepção demanda um ensino pautado na compreensão dos usos da língua em contextos reais de comunicação, com ênfase nos gêneros discursivos e na Análise Linguística/Semiótica como ferramenta de reflexão sobre a linguagem e sua função comunicativa.

Com base nessa perspectiva, a Análise Linguística/Semiótica é uma estratégia didática que visa oportunizar o contato com os diferentes usos da língua, incentivando a habilidade de ler, interpretar, escrever e refletir criticamente sobre os efeitos de sentido que a linguagem produz em contextos diversos. Conforme propõem autores como Geraldi (1996), Travaglia (1996) e Antunes (2003), o ensino da Língua Portuguesa deve ultrapassar a identificação de classes gramaticais ou estruturas formais, orientando-se por um modelo que valorize a linguagem em ação, nos textos e nas interações sociais.

Os indicadores de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do ano de 2021 - SAEB (Brasil, 2024) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2021 - PISA (Brasil, 2023), mostram que os estudantes brasileiros enfrentam dificuldades significativas na compreensão leitora, escrita e reflexão linguística. Tais resultados parecem indicar a persistência de

modelos de ensino desalinhados com as estratégias metodológicas sugeridas como adequadas para a abordagem do tema.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo investigar, identificar, descrever e analisar se, e como, o eixo Análise Linguística/Semiótica está sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual goiana, com foco na atuação de docentes dos anos finais do ensino fundamental. A escolha da temática partiu tanto do interesse acadêmico, quanto da vivência prática do autor como pesquisador em formação, interessado em compreender os sentidos atribuídos à gramática no cotidiano escolar, bem como se tais sentidos dialogam com a proposta enunciativo-discursiva adotada pela BNCC e pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO).¹

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, exploratória e de campo, conforme delineado por Gil (2008). Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas duas observações participantes em sala de aula, compreendidas como o momento relacional a partir do qual o pesquisador mergulha na realidade interagindo com os sujeitos (Minayo, 2007), e entrevistas estruturadas com três professoras de Língua Portuguesa da referida escola, as quais permitem que temas relevantes sejam explorados de maneira direcionada. (Gerhardt; Silveira, 2009)

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado, uma vez que este envolve a compreensão de fenômenos sociais complexos, como as práticas docentes, as concepções de linguagem e as estratégias de ensino. Nesse sentido, a investigação qualitativa, segundo Gil (2008), oportuniza captar significados, motivações, intencionalidades e percepções dos sujeitos, oferecendo uma leitura aprofundada dos processos envolvidos.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1977), que compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com vistas à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto ou latente das mensagens, possibilitando inferências sobre o contexto em que os discursos são produzidos.

A análise do corpus empírico, composto por registros de campo, falas das professoras e documentos curriculares, foi realizada por meio de três etapas: a pré-

¹ Documento normativo que estabelece as diretrizes curriculares específicas para o Ensino Fundamental no estado de Goiás, em conformidade com a BNCC. Para o Ensino Médio, as diretrizes são definidas pelo Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGOEM). (Goiás, 2019).

análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi realizada a leitura superficial dos materiais, a identificação das unidades significativas e a formulação das hipóteses de análise. Na etapa de exploração, os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas emergentes. Por fim, os resultados foram tratados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, por meio da triangulação (Triviños, 1987) entre o que se observou em sala, o que foi dito pelas professoras, o que está descrito na fundamentação teórica e o previsto nos documentos oficiais. A triangulação, no contexto da pesquisa, refere-se ao uso de múltiplos métodos, fontes de dados, teorias ou pesquisadores para estudar um fenômeno, com o objetivo de aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados (Bruning; Godri; Takahashi, 2018).

Os principais eixos de análise foram definidos a partir dos objetivos específicos da pesquisa e envolveram: o perfil das docentes e suas concepções de linguagem; as experiências com o ensino da gramática e os indícios de Análise Linguística/Semiótica nas aulas observadas; os recursos didáticos e estratégias adotadas; os desafios enfrentados no cotidiano escolar; e, por fim, as convergências e divergências entre teoria e prática. A articulação entre diferentes fontes de dados oportunizou a identificação das contradições, tensões e possibilidades que permeiam o ensino da gramática na escola pesquisada.

Ao longo da análise, observou-se que, embora existam, na prática docente, tentativas pontuais de aproximação com os fundamentos da Análise Linguística/Semiótica, como a valorização da oralidade, as práticas são, em sua maioria, fragmentadas, desarticuladas e, em grande parte, ancoradas em modelos tradicionais. A presença de listas de palavras, frases soltas, explicações expositivas e ausência de textos autênticos revelam que o ensino da gramática permanece centrado na forma e pouco conectado ao uso efetivo da linguagem nos contextos sociais.

Ao evidenciar que a implementação da Análise Linguística/Semiótica é pouco utilizada nas salas de aula investigadas, lançando luz sobre as práticas reais, este trabalho pretende também incentivar a reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para tornar o ensino da gramática situado e alinhado às demandas contemporâneas da educação linguística.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa subsidiar novas investigações, contribuir com a formação docente e incentivar à adoção de práticas pedagógicas que promovam a linguagem como ação, sentido e transformação — em consonância com

o que propõem os documentos oficiais e os autores que vêm pautando o ensino de Língua Portuguesa como prática social, viva, dinâmica e mediada historicamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico tem como objetivo estabelecer os fundamentos conceituais que norteiam a presente investigação sobre a abordagem da Análise Linguística/Semiótica (AL/S) no ensino de Língua Portuguesa. Tal estudo, dialoga com as contribuições de autores como Silva e Silva (2017), Geraldi (1996), Travaglia (1996), Córdova (2008), Francisco (2018), Araújo e Silva (2023) que têm refletido sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir de fundamentos teóricos voltados à linguagem como prática social e discursiva.

Em primeira análise, compreender as concepções de linguagem que sustentam o ensino de Língua Portuguesa deve ser ponto de partida para qualquer proposta metodológica. A esse respeito, Silva e Silva (2017) destacam que não se pode falar de uma única e exclusiva concepção de linguagem, mas de concepções, que se mostram ora como divergentes, ora como complementares. Do mesmo modo, Geraldi (1996), ao tratar do ensino da Língua Portuguesa, ressalta que toda prática pedagógica está ancorada em uma concepção de linguagem, a qual, por sua vez, reflete uma visão de mundo. Sendo assim, recorreremos neste trabalho a Travaglia (1996) que sintetiza as concepções em três grandes perspectivas: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Para Córdova (2008), a concepção de linguagem como expressão do pensamento entende a língua como manifestação individual, focada na correção gramatical e normativa em práticas pedagógicas tradicionais, sem considerar contextos de uso ou interação. Castro *et al.* (2020), complementam que essa abordagem pode gerar dicotomia "certo/errado", ignorando que a linguagem é construída e negociada em interações sociais.

Já em relação à segunda concepção, a autora informa que podemos entender a linguagem como um sistema estruturado de formas linguísticas, que deve ser compreendido em seu funcionamento interno. Nessa visão, embora existam variedades linguísticas (como dialetos e registros), elas não alteram a estrutura fundamental da língua. Essa perspectiva enxerga principalmente como um código a

ser decifrado, enfatizando as regras e convenções que permitem a comunicação eficiente, independentemente das variações contextuais ou regionais (Córdova, 2008).

Essa perspectiva, apesar de reconhecer a natureza social da língua, limita-se ao funcionamento interno do código, desconsiderando uso e falantes. Tal concepção influenciou a formação docente por anos e ainda é comum em salas de aula (Castro *et al.*, 2020), resultando em um ensino focado na decifração do código e comunicação eficiente via de regras, em detrimento da língua em uso, sua diversidade e contexto.

Por outro lado, a terceira abordagem, vê a linguagem como um fenômeno social e interativo, mais que o conjunto de regras ou expressão do pensamento. É uma atividade comunicativa e enunciativa em que a fala é central nas relações sociais, funcionando língua e fala de forma integrada no cotidiano (Bakhtin, 2006; Córdova, 2008).

No ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva orienta práticas pedagógicas centradas na interação. A BNCC adota essa visão ao estruturar o ensino em quatro práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (Brasil, 2018). Francisco (2018) aponta que essa organização favorece uma formação integral, ao incorporar os multiletramentos e dialogar com os impactos das tecnologias e dos diversos gêneros textuais no cotidiano, no trabalho e na aprendizagem.

Compreendendo os desafios relativos ao ensino da língua materna, Geraldi (1996) apresentou a ideia de um ensino de forma contextualizada, baseado em práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, tal qual é sugerida na BNCC atual. Segundo o autor, essa proposta se ancora em uma concepção sociointeracionista da linguagem – (Vygotsky, 1978). A partir dos estudos de Geraldi (1996) e do avanço das pesquisas na linguística aplicada, desde os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já era proposto o ensino da gramática contextualizada, com ênfase nos gêneros discursivos.

Antunes (2003) e Geraldi (1996), propõem o estudo funcional da gramática inserida no texto e em seus contextos sociais, para compreender a construção de sentidos e o funcionamento da língua. Costa-Hübes e Pereira (2022) complementam que essa abordagem deve ir além da norma, priorizando os contextos sociais de produção e circulação textual, enfatizando a linguagem em uso.

Nesse cenário, os gêneros discursivos assumem papel central na proposta de ensino da língua. A BNCC e o DC-GO Ampliado (Goiás, 2019) orientam que o ensino de Língua Portuguesa seja realizado a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, tendo o texto como unidade de trabalho. Ademais, de acordo com Di Fanti (2003, p. 99) "[...] Bakhtin é o precursor de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente."

Para Bakhtin (1997), a linguagem está relacionada a contextos sociais e ideológicos. Os signos linguísticos não são neutros; eles carregam consigo valores e perspectivas que refletem as ideologias presentes na sociedade. Isto é, a comunicação ocorre por meio da interação, "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua." (Bakhtin, 1997, p. 280).

Francisco (2018), ao discutir os multiletramentos, amplia essa visão ao considerar as múltiplas linguagens e mídias presentes no contexto contemporâneo. Para o autor, a escola precisa reconhecer e incorporar essas novas formas de produção e circulação de sentido, favorecendo uma educação integral. Assim, a centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem, além da linguagem verbal, deve incluir elementos visuais, sonoros e corporais, possibilitando ao estudante desenvolver habilidades comunicativas ampliadas.

Essa concepção da linguagem como prática social é aprofundada por autores como Vygotsky (1978) e Bakhtin (2006), cujas contribuições teóricas sustentam a ideia de que a linguagem é constitutiva do pensamento e das relações sociais. A partir dessas concepções, Araújo e Silva (2023) afirmam que as mudanças nas práticas de ensino da Língua Portuguesa decorreram das transformações sociais e culturais ocorridas na escola e da incorporação de conhecimentos provenientes das ciências da linguagem. Ribeiro (2024) destaca que a BNCC mantém um viés sociointeracionista, alinhado aos PCNs e propõe o ensino da gramática a partir de gêneros discursivos e práticas sociais de linguagem, isto é, a AL/S. Merith-Claras (2012) define a AL/S como o estudo dos mecanismos de produção de significado do texto, exigindo reflexão sobre sua construção linguística, com mediação do professor. É válido destacar que o termo "análise linguística" foi utilizado pela primeira vez no livro "O texto na sala de aula", organizado por Geraldi em 1984, conforme destacado por Merith-Claras (2012, p. 63).

Já na BNCC, a AL/S é entendida como

uma prática articulada às demais (leitura, produção e oralidade), que visa à construção de conhecimentos linguísticos e semióticos por meio da análise dos efeitos de sentido, dos gêneros discursivos e das múltiplas materialidades dos textos. (Brasil, 2018, p.80)

Essa abordagem, inclui tanto a linguagem verbal quanto elementos visuais e sonoros, considerando que as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática. (Brasil, 2018)

Pereira e Paulino (2021) acrescentam que, mesmo quando a BNCC apresenta objetos de conhecimento voltados a elementos gramaticais, o foco deve recair sobre os usos desses elementos em situações reais de comunicação, e não na mera memorização de regras. Contudo, Palma e Butti (2023) denunciam que ainda predominam materiais e práticas pedagógicas desarticuladas dessas diretrizes, baseadas em listas, classificações e exercícios mecânicos.

Dessa forma, a AL/S se apresenta como uma possibilidade efetiva de superação do ensino tradicional da gramática, promovendo um trabalho reflexivo, contextualizado e significativo com a linguagem. Ao valorizar os gêneros discursivos, os usos reais da língua e a diversidade das práticas sociais de linguagem, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na sociedade de forma ética e autônoma, o que está em consonância com os princípios norteadores da BNCC e do DC-GO Ampliado.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). No processo de coleta, foram realizadas duas observações participantes numa turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual goiana localizada na região do entorno do Distrito Federal. Além disso, foram realizadas entrevistas com três docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio. As docentes foram identificadas como P1, P2 e P3, a última sendo a professora observada nas duas aulas.

O processo de categorização dos dados empíricos foi fundamentado nos objetivos específicos da pesquisa e dialogou diretamente com os aportes teóricos de Geraldi (1996), Travaglia (1996), Antunes (2003), Bakhtin (1997), Silva e Silva (2017),

entre outros autores que defendem a linguagem como prática social e propõem uma superação do ensino tradicional da gramática. Assim, os resultados apresentados a seguir estão organizados por blocos temáticos, articulando as observações de sala, as falas das professoras e os documentos oficiais da escola e da política curricular.

As categorias que emergiram da análise foram: (1) o perfil das professoras participantes, (2) as experiências com a AL/S em sala de aula e (3) as concepções de linguagem e ensino de gramática expressas nas entrevistas.

3.1 Perfil das professoras participantes

As três professoras participantes da pesquisa apresentam trajetórias diversas em relação à formação inicial, ao tempo de experiência na docência e às estratégias utilizadas no ensino da gramática. O quadro a seguir sintetiza os principais dados sobre o perfil profissional e didático das docentes:

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora	Formação acadêmica	Tempo de experiência	Anos que leciona	Estratégias declaradas e observadas
P1	Licenciatura em Letras e Pedagogia	Mais de 10 anos	8.º ano do Ensino Fundamental	Uso de jogos gramaticais, frases isoladas, Revisa Goiás ²
P2	Licenciatura em Letras	Cerca de 5 anos	9.º ano do Ensino Fundamental	Explicação dialogada, vocabulário do cotidiano, leitura orientada
P3	Licenciatura em Letras e Pedagogia	Mais de 15 anos	9.º ano do Ensino Fundamental (observada)	Quadro, música, rabiscos ³ , exemplos do cotidiano, repetição reflexiva

Fonte: Dados coletados nas entrevistas e observações realizadas no lócus da pesquisa, abril de 2025.

A partir da análise dos dados apresentados no Quadro 1, é possível destacar alguns elementos relevantes. A professora P1, com mais de dez anos de

² O Revisa Goiás é um material elaborado pela Seduc-GO com foco em Recomposição das Aprendizagens e na preparação para avaliações externas.

³ Termo utilizado pela entrevistada para descrever o ato de escrever no quadro.

experiência, relata dificuldades significativas com o engajamento dos alunos nas atividades de gramática, especialmente, quando o conteúdo exige leitura ou análise textual. Para lidar com esse desafio, recorre a estratégias como jogos e questionários, buscando tornar a aprendizagem mais atrativa. No entanto, suas falas revelam uma abordagem ainda centrada na repetição e na memorização de regras, característica da concepção tradicional de linguagem como sistema fechado (Travaglia, 1996). Ela afirma:

Eu faço o conteúdo, mando a atividade para casa e aí no outro dia a gente vai corrigir, tá? E aí eu vejo quem fez, quem não fez, eu vou, anoto no meu caderninho, na próxima aula eu volto novamente para ver se realmente eles pegaram o conteúdo certinho [...] então, eu sempre voltando, todas as aulas, revisando, revisando e é isso que vem funcionando nas minhas turmas” (P1, entrevista).

Esse trecho evidencia que, apesar de algumas tentativas de inovação, como a adoção de jogos e dinâmicas de grupo, sua prática ainda mantém como eixo central a repetição sistemática de conteúdos com foco na memorização.

A professora P2, por sua vez, parece ter sensibilidade à linguagem dos estudantes, procurando aproximar os conteúdos gramaticais do vocabulário cotidiano dos jovens. Sua metodologia inclui sondagens orais e utilização de textos curtos, embora também mencione limitações relacionadas à ausência de materiais didáticos atualizados e à infraestrutura da escola, fatores que impactam diretamente na condução das aulas (Araújo, Silva, 2023). Ainda que se identifiquem esforços para contextualizar os conteúdos, a prática ainda parece alternar entre elementos da concepção tradicional e da perspectiva enunciativo-discursiva.

A professora P3, utiliza como estratégias didáticas explicações orais, uso do quadro e exemplos que relacionam som e significado. Em suas aulas, foi possível perceber momentos em que os estudantes eram estimulados a identificar a diferença entre letra e fonema, além de reflexões espontâneas sobre vocábulos complexos. Sua fala evidencia a tentativa de promover uma aprendizagem significativa: “eu explico que consoante só faz barulho junto com a vogal” – uma explicação acessível que busca aproximar a teoria linguística da realidade estudantil (P3, entrevista). Apesar desses avanços, também foram observadas limitações relacionadas à ausência de trabalho sistemático com gêneros discursivos, recomendação presente nos documentos oficiais como a BNCC e o DC-GO Ampliado (Brasil, 2018; Goiás, 2019).

Esses perfis revelam que, embora as professoras possuam formações adequadas (P1 e P3 com Letras e Pedagogia; P2 com Letras) e experiências variadas (de 5 a mais de 15 anos de docência), suas estratégias didáticas oscilam entre a repetição de conteúdos tradicionais – como o uso de listas de palavras descontextualizadas por P1 e a ênfase em correções no quadro por P3 – e tentativas pontuais de aproximação com a AL/S, com dizeres como: "consoante só faz barulho com a vogal" e exemplos do cotidiano por P2 e P3.

As estratégias utilizadas, embora criativas e adaptadas à realidade local (como o uso do Revisa Goiás por P1 e músicas por P3), carecem de sistematização teórica que fundamente o ensino da gramática como prática discursiva, conforme evidenciado pela ausência de trabalho com gêneros textuais nas aulas observadas. Como apontam Silva e Silva (2017), é necessário compreender que o ensino da língua portuguesa não deve se limitar à decodificação de estruturas isoladas, mas sim propiciar aos alunos o domínio das práticas de linguagem que circulam socialmente, aspecto ainda incipiente nas práticas analisadas.

Nesse sentido, os relatos das docentes e as observações realizadas apontam indícios de que os estudantes demonstram pouco engajamento nas atividades relacionadas ao ensino de gramática, especialmente, quando as propostas não estabelecem vínculos com sua realidade linguística. A professora P2, por exemplo, relata: "eles olham para a gramática como um bicho-papão", expressão que revela a percepção docente sobre a forma como os alunos recebem esse conteúdo. Já P1 indica que o uso de frases isoladas é mais bem aceito pelos estudantes, o que pode ser interpretado como um sinal de que a linguagem ainda é ensinada como um conjunto de estruturas abstratas, e não como prática social e discursiva (Geraldi, 1996; Antunes, 2003).

Em resumo, a triangulação entre os dados coletados na pesquisa (entrevistas e observações), os documentos curriculares e a fundamentação teórica revela que há avanços pontuais na direção da AL/S, sobretudo, nas tentativas de tornar as aulas mais próximas da realidade dos estudantes. No entanto, ainda predominam elementos da concepção tradicional da linguagem e desafios estruturais que dificultam a consolidação de uma prática efetivamente alinhada à BNCC. Esse achado reforça o que já foi identificado por Silva (2019) e por Lourenço (2019), ao afirmarem que, embora a AL/S esteja prevista nas diretrizes curriculares, sua

implementação concreta nas salas de aula ainda é incipiente e demanda formação continuada, reflexão pedagógica e investimento em recursos didáticos.

3.2 Experiências com a Análise Linguística/Semiótica em sala

Durante as duas observações participantes realizadas em abril de 2025 com a professora P3, foi possível registrar a condução de aulas voltadas ao conteúdo de fonética e fonologia, mais especificamente, à separação silábica, identificação de fonemas e letras, localização de sílaba tônica e reconhecimento de encontros vocálicos e dígrafos. A proposta consistia em apresentar uma lista de palavras, organizadas de A a Z, para que os alunos realizassem a análise fonológica e silábica de cada uma delas. A aula seguiu, predominantemente, o modelo expositivo-tradicional, com explicações no quadro e posterior correção coletiva das atividades.

Na primeira observação, em 15 de abril, notou-se que os momentos mais interativos ocorreram durante a abordagem das sílabas tônicas, quando os alunos passaram a repetir em voz alta as palavras, demonstrando surpresa e engajamento diante da descoberta de elementos como ditongos e tonicidade. Ainda que esses momentos de espontaneidade e participação tenham sido pontuais, revelam um movimento possível em direção a uma aprendizagem significativa, conforme propõem Geraldi (1996) e Antunes (2003), ao afirmarem que a gramática só se torna relevante quando inserida em contextos reais de uso e descoberta da linguagem.

Contudo, é importante observar que a atividade foi baseada em listas de palavras fora de contexto textual. Ainda que a professora tenha se esforçado para não repetir os mesmos itens dos cadernos e para utilizar exemplos próprios, os dados apontam para um trabalho desvinculado da perspectiva enunciativo-discursiva que fundamenta a AL/S (Brasil, 2018; Goiás, 2019). De acordo com a BNCC, a AL/S deve estar articulada à leitura, à produção de textos e à escuta, promovendo a reflexão sobre os usos da língua em situações reais de comunicação (Brasil, 2018).

Durante a segunda observação, no dia 29 de abril, a continuidade do mesmo objeto de conhecimento permitiu observar uma prática mais colaborativa. Os estudantes foram organizados em trios e convidados a realizar, no quadro, a análise fonológica de novas palavras, respondendo oralmente às perguntas da professora. Em determinados momentos, a docente conduziu explicações que buscavam relacionar forma e significado, como ao afirmar que o “M” em “também” pode

representar um som vocálico, ou que “consoante” é “aquilo que soa junto com uma vogal”. Essas explicações, apesar de não estarem formalizadas nos documentos curriculares, denotam um esforço da docente em tornar os conceitos mais acessíveis, aproximando-se da proposta de ensino por meio da análise linguística contextualizada (Merith-Claras, 2012).

No entanto, a falta de sistematização do trabalho com gêneros discursivos e o foco excessivo na estrutura das palavras, desarticuladas de textos maiores ou contextos comunicativos, distanciam a prática observada do que propõe a abordagem linguístico/semiótica. Para Antunes (2003), não basta reconhecer as estruturas linguísticas; é preciso compreender o funcionamento da língua no uso, e a escola deve promover essa competência comunicativa, especialmente, entre os estudantes da escola pública.

O Quadro 2, a seguir, resume os principais elementos da prática docente observada em relação aos fundamentos da AL/S.

Quadro 2 – Indicadores de práticas de AL/S identificadas nas aulas observadas

Elemento analisado	Presença observada	Descrição / Exemplificação
Trabalho com fonema/letra	Sim	Explicações sobre fonema como som e letra como representação gráfica.
Separação silábica e sílaba tônica	Sim	Prática sistemática com listas de palavras.
Reflexão sobre som e significado	Parcial	Explicações como “consoante soa junto com vogal”.
Articulação com gêneros discursivos	Não observada	Ausência de textos ou contextos comunicativos reais.
Inserção em situações de uso social da linguagem	Parcial	Alusões à oralidade cotidiana, mas sem vínculo com práticas discursivas completas.
Correlação com leitura ou produção textual	Não observada	Nenhum exercício de leitura, escuta ou produção textual associado à análise linguística.

Fonte: Dados da observação participante nos dias 15 e 29 de abril de 2025.

A partir da análise do Quadro 2, constata-se que os elementos centrais da abordagem linguístico-semiótica (como o trabalho com textos autênticos, a articulação com a leitura e a escrita, e a reflexão sobre a linguagem em uso) não foram plenamente contemplados nas aulas observadas. O que se identifica são práticas que

ainda privilegiam a estrutura da língua em detrimento do seu funcionamento discursivo, reproduzindo um modelo de ensino tradicional, mesmo quando envolto em tentativas de adaptação ao cotidiano dos estudantes.

A triangulação com as entrevistas realizadas reforça essa leitura. A professora P3, por exemplo, relatou que “ensinar gramática é desafiador” e que tenta “trazer o conteúdo para o universo do aluno”, mas reconhece que a formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para lidar com a gramática de maneira significativa. Suas estratégias, como o uso de músicas, rabiscos e metáforas, são criativas e revelam sensibilidade didática, porém não são sustentadas por um projeto pedagógico sistemático voltado para a AL/S.

Do mesmo modo, as falas da P1 e P2 indicam uma abordagem mais centrada em frases soltas ou jogos didáticos, com baixa articulação com gêneros discursivos ou práticas sociais de linguagem. Ainda que valorizem recursos como o Revisa Goiás e o uso de vocabulário próximo à realidade dos alunos, as professoras demonstram dificuldades em operar os conceitos da AL/S de forma consciente e contínua em suas aulas (Silva; Silva, 2017; Araújo; Silva, 2023).

Em síntese, as experiências com a AL/S na prática observada apresentam avanços pontuais, especialmente na valorização da oralidade e na busca por tornar o conteúdo acessível. No entanto, carecem de intencionalidade didática, articulação com textos e gêneros, e fundamentação teórica consistente. Conforme apontado por Travaglia (1996), a análise linguística não deve se restringir à identificação de categorias formais, mas deve estar a serviço da formação de sujeitos capazes de agir linguisticamente nos diversos contextos de comunicação.

Os elementos mais presentes nas aulas observadas ainda remetem ao modelo tradicional de ensino gramatical, centrado na estrutura da língua e em listas de palavras descontextualizadas. Mesmo nos momentos de maior engajamento estudantil, como a repetição oral de palavras para identificação da sílaba tônica, a atividade se manteve no plano da identificação formal, sem vinculação à compreensão de como tais estruturas funcionam nos textos e nas práticas sociais da linguagem (Geraldini, 1996; Travaglia, 1996).

Portanto, os resultados aqui apresentados apontam para a coexistência de práticas didáticas híbridas: de um lado, a permanência de elementos do modelo tradicional (foco em regras, listas, correções expositivas); de outro, tentativas pontuais de adaptação ao contexto e de aproximação com os sentidos dos alunos, o que pode

ser considerado um caminho inicial para a transição metodológica desejada pelas diretrizes atuais.

Esse diagnóstico parcial será aprofundado no item seguinte, que trata especificamente das concepções de linguagem e ensino expressas nas falas das professoras, possibilitando compreender com maior clareza os pressupostos que orientam — ainda que de forma não sistematizada — suas escolhas didáticas e suas representações sobre o ensino de gramática.

3.3 Concepções de linguagem e ensino expressas nas falas das professoras

As concepções de linguagem e de ensino de gramática assumidas pelas professoras participantes da pesquisa revelam pistas importantes para a compreensão das escolhas metodológicas adotadas em sala de aula. Essas concepções, ainda que muitas vezes não sistematizadas teoricamente pelas docentes, emergem de suas falas e práticas, e dialogam, em maior ou menor grau, com os paradigmas tradicional e contemporâneo que, segundo Araújo e Silva (2023), estruturam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A partir da análise das entrevistas com P1, P2 e P3, bem como das observações realizadas, foi possível identificar três grandes eixos de sentido nas falas das professoras: (1) aprendizagem como repetição e reforço; (2) linguagem como prática cotidiana e viva; (3) gramática como obstáculo ou desafio.

A seguir, apresentamos uma síntese dessas concepções por meio do Quadro 3:

Quadro 3 – Concepções docentes de linguagem e ensino de gramática

Professora	Eixo de sentido	Concepção predominante	Citação representativa	Alinhamento teórico
P1	Ensino como repetição e reforço	Linguagem como expressão do pensamento	“Eu sempre volto, revisando, revisando... é isso que funciona.”	Concepção tradicional / normativo (Silva, 2019)
P2	Linguagem como prática social e cotidiana	Linguagem como forma de interação	“Eu explico com vocabulário que é comum pra eles.”	Sociointeracionista (Bakhtin, 1997; Vygotsky, 1978)

Professora	Eixo de sentido	Concepção predominante	Citação representativa	Alinhamento teórico
P3	Linguagem como expressão viva e significativa	Transição entre linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.	“Eu tento mostrar que a consoante só faz barulho com a vogal.”	Transição entre concepção tradicional e discursiva (Antunes, 2003; Geraldi, 1996)

Fonte: Entrevistas realizadas em abril de 2025 com professoras de Língua Portuguesa da rede estadual goiana.

A partir do quadro, observa-se que as três docentes compartilham uma preocupação comum com o engajamento dos alunos nas aulas de gramática. Contudo, suas estratégias para lidar com esse desafio refletem compreensões distintas sobre o que é ensinar e aprender linguagem.

A professora P1 demonstra uma adesão mais forte à ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da repetição contínua dos conteúdos. Sua prática didática envolve a aplicação constante de exercícios, o uso de frases isoladas e o reforço das regras normativas. Essa perspectiva, associada à concepção de linguagem como sistema fechado e de ensino como transmissão de conhecimento, é compatível com o paradigma tradicional descrito por Travaglia (1996), no qual predomina a preocupação com a forma correta e a memorização gramatical.

Mesmo quando P1 adota estratégias lúdicas — como jogos gramaticais —, sua função ainda está atrelada à fixação de regras, e não à compreensão dos usos da linguagem em contextos reais. Ela relata, por exemplo, que os alunos reagem melhor às frases do tipo “João nadou no lago”, do que a textos completos. Essa preferência aponta para uma formação leitora fragilizada entre os estudantes e para práticas metodológicas que acabam contribuindo para a fragmentação do ensino da língua (Antunes, 2003). Já P2 apresenta uma percepção mais fluida da linguagem, ao destacar que procura ensinar os conteúdos gramaticais a partir de exemplos do cotidiano juvenil. Ela afirma que “primeiro faz uma sondagem, depois explica usando a linguagem deles”. Essa preocupação com o contexto de produção e recepção da linguagem aproxima-se da proposta enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997), que defende que toda enunciação é situada social e historicamente. No entanto, sua

prática ainda oscila entre esse referencial e as limitações materiais e estruturais da escola, como a ausência de livros e de recursos tecnológicos.

P2 também menciona o uso de materiais como o Revisa Goiás e a busca de textos na internet. Ao afirmar que a maior dificuldade dos alunos está na leitura e na compreensão textual, ela reforça a ideia de que o problema não está unicamente no ensino da gramática em si, mas na ausência de uma cultura de leitura consolidada entre os estudantes — algo que, conforme Faraco (2004), é reflexo de um ensino histórico que dissocia forma e sentido.

P3, por sua vez, apresenta uma concepção híbrida. Em sua fala, há um esforço evidente para tornar os conceitos gramaticais mais significativos e compreensíveis para os alunos, utilizando metáforas e relações entre som e sentido. Ao afirmar que “a consoante só faz barulho junto da vogal”, ela adota um recurso pedagógico que busca atribuir sentido ao conteúdo, superando a simples memorização. Essa abordagem, ainda que intuitiva, vai ao encontro do que propõe a AL/S: refletir sobre o funcionamento da língua em uso (Merith-Claras, 2012).

No entanto, mesmo com essa sensibilidade didática, P3 admite que não utiliza gêneros discursivos de forma sistemática e que prefere rabiscar no quadro a usar livros ou slides. Sua opção por um ensino mais “manual” está ligada à crença de que a escrita ajuda na memorização e que o aluno aprende “vendo e copiando”. Essa crença, apesar de válida, precisa ser ampliada para incorporar a reflexão crítica e a leitura significativa, conforme indicam as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e o DC-GO Ampliado (Goiás, 2019).

Um aspecto comum às três docentes é a percepção da gramática como algo difícil para os estudantes. P2 refere-se à gramática como um “bicho-papão”, P1 relata resistência dos alunos à leitura, e P3 menciona a falta de pré-requisitos básicos, como a consciência fonológica. Essas dificuldades são atribuídas, pelas professoras, tanto à formação anterior dos estudantes quanto à falta de interesse, mas também revelam uma ausência de estratégias didáticas eficazes para ressignificar o ensino da gramática (Silva; Silva, 2017; Ribeiro, 2024).

Dessa forma, conclui-se que as concepções docentes analisadas nesta seção oscilam entre o modelo tradicional — baseado na repetição e na norma — e a tentativa de construir um ensino mais próximo da realidade linguística dos estudantes. Embora existam avanços pontuais, como a preocupação com o vocabulário acessível e com o sentido dos conteúdos, ainda há lacunas na formação teórica e metodológica

que sustentem uma prática coerente com os princípios da AL/S. Como destaca Antunes (2007), ensinar a língua é ensinar a linguagem em uso — não apenas suas estruturas, mas seus sentidos e suas funções sociais.

3.4 Potencialidades e desafios identificados

A partir da análise integrada das observações em sala de aula, entrevistas com as professoras, revisão da literatura sobre o tema para a elaboração da fundamentação teórica e da leitura dos documentos curriculares oficiais, foi possível identificar um conjunto de potencialidades e desafios que marcam o ensino de gramática e o uso da AL/S na escola pesquisada. Esses achados são fundamentais para a compreensão das condições objetivas e subjetivas que limitam ou favorecem a implementação das diretrizes propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo DC-GO Ampliado (Goiás, 2019), assim como pelos estudiosos do ensino da linguagem em sua dimensão discursiva (Geraldi, 1996; Antunes, 2003; Travaglia, 1996; Bakhtin, 1997).

A seguir, apresenta-se o Quadro 4, que sintetiza essas potencialidades e desafios por categoria temática, com base na triangulação dos dados empíricos:

Quadro 4 – Potencialidades e desafios no ensino da Análise Linguística/Semiótica

Categoria	Potencialidades	Desafios
Estratégias didáticas	Uso de metáforas, rabiscos no quadro, exemplos do cotidiano, jogos gramaticais.	Ausência de sistematização da AL/S, foco em listas de palavras descontextualizadas.
Recursos pedagógicos	Utilização do Revisa Goiás, quadro branco, músicas selecionadas pelos alunos.	Falta de livros didáticos atualizados, pouco acesso a tecnologias em sala de aula.
Participação dos alunos	Momentos de interação oral espontânea, curiosidade com vocábulos complexos.	Resistência à leitura, dispersão em atividades escritas e textos mais longos.
Concepções docentes	Percepção da linguagem como prática viva e social (parcialmente presente).	Contradições entre discurso e prática, formação inicial insuficiente para o ensino da AL/S.
Gestão do tempo didático	Organização em etapas, retomadas frequentes de conteúdos.	Carga horária limitada, sobreposição de conteúdos, ausência de continuidade nas sequências.

Categoria	Potencialidades	Desafios
Cultura escolar	Valorização do quadro e da explicação direta.	Baixa valorização da leitura, ausência de projetos regulares de escrita e interpretação.

Fonte: Elaboração própria com base em observações (15 e 29/04/2025), entrevistas e documentos curriculares da rede estadual de Goiás.

A análise do quadro 4 permite observar que, embora existam práticas promissoras, elas ainda não se consolidam como elementos estruturantes de um ensino voltado à AL/S. A principal potencialidade observada está relacionada ao esforço das docentes em adaptar os conteúdos à realidade dos alunos. A professora P3, por exemplo, recorre à metáforas simples e expressões acessíveis para explicar conceitos abstratos, como na definição de consoante como “aquilo que só faz barulho junto da vogal”. Esse tipo de estratégia revela uma tentativa de tornar o conhecimento mais significativo, ainda que não esteja sistematicamente associado a gêneros discursivos ou práticas de linguagem reais.

Outra potencialidade observada diz respeito ao uso de recursos alternativos, como o Revisa Goiás, músicas e vocabulário do cotidiano, especialmente, nas turmas mais resistentes à leitura. Tais práticas, demonstram a capacidade de mobilização das professoras diante da precariedade de materiais didáticos e da ausência de livros atualizados, um problema recorrente nas escolas públicas (Faraco, 2004; Silva, 2019). Contudo, essa mobilização tende a ser isolada e desarticulada, o que limita seu impacto formativo.

A participação dos alunos, embora restrita a determinados momentos das aulas, também configura um ponto de atenção. Durante as atividades de separação silábica e identificação da sílaba tônica, muitos estudantes manifestaram surpresa e envolvimento, repetindo palavras em voz alta e se divertindo ao identificar ditongos ou vocábulos mais longos. Esse engajamento, ainda que espontâneo e breve, demonstra que é possível provocar interesse pelo conteúdo gramatical quando se adota uma abordagem mais interativa e sensível ao modo de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, os desafios identificados são múltiplos e atravessam desde questões de ordem material, até aspectos formativos e epistemológicos. Um dos principais desafios diz respeito à formação docente, especialmente, no que se refere ao conhecimento sobre a AL/S. Como apontou P3 em sua entrevista, sua graduação não a preparou para ensinar gramática no contexto real da educação básica,

principalmente, com turmas que apresentam dificuldades com leitura, interpretação e vocabulário.

Esse depoimento converge com o que afirmam autores como Silva e Silva (2017) e Araújo e Silva (2023), ao indicarem que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda se apoia fortemente em uma concepção normativa e prescritiva, muitas vezes dissociada do uso social da linguagem. A falta de domínio teórico sobre a AL/S torna-se um obstáculo para sua aplicação em sala de aula, mesmo quando há boa vontade e empenho por parte das professoras.

Outro desafio central refere-se à falta de continuidade e sistematização das práticas pedagógicas. A análise das aulas observadas revelou que os conteúdos eram frequentemente retomados de forma mecânica, sem um projeto de sequência didática que os organizasse em torno de objetivos linguístico-discursivos. Isso faz com que o ensino da gramática permaneça fragmentado, baseado em listas e definições isoladas, e não em experiências de leitura e escrita significativas (Antunes, 2007; Koch, 2004).

Além disso, as falas das docentes evidenciam uma percepção da gramática como um conteúdo “difícil”, “complexo” ou mesmo “rejeitado” pelos alunos. P1 menciona que os estudantes não se sentem motivados a aprender regras, e P2 afirma que “eles acham que gramática é um bicho-papão”. Essa visão, ainda que legítima, reforça um paradoxo didático: ao invés de buscar formas de ressignificar o conteúdo por meio da linguagem em uso, a gramática é mantida em seu status tradicional, confirmando as dificuldades apontadas (Travaglia, 1996; Antunes, 2003).

No campo da gestão do tempo didático, as professoras relataram dificuldades para finalizar conteúdos mais densos dentro dos limites das aulas semanais. Em função disso, optam por estratégias que garantam uma aparente cobertura curricular, mesmo que superficial, sacrificando atividades de leitura, produção textual e exploração dos sentidos contextuais da linguagem — pilares fundamentais da AL/S, segundo a BNCC (Brasil, 2017).

Por fim, um fator transversal que contribui tanto para os avanços, quanto para os obstáculos é a própria cultura escolar, marcada pela valorização do quadro como principal ferramenta pedagógica (Santana, 2022), e por uma expectativa de aula centrada na explicação oral do professor. A professora P3 relatou, por exemplo, que os alunos demonstram resistência ao uso de jogos e tecnologias, pois não os reconhecem como “aula de verdade”. Esse dado ilustra como a concepção tradicional

de aula ainda está profundamente enraizada no imaginário escolar, o que dificulta a adoção de metodologias inovadoras, mesmo quando os professores estão dispostos a experimentá-las (Bakhtin, 2006; Ribeiro, 2024).

A análise dos dados permite concluir que as práticas docentes observadas carregam potencialidades relevantes, como a criatividade didática e a escuta sensível ao aluno, mas enfrentam entraves estruturais e epistemológicos que limitam a efetivação de uma proposta pedagógica alinhada à AL/S. Superar esses desafios requer investimentos em formação continuada, reorganização curricular e valorização de propostas que promovam o ensino da língua como prática social, viva e situada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar, identificar, descrever e analisar se e como a abordagem da AL/S está sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual goiana, a partir da experiência de docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. A escolha dessa temática surgiu da necessidade de compreender a distância, ainda existente, entre as diretrizes curriculares nacionais e estaduais e a prática docente cotidiana, especialmente, no que diz respeito ao ensino da gramática como componente integrante do uso social da linguagem.

Partindo da constatação de que os documentos oficiais da educação brasileira vêm reforçando, nos últimos anos, a perspectiva de linguagem como prática discursiva, situada e interacional, a AL/S desponta como um eixo fundamental para o ensino da língua materna. Nesse cenário, a pesquisa buscou verificar se tal abordagem vem sendo de fato implementada nas práticas pedagógicas e, mais ainda, como essas práticas se manifestam, que estratégias são utilizadas, quais recursos estão disponíveis e quais são os desafios enfrentados pelas professoras.

A partir da metodologia qualitativa adotada, ancorada na técnica de análise de conteúdo, o trabalho desenvolveu-se por meio de observações participantes e entrevistas com três docentes da escola pesquisada. As observações foram realizadas em duas datas distintas, possibilitando acompanhar a continuidade do trabalho com o mesmo conteúdo (fonética e fonologia) em duas aulas consecutivas de uma turma do 9.º ano. As entrevistas permitiram acessar as concepções e

experiências das professoras, revelando como elas compreendem o ensino da gramática, quais metodologias adotam e quais obstáculos enfrentam.

A interpretação dos dados permitiu identificar que a abordagem da AL/S, embora prevista nos documentos curriculares e reconhecida, ainda não está plenamente consolidada nas práticas pedagógicas observadas. Em termos gerais, constata-se que a gramática continua sendo ensinada majoritariamente por meio de listas de palavras, explicações no quadro, repetição de regras e correções coletivas, com pouco ou nenhum vínculo com textos reais ou com situações autênticas de comunicação.

Foram observados momentos de aproximação com os fundamentos da AL/S, como o uso de metáforas para facilitar a compreensão dos conceitos, o estímulo à oralidade em determinados trechos da aula e a tentativa de empregar vocabulário próximo da realidade dos alunos. No entanto, essas práticas se mostram pontuais, intuitivas e, muitas vezes, não sustentadas por uma intencionalidade pedagógica clara. O ensino permanece centrado na estrutura da língua e não na função que essa estrutura exerce nos diferentes contextos de uso.

No que diz respeito às concepções docentes, identificou-se um hibridismo: por um lado, as professoras demonstram reconhecer a importância de tornar o ensino mais significativo e contextualizado; por outro, suas ações ainda são fortemente marcadas por modelos tradicionais, em que o foco está na transmissão do conteúdo e na cobrança da norma. As entrevistas sugerem que essa dualidade pode estar relacionada a aspectos da formação inicial das docentes, que, segundo relato de uma das participantes, teria enfatizado pouco a abordagem da gramática em sua dimensão discursiva.

Outro dado relevante diz respeito às estratégias didáticas adotadas. As professoras recorrem, com frequência, a recursos como o quadro, músicas, rabiscos, listas de exercícios e o material do Revisa Goiás. No entanto, a ausência de livros didáticos atualizados, de recursos tecnológicos disponíveis em sala e de projetos institucionais voltados à leitura e à escrita aparecem como limitações recorrentes. Esses elementos indicam possíveis entraves à promoção de um ensino alinhado à AL/S, que demanda não apenas vontade docente, mas também condições estruturais mínimas. No que se refere ao engajamento dos estudantes, os dados apontam que há certa abertura para a aprendizagem da gramática, especialmente, quando o conteúdo é apresentado de forma lúdica, envolvente e vinculada à oralidade. Contudo,

também foi possível perceber uma resistência considerável quando o ensino exige leitura, interpretação e produção textual, o que indica um déficit mais amplo na formação leitora e na valorização da linguagem como prática social. A resistência observada não se limita aos alunos, podendo estar vinculada a fatores institucionais. As entrevistas e observações sugerem que o ambiente escolar nem sempre promoveu práticas contínuas de leitura e escrita ao longo da escolarização básica.

A triangulação dos dados — entre o que foi observado, o que foi dito pelas professoras e o que preveem os documentos oficiais — permitiu identificar importantes tensões e contradições. Por exemplo, embora as docentes afirmem valorizar a linguagem como prática viva e significativa, suas aulas ainda seguem um modelo centrado na forma. Embora reconheçam a importância da leitura e da análise textual, suas práticas priorizam frases isoladas e listas, por serem mais “aceitas” pelos estudantes. Esses paradoxos evidenciam o quanto a mudança de paradigma não ocorre de maneira linear e automática, mas envolve disputas simbólicas, adaptações práticas e, sobretudo, formação teórica.

Diante de tudo isso, observa-se que a AL/S ainda não se efetiva como eixo estruturante do ensino de gramática na escola pesquisada. O que se observa são ensaios, tentativas, adaptações e esforços individuais que, embora louváveis, não configuram uma mudança de paradigma consolidada. O discurso oficial — presente na BNCC e no DC-GO — e as intenções das professoras ainda não se materializam em uma prática sistematizada, o que compromete a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de suas competências linguísticas.

Por outro lado, esse diagnóstico também aponta caminhos possíveis. A presença de professoras comprometidas, criativas e abertas a novas abordagens indica que há campo fértil para a transformação. Para que isso ocorra, é necessário investir em formação continuada específica sobre análise linguística e ensino por gêneros, criar espaços de planejamento coletivo, fomentar projetos interdisciplinares de leitura e escrita, além de garantir condições materiais adequadas para o trabalho docente.

Este estudo apresenta como limitação o fato de ter sido realizado em uma única escola, com número reduzido de participantes e um recorte temático específico. Ainda assim, acredita-se que suas contribuições são relevantes por oferecerem uma leitura situada das práticas docentes observadas, permitindo refletir sobre os desafios

enfrentados por professoras em contextos marcados por exigências curriculares e estruturais nem sempre compatíveis com as condições de trabalho disponíveis.

Para futuras investigações, recomenda-se ampliar o escopo da pesquisa, incluindo escolas de diferentes regiões, outros níveis de ensino e professores de faixas etárias distintas. Também seria interessante realizar estudos comparativos entre escolas que já desenvolvem projetos estruturados com gêneros discursivos e análise linguística, com aquelas que ainda operam sob o modelo tradicional.

Ao final desta trajetória investigativa, fica o convite à reflexão: o que impede a transformação do ensino da gramática em uma experiência significativa e conectada com a vida? Talvez a resposta resida tanto nos documentos e nas teorias quanto na escuta atenta dos sujeitos que ensinam e aprendem a língua todos os dias, com todas as suas potências, limites e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua que faça sentido**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Vera Teixeira de; SILVA, Viviane Cristina da. O ensino de língua portuguesa e suas concepções teórico-metodológicas: entre o tradicional e o inovador. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 1357-1380, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 279-301.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRUNING, Camila; GODRI, Luciana; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Triangulação em Estudos de Caso: incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 277–307, 2018. DOI: 10.13058/raep.2018.v19n2.889. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/889>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CASTRO, Eliane Gouvêa de; SANTOS, Lidiane Ferreira dos; SILVA, Fabíola Mara Martins. Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 10, p. 31-45, 2020.

CÓRDOVA, Lílian Maria. **Concepções de linguagem e suas implicações no ensino da língua portuguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ACOSTA, Rodrigo Pereira. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Revista Letras (UFSM/ON-LINE)**, v. 32, p. 06-23, 2022.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora – MG, v.7, n.1/2, p. 95-111, 2003

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo diacrônico das línguas naturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FRANCISCO, Cícero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 16., 2018, Recife. **Anais eletrônicos** [...] Recife: SENAC, 2018. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/>. Acesso em: 06 out. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC/GO, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/9626>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MERITH-CLARAS, Sônia. O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. **Estudos Semióticos**, São Paulo, n. 11, p. 58-66, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2012.49514>. Acesso em: 01 ago. 2024.

PALMA, Dieli Vesaro; BUTTI, Cassiano. Análise Linguística: um processo em construção. **VERBUM**, v. 12, n. 3, p. 8-26, dez. 2023.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: compreendendo e aplicando a teoria dialógica nas aulas de língua portuguesa. **Revista Editora CLAEC**, 2024. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/download/66/66/737?inline=1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SANTANA, Rogério Joaquim. O QUADRO NEGRO: a história e usos de um instrumento didático na educação brasileira. **Revista De História Da Educação Matemática**, 8, 1–12. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/367>. Acesso em: 25 mai. 2025

SILVA, Ananias Agostinho da; SILVA, Francisco Vieira da. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, n. 7, p. 53-66, jan. 2017.

SILVA, Ananias Agostinho da. O tratamento da análise linguística na BNCC: um estudo crítico. **Revista Interdisciplinar do Saber**, v. 4, n. 1, p. 945-958, 2019.

SILVA, Thaynnáh Cibelly Caetano; PEREIRA, Sônia Virginia Martins; PAULINO, José Bruno da Silva. Análise linguística, semiótica ou gramatical? As instruções oficiais brasileiras entre formas e usos da língua. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 3775-3783, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-255>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOBRAL, Adair Pimentel da Silva. Gêneros discursivos e ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 1-23, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

APÊDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Como você acredita que os alunos aprendem?
2. Quais séries você leciona atualmente?
3. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?
4. Como você avalia as aulas de gramática atualmente e qual tem sido a recepção dos alunos?
5. Quais são, em sua opinião, as principais dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem gramatical?
6. Como você costuma abordar os conteúdos de gramática em sala de aula?
7. Você observa maior engajamento dos alunos quando trabalha com textos completos ou frases isoladas?
8. Quais materiais, recursos e estratégias didáticas você utiliza no ensino de gramática?
9. Como você avalia o uso do livro didático e de outros materiais no apoio ao ensino gramatical?
10. Que tecnologias, quando disponíveis, você utiliza para ensinar gramática?
11. Você costuma discutir com os alunos questões relacionadas à linguagem formal e informal? Como isso é feito?
12. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar gramática atualmente?