

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DENISE LUCAS DE FREITAS

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO DE LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DE JOÃO WANDERLEY
GERALDI**

**Bagé
2026**

DENISE LUCAS DE FREITAS

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO DE LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DE JOÃO WANDERLEY
GERALDI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras – Português e Literaturas
de Língua Portuguesa da Universidade Federal
do Pampa, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Nathan Bastos de Souza

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) .

d862p de Freitas, Denise Lucas

A prática de análise linguística no ensino de língua
portuguesa: um estudo de livro didático na perspectiva de João
Wanderley Geraldi / Denise Lucas de Freitas.

75 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LÍTERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2026.

"Orientação: Nathan Bastos de Souza".

1. Análise linguística. 2. Livro didático. 3. Ensino de
Língua Portuguesa. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

DENISE LUCAS DE FREITAS

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um estudo de
livro didático na perspectiva de João Wanderley Geraldi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua
Portuguesa e literaturas de Língua Portuguesa
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 09 de julho de 2026.

Banca examinadora:

Profa. Dr. Nathan Bastos de Souza
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Josiane Redmer Hinz
(IFSUL-Bagé)



Assinado eletronicamente por **NATHAN BASTOS DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2026, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JOSIANE REDMER HINZ, Usuário Externo**, em 09/07/2026, às 20:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/07/2026, às 13:48, 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 **2088829** e o código CRC **AF3CF550**.

Referência: Processo nº 23100.011182/2026-69 SEI nº 2088829

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me concedido força e perseverança ao longo desta trajetória. A esta instituição de ensino, por proporcionar a realização do meu sonho de graduação. Ao meu esposo, companheiro e amigo, pelo amor, incentivo e compreensão nos momentos mais desafiadores desta caminhada. Aos meus filhos queridos, pelo carinho, apoio e inspiração que me motivaram a seguir em frente.

Agradeço, de modo especial, ao meu orientador, por sua orientação criteriosa, e contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Presto uma homenagem especial, em memória do professor Orvandil Souza da Luz, que, por meio de seu trabalho e dedicação ao ensino, auxiliou inúmeras pessoas a alcançarem seus objetivos. Seu exemplo de generosidade, competência e compromisso com a educação permanece como inspiração e parte de seu legado.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as propostas de atividades linguísticas em Língua Portuguesa presentes em um livro didático, à luz do conceito de análise linguística formulado por João Wanderley Geraldi. Para tanto, discute-se a noção de análise linguística como alternativa ao ensino tradicional de gramática, considerando suas implicações para a leitura, a produção textual e a reflexão sobre a linguagem. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, de caráter teórico-empírico e com objetivos descritivo-exploratórios. A pesquisa fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de João Wanderley Geraldi (*O texto na sala de aula*, 1984; *Portos de passagem*, 2013), que concebe a análise linguística como uma prática articulada à leitura, à produção textual e à reflexão sobre os usos da linguagem, os resultados indicam que o material apresenta aproximações com a perspectiva da análise linguística ao articular leitura, interpretação e reflexão sobre a linguagem em diferentes atividades. Entretanto, também demonstra permanências de uma abordagem tradicional, especialmente nos momentos em que a reflexão linguística se concentra na identificação e classificação de categorias gramaticais. Conclui-se que a obra apresenta aproximações e distanciamentos em relação à perspectiva de análise linguística defendida por Geraldi, uma vez que mobiliza atividades de leitura e reflexão linguística, mas também mantém propostas voltadas à sistematização e classificação gramatical.

Palavras-chave: análise linguística; livro didático; ensino de Língua Portuguesa;

ABSTRACT

This study aims to analyze the Portuguese language activities proposed in a textbook, in light of the concept of linguistic analysis formulated by João Wanderley Geraldi. To this end, it discusses the notion of linguistic analysis as an alternative to the traditional teaching of grammar, considering its implications for reading, text production, and reflection on language. This is a basic research study with a qualitative approach, theoretical-empirical nature, and descriptive-exploratory objectives. The research is mainly grounded in the contributions of João Wanderley Geraldi (*O texto na sala de aula*, 1984; *Portos de passagem*, 2013), who conceives linguistic analysis as a practice articulated with reading, text production, and reflection on language use. The results indicate that the textbook presents points of convergence with the perspective of linguistic analysis by articulating reading, interpretation, and reflection on language in different activities. However, it also retains features of a traditional approach, especially when linguistic reflection focuses on the identification and classification of grammatical categories. It is concluded that the textbook presents both convergences and divergences in relation to Geraldi's perspective of linguistic analysis, since it includes activities involving reading and linguistic reflection while also maintaining proposals centered on grammatical systematization and classification.

Keywords: linguistic analysis; textbook; Portuguese language teaching;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Capítulo “substantivo e adjetivo” - Seção “Pra começar”		45
Figura 2	–	Capítulo “substantivo e adjetivo” - Seção “Pra começar”		47
Figura 3	–	Capítulo “verbo” - Seção “Pra começar”		50
Figura 4	–	Capítulo “verbo” - Seção “Pra começar”		51
Figura 5	–	Capítulo “advérbio” - Seção “Pra começar”		54
Figura 6	–	Capítulo “verbo” - Seção “Gênero, número e grau NA PRÁTICA”		59
Figura 7	–	Capítulo “verbo” - Seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA”		63
Figura 8	–	Capítulo “advérbio” - Seção “Advérbio NA PRÁTICA”		66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 Análise linguística.....	13
1.2 O sujeito e suas ações linguísticas	20
1.3 Livro didático.....	25
2 METODOLOGIA	30
2.1 Caracterização da pesquisa	30
2.2 Metodologia de análise	31
2.3 Recorte do objeto de estudo.....	34
2.4 Recorte do livro didático.....	35
3 ESTUDO SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO “ <i>SE LIGA NAS LINGUAGENS PORTUGUÊS</i> ”	40
3.1 Estudo da seção “Pra começar”	42
3.2 Estudo da seção “NA PRÁTICA”	55
3.3 Análise da seção “Pra começar”: síntese dos achados.....	67
3.4 Análise da seção “NA PRÁTICA”: síntese dos achados	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
4 ANEXOS.....	72
4.1 ANEXO A – Atividade inicial da seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA”	72
4.2 ANEXO B – Atividade inicial da seção “Advérbios NA PRÁTICA”	73
5 REFERÊNCIAS.....	74
5.1 Referências bibliográficas.....	74
5.2 Referência do corpus	75

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa tem passado, nas últimas décadas, por importantes transformações teóricas e metodológicas, que buscam superar práticas baseadas apenas na memorização de regras e na identificação de estruturas gramaticais. Nesse movimento, destaca-se a contribuição de João Wanderley Geraldi, considerado um dos precursores da mudança no ensino da língua em nosso país, ao propor a Prática de Análise Linguística (PAL)¹ como uma forma de promover a reflexão sobre o uso real da linguagem. Segundo o autor, mais relevante do que classificar e nomear sentenças é compreender as relações que se estabelecem entre sujeitos no ato da fala (Geraldi, 1984).

Na sua obra, intitulada, *O Texto na Sala de Aula* (1984), o autor sustenta que o foco do trabalho docente deve recair sobre a reflexão acerca da linguagem em situações autênticas de comunicação. Em *Portos de Passagem* (Geraldi, 2013), o autor aprofunda sua proposta argumentando que a prática de análise linguística deve ser indissociável das atividades de leitura e escrita. Assim, a análise linguística não se restringe a exercícios formais, mas se realiza no próprio uso, quando o aluno reflete sobre o funcionamento da linguagem em contextos reais de interação. Essa concepção já estava presente em sua obra anterior, quando o autor afirma:

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá. (Geraldi, 2013, p.189)

No âmbito do ensino de língua portuguesa, a Prática de Análise Linguística (PAL) é proposta como uma alternativa às atividades mecânicas tradicionalmente associadas à produção e reescrita de produções textuais dos alunos, tais como a reescrita integral de textos apenas para correção ortográfica, a substituição de palavras sem discussão dos efeitos de sentidos, a identificação isolada de classes gramaticais, ou ainda o preenchimento de lacunas e exercícios de transformação frasal descontextualizados. Tais práticas vinculam-se a uma abordagem estrutural da língua, centrada na metalinguagem e dissociada das práticas sociais de uso

¹ Em Geraldi (1984; 1991; 2013), a Prática de Análise Linguística é uma atividade reflexiva integrada às práticas de leitura e escrita. Na BNCC (2018), o conceito é sistematizado como Eixo da Análise Linguística/Semiótica, um dos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa.

Em contraposição, a Prática de Análise Linguística (PAL), conforme proposta por Geraldi, articula leitura, produção e revisão de textos a partir de situações reais de uso da linguagem, deslocando o foco de exercícios meramente metalinguísticos para a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nas práticas discursivas. Nessa perspectiva, a análise da língua ocorre em função do texto e de seus usos sociais, favorecendo uma compreensão mais crítica e contextualizada do funcionamento da linguagem.

A justificativa para a escolha do tema deste trabalho está relacionada à minha trajetória pessoal e profissional como professora. Ao longo da licenciatura, o contato com as teorias de João Wanderley Geraldi ampliou minha compreensão sobre o ensino da língua e representou um divisor de águas, pois, ao conhecer as concepções de linguagem propostas pelo autor, compreendi que o ensino de língua portuguesa não deve restringir-se à memorização de regras, mas sim privilegiar a reflexão sobre os usos reais da linguagem.

Minha motivação para desenvolver esta pesquisa também se fundamenta na experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na Escola Estadual Waldemar Amoretty Machado. Foi nesse contexto que tive acesso ao livro didático *Se Liga nas Linguagens*, utilizado pela escola e posteriormente escolhido como objeto de análise desta pesquisa.

Essa vivência prática possibilitou-me observar de forma concreta os desafios e as potencialidades do ensino de língua portuguesa na educação básica, especialmente no que diz respeito à análise linguística em sala de aula. O trabalho com os alunos evidenciou a importância de metodologias que superem a mera aplicação de regras gramaticais e promovam a reflexão crítica e a compreensão da linguagem em uso, em consonância com as concepções de Geraldi. Assim, a pesquisa proposta emerge de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o que reforça sua relevância para o campo educacional.

A escolha do livro didático *Se Liga nas Linguagens* como objeto de análise justifica-se pela centralidade que esse material assume, em muitas práticas docentes, no cotidiano da Educação Básica. Em diferentes contextos escolares, o livro didático é frequentemente utilizado como um dos referenciais para a organização dos conteúdos, para o planejamento das aulas e para a proposição de atividades de leitura, escrita e análise linguística, ainda que não determine, de forma exclusiva, o trabalho do professor. Nesse sentido, sua análise torna-se relevante, uma vez que permite problematizar as concepções de linguagem e de ensino que orientam as propostas didáticas apresentadas e que podem influenciar as práticas pedagógicas

em sala de aula. Igualmente, a leitura e a análise desse material constituem uma oportunidade formativa significativa para minha caminhada como professora, pois permitem articular as experiências vividas no PIBID com as reflexões teóricas da licenciatura e com as demandas da futura prática docente. Dessa forma, a investigação contribui tanto para o aprimoramento profissional quanto para a compreensão crítica do papel do livro didático no ensino de língua portuguesa. A escolha das concepções do linguista e professor João Wanderley Geraldi justifica-se por sua contribuição decisiva ao ensino de Língua Portuguesa.

Considerando as questões apresentadas, este trabalho tem como objetivo geral, analisar as propostas de atividades linguísticas em Língua Portuguesa presentes em um livro didático, à luz do conceito de análise linguística formulado por João Wanderley Geraldi. De modo específico, busca demonstrar a forma como o livro didático aborda a análise linguística em atividades de leitura, escrita e estudo da gramática; verificar se as propostas do material favorecem atividades de reflexão epilinguística e metalinguística sobre a língua, segundo a perspectiva de Geraldi; e examinar a forma como o livro didático apresenta as atividades de análise linguística com os argumentos defendidos pelo autor, identificando aproximações e distanciamentos em relação à sua proposta teórica.

Quanto à organização do trabalho, esta pesquisa está estruturada em quatro seções principais. Na introdução, são apresentados o tema, a justificativa e os objetivos do estudo. Em seguida, a fundamentação teórica discute os pressupostos da Prática de Análise Linguística e as contribuições de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, apresenta-se a metodologia adotada, bem como os critérios de constituição e análise do corpus. Posteriormente, desenvolve-se a análise do livro didático selecionado, por meio do cotejamento entre as atividades propostas e os referenciais teóricos adotados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os objetivos da pesquisa e se discutem os principais resultados obtidos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Análise linguística

Esta seção tem como finalidade mostrar as bases teóricas que sustentam a presente pesquisa, com foco na concepção de língua e de ensino proposta por João Wanderley Geraldi e na forma como ela orienta a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Busca-se discernir como a noção de análise linguística (AL) emerge como alternativa ao ensino tradicional de gramática, bem como suas implicações para o trabalho com leitura, produção textual e reflexão sobre a linguagem. Para isso, serão abordados os principais conceitos apresentados nas obras: *O texto na sala de aula* (1984), *Portos de Passagem* (2013) e *A aula como acontecimento* (2010), encadeando-os às contribuições de autores contemporâneos que problematizam os desafios e as possibilidades da AL na formação de professores e nos materiais didáticos.

A Análise Linguística (AL) no ensino de Língua Portuguesa, introduzida por João Wanderley Geraldi em seus estudos publicados a partir de 1984, surge como uma alternativa ao uso tradicional da identificação de categorias gramaticais em textos e à composição artificial de textos, práticas recorrentes no ensino de língua até então. O autor contribuiu decisivamente para essa ruptura com uma abordagem excessivamente prescritiva ao publicar o livro *O Texto na Sala de Aula* (1984), que mostrou que o foco deveria estar na reflexão sobre o uso real da língua em situações autênticas de comunicação. Assim o estudo da língua e a prática da análise linguística no ensino de Língua Portuguesa, sofreram profundas transformações a partir dos estudos do linguista João Wanderley Geraldi. Em sua obra, destacam-se os capítulos *Concepções de linguagem e ensino em português*, no qual o autor apresenta diferentes concepções de língua que historicamente orientaram o ensino, defendendo a língua como forma de interação, e *Unidades básicas do ensino de português*, em que propõe a leitura, a produção textual e a análise linguística como práticas fundamentais em sala de aula.

Nesse sentido, os capítulos citados acima, propõem a leitura, a produção textual e a análise linguística como práticas inseparáveis, voltadas a compreender o funcionamento da língua e a promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos. A partir dessa publicação, começou uma nova abordagem, pautada na valorização dos usos reais da

linguagem, na reflexão crítica sobre os recursos linguísticos e na modificação da visão tradicional centrada apenas no uso de regras.

Para o autor, o ensino de língua portuguesa não deve se pautar no ensino de regras gramaticais, mas possibilitar ao aluno uma compreensão mais ampla sobre o funcionamento da linguagem em diferentes contextos de uso. Nesse sentido, para Geraldi (1984, p. 35), estudar a língua significa identificar as formas que se estabelecem por meio da comunicação, bem como as condições necessárias para que o falante se expresse de maneira a compreender e ser compreendido em determinada situação concreta de interação. Essa perspectiva desloca o foco da simples memorização de normas para a reflexão sobre a língua em uso, reconhecendo-a como prática social e histórica. Ao propor esse olhar, Geraldi (1984) enfatiza a importância de o ensino contemplar situações reais de interação, permitindo que os estudantes desenvolvam competências comunicativas que os capacitem a atuar de forma crítica e significativa em diferentes esferas sociais.

Ao apresentar três concepções de linguagem — como “expressão do pensamento”, como “instrumento de comunicação” e como “forma de interação” — Geraldi (1984, p.34) evidencia diferentes maneiras de compreender a relação entre língua e sujeito. Na primeira concepção “expressão do pensamento”, o foco recai sobre a forma e a correção das ideias, aproximando-se de uma visão mais normativa. A segunda entende a língua como instrumento de comunicação, enfatizando a transmissão de mensagens de forma clara e eficaz. Já a terceira, adotada por Geraldi, concebe a linguagem como interação, uma abordagem linguística que valoriza a dimensão social do discurso, na qual os sujeitos se constituem e produzem sentidos em diálogo, colocando a ênfase nas relações e nos processos de construção de significado. Essa concepção implica repensar o ensino de língua portuguesa, que não pode se limitar à memorização de regras ou ao simples ato de comunicar, mas deve favorecer o uso da linguagem como espaço de reflexão crítica e de constituição das relações sociais (Geraldi, 1984 p.48).

Enquanto Geraldi (1984, p. 34) considera que a primeira concepção compreende a linguagem como expressão do pensamento e a segunda como instrumento de comunicação, ambas voltadas sobretudo à transmissão de conteúdos, o próprio autor adota a terceira concepção — a linguagem como forma de interação — como eixo de sua reflexão, entendendo a língua como prática social por meio da qual os sujeitos se constituem e constroem sentidos no diálogo.

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (Geraldi, 1984, p. 35).

Para compreender como a análise linguística se concretiza em sala de aula, é importante observar a concepção de Geraldi (1984). No capítulo, “*Unidades básicas do ensino de português*”, o autor apresenta sua concepção de prática de análise linguística, que se diferencia do ensino tradicional de gramática. Em vez de partir de textos “modelos” previamente selecionados, o linguista defende que o ponto de partida seja o próprio texto do aluno, produzido nas atividades de escrita. Dessa forma, o estudo gramatical deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ter a função de auxiliar o estudante a refletir sobre seu uso da língua. (Geraldi, 1984, p. 57).

Segundo o autor, a proposta implica que cada aula de análise linguística seja organizada em torno da retomada de um problema específico observado nos textos dos alunos, o que torna o processo mais focado e produtivo. Assim, a prática consiste em reler, revisar e reescrever o texto, considerando um aspecto específico como tema de reflexão; desse modo, a preparação das aulas de prática de Análise Linguística tem como base a leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção textual (Geraldi, 1984, p. 57).

Um ponto fundamental dessa abordagem é o princípio de partir do erro para a autocorreção, isto é, compreender que as inadequações não devem ser vistas apenas como falhas, mas como oportunidades para o estudante refletir sobre a língua, reelaborar seus enunciados e desenvolver maior domínio da escrita. Conforme a definição do autor, “*A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. “Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;”* (Geraldi 1984, p. 57).

A noção de prática de análise linguística, portanto, para o autor, não se reduz a uma nova terminologia, mas traduz uma mudança de perspectiva no ensino da língua. No modelo tradicional, o ensino de língua se reduz à correção de erros e ao domínio de regras gramaticais, desvinculados das condições reais de produção de sentido. Em contraposição, Geraldi propõe uma prática de análise linguística que se constitui como espaço de reflexão e reescrita, em que o aluno se apropria dos recursos da língua para produzir efeitos de sentido em seus interlocutores.

Essa concepção fortalece a articulação entre linguagem como interação e ensino, pois promove não apenas o reconhecimento de regras, mas a compreensão do fenômeno linguístico em funcionamento, aproximando o aluno do exercício crítico e consciente de sua própria produção textual. Assim o autor afirma que:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nestas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. (Geraldi, 1984, p. 62)

Em *Portos de Passagem*, no capítulo dedicado à questão, segundo Geraldi (2013), a análise linguística ocorre no contexto das práticas de produção e leitura de textos, surgindo a partir das interações reais dos alunos. O autor argumenta que antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já refletem sobre a linguagem e ajustam suas formas de expressão de acordo com interlocutores e objetivos comunicativos, como evidenciam variações de tons nas falas infantis. (Geraldi, 2013, p. 189).

Assim, a prática de análise linguística envolve atividades que tomam a própria linguagem como objeto de estudo, permitindo que o aluno compreenda não apenas como se comunica sobre o mundo, mas também como organiza e modula sua fala. Esse enfoque reforça a perspectiva de Geraldi de que a reflexão sobre a língua deve se apoiar na experiência concreta dos falantes, tornando o ensino mais próximo da linguagem em uso. Desse modo, para esclarecer o sentido que atribui ao termo “análise linguística”, o autor afirma:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades 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 só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (Geraldi, 2013, p. 189).

Ao conceituar a análise linguística, Geraldi, 2013, enfatiza que esta se concretiza dentro das práticas de leitura e produção de textos, e não de forma separada. Isso porque a linguagem não serve apenas para falar sobre o mundo, mas também para falar sobre si mesma — ou seja, podemos refletir sobre como usamos as palavras, os sentidos e as formas de organização do discurso, na perspectiva do autor.

Nesse processo de transformação da didática de língua materna, Geraldi (2013) destaca a centralidade do texto na prática educativa e a mudança do foco do ensino para a aprendizagem. Em *A aula como acontecimento* (2010), no capítulo *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos*, o autor propõe uma concepção de análise

linguística que ultrapassa a mera descrição gramatical e se orienta para a reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados na produção e na leitura de textos.

Essa perspectiva valoriza a atividade do falante e a contextualização do sentido, enfatizando a relação entre o interno (linguístico) e o externo (social, cultural, ideológico). Assim, a compreensão da língua ocorre em um movimento contínuo entre reconhecimento e compreensão, sempre atravessado pelo uso e pelas práticas de linguagem, como o próprio autor afirma:

No que concerne aos sentidos, acompanhando Bakhtin (Voloshinov), pode-se afirmar que o processo de uso da língua demanda movimentos quase concomitantes de reconhecimento e de compreensão. O primeiro releva do conhecimento internalizado da língua e somente se faz explícito nas interlocuções entre falantes nativos (isto é, nos diferentes usos) quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes. (Geraldi, 2010, p. 71).

Nesse contexto, o autor problematiza a oscilação histórica do ensino de língua entre dois polos: o ensino de objetos e o ensino de práticas. No primeiro, privilegiam-se conteúdos isolados — como regras gramaticais ou gêneros discursivos — tratados como produtos estanques do pensamento. No segundo, a atenção se desloca para situações concretas de uso da linguagem, destacando a reflexão que emerge da experiência linguística.

Nesse sentido, ao deslocar o foco da simples transmissão de conteúdos, para a produção ativa e reflexiva sobre a linguagem, Geraldi (2010) propõe compreender o ensino como um movimento contínuo, em que a prática não elimina o objeto, mas o constitui e lhe confere significado, de modo que os conteúdos de ensino se revelem a partir da experiência discursiva dos sujeitos com a linguagem. Assim, o deslocamento defendido por Geraldi (2010) rompe com a visão tradicional de transmissão de conteúdos e se aproxima de uma perspectiva interacionista, na qual ensinar língua implica criar condições para que os alunos produzam, leiam e reflitam sobre os usos da linguagem em contextos significativos.

A compreensão, o segundo movimento, é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural. (Geraldi, 2010, p. 71)

Essa reflexão sobre o ensino como prática de construção de sentidos encontra desdobramento em outro capítulo da mesma obra, intitulado *Gramática ou reflexão sobre a língua*”, no qual, Geraldi (2010) radicaliza sua crítica à tradição normativista, mostrando

como o ensino de gramática, quando desvinculado das práticas de linguagem, acaba reproduzindo uma visão redutora da língua.

Neste capítulo, o autor apresenta uma crítica contundente ao ensino tradicional de gramática, que se limita a transmitir regras normativas de maneira descontextualizada. Segundo o autor, o ensino da gramática não consegue livrar-se das normas que afastam os estudantes da experiência real de linguagem e da possibilidade de compreenderem os usos efetivos da língua em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, é pertinente a indagação de Geraldi (2010, p. 184): “Se o ensino da gramática conseguisse desvencilhar-se do seu ranço normativista, restaria ainda alguma função para o ensino da gramática?”.

Nesse contexto de tensões entre concepções de linguagem e práticas de ensino, Geraldi (2010) critica a ênfase exclusiva na gramática normativa, que reforça a memorização mecânica e a visão hierarquizada da língua, privilegiando a norma-padrão e marginalizando as variedades linguísticas. Para o autor, o papel do ensino de língua portuguesa deve ser o de criar condições para a análise linguística, em que os alunos possam investigar, problematizar e compreender a língua como prática social, articulada ao discurso e à produção de sentidos.

Como todos os raciocínios que poderiam ser desenvolvidos no ensino gramatical podem ser desenvolvidos no ensino de outras disciplinas científicas, e com maior proveito para a capacidade de observação, abstração e generalização, pessoalmente considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola uma perda de tempo lastimável. (Geraldi, 2010, p.185,186).

Dessa forma, o autor desloca a centralidade da gramática como fim em si mesma para uma prática de reflexão crítica sobre a linguagem. Esse deslocamento implica, segundo Geraldi (2010), a necessidade de favorecer atividades epilinguísticas e metalinguísticas no contexto escolar. Em outras palavras, para o autor, o ensino de língua deve promover momentos em que os alunos refletem sobre os usos reais da língua (atividade epilinguística) e, posteriormente, sistematizem essas reflexões (atividade metalinguística).

Nesse sentido, a citação de Geraldi (2010) expressa um argumento central de sua teoria: a gramática escolar, quando desvinculada do uso, deixa de contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística. Para o autor, a consciência linguística refere-se à capacidade do aluno de refletir sobre a língua que utiliza — compreender como as escolhas linguísticas produzem sentidos, variam conforme o contexto e revelam intenções comunicativas. O autor defende que a linguagem possui uma riqueza inumerável de possibilidades reflexivas, que podem ser mobilizadas em sala de aula a partir de práticas como

a elaboração de paráfrases e a expansão textual. Tais atividades possibilitam que o aluno compreenda explicitamente propriedades da língua em uso, construindo conhecimento linguístico de maneira significativa. Nesse sentido, o autor contrapõe-se ao ensino baseado unicamente na gramática normativa, uma vez que este limita-se à memorização de regras, enquanto a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em diferentes contextos abre espaço para um aprendizado mais amplo e crítico.

Geraldi (1984) enfatiza a centralidade do texto do aluno como ponto de partida para a análise, defendendo que o ensino de língua deve nascer da própria produção discente, pois é a partir dela que o foco recai sobre o texto como espaço de reflexão e aprendizagem. **Por sua vez**, Pinton (2024) mostra que, na formação inicial de professores, ainda há dificuldades em transformar esse princípio em práticas didáticas sistematizadas. A autora aponta que, embora a análise linguística seja reconhecida pelos licenciandos como uma prática capaz de articular leitura e escrita, sua efetivação em sala de aula apresenta desafios.

Muitos futuros professores, conforme a autora, tendem a propor atividades ainda centradas em nomenclaturas ou em exercícios tradicionais, revelando uma dificuldade de transpor a concepção teórica para práticas efetivamente reflexivas. Pinton (2024) também destaca que, apesar das orientações da BNCC, nem sempre há clareza suficiente para que docentes em formação desenvolvam propostas consistentes de análise linguística. Assim, Geraldi projeta a prática como eixo fundamental da constituição dos sujeitos pela linguagem, Pinton evidencia as tensões e limitações enfrentadas no processo de formação docente para que essa concepção se concretize.

Apesar de a PAL ser considerada como uma prática de linguagem consolidada na academia e em documentos oficiais, pesquisas (Pinton; Silva, 2021; Barreto; Pinton, 2022; Pinton; Barreto; Steinhorst, 2022) apontam que professores de Língua Portuguesa em formação inicial ainda apresentam, em grande medida, dificuldades de recontextualizá-la em atividades didáticas. (Pinton, 2024, p.214)

Segundo Pinton (2024), com os PCN (1998), o texto passou a ser a unidade básica do ensino de língua portuguesa, e os gêneros discursivos foram reconhecidos como objetos de aprendizagem. Nesse contexto, a prática de análise linguística (PAL) é entendida como reflexão sobre o funcionamento da linguagem articulada ao uso, em consonância com a defesa de Geraldi (1984) de que o texto do aluno deve ser o ponto de partida para análise e reescrita. Já a BNCC (2018) conforme a autora, amplia essa concepção ao incluir a dimensão semiótica, originando a prática de análise linguística semiótica, (PAL/S), que considera os diferentes modos de construção de sentido também em textos multimodais. Contudo, apesar de propor

um ensino situado, o documento mantém muitas habilidades voltadas à gramática normativa, revelando tensões entre uma perspectiva reflexiva e práticas tradicionais de ensino.

Nesse sentido, Pinton (2024) observa que, embora a BNCC valorize um ensino de língua orientado para os usos reais da linguagem, ainda há uma forte presença de conteúdos gramaticais e estruturais entre os objetos de conhecimento.

Além disso, o eixo da PAL/S elenca objetos de conhecimento que envolvem a fonologia, a morfossintaxe, a sintaxe, a semântica, a variação linguística e os elementos notacionais da escrita. Esses conteúdos são abordados em habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos” (Brasil, 2018, p. 29). É importante destacar que a PAL/S, nesse documento, embora preconize um ensino situado, evidenciado nos diversos campos de atuação, apresenta um número significativo de habilidades alocado no que o documento denomina “Todos os campos”. (Pinton, 2024, P. 206).

Com base nessa perspectiva, Pinton (2024) retoma os estudos de Volk (2021) para sintetizar os princípios teórico-metodológicos da Prática de Análise Linguística (PAL): a) língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes; b) texto-enunciado como unidade de análise; c) articulação entre leitura, produção e análise linguística; d) centralidade dos usos como objetos de ensino, incluindo dimensões estruturais, discursivas e normativas; e) metodologia reflexiva, de base indutiva; f) valorização de atividades epilinguísticas como caminho para a metalinguagem; g) pedagogia crítica que orienta o ensino.

A prática de análise linguística, inicialmente defendida por Geraldi (1984) como trabalho reflexivo a partir do texto do aluno, foi posteriormente consolidada nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e a BNCC (2018). Nesse cenário, a contribuição de Pinton (2024) é relevante por mostrar que, embora o discurso teórico esteja consolidado, sua efetivação no contexto da formação docente ainda demanda investimento. A autora defende a necessidade de criar percursos didático-pedagógicos que auxiliem o professor em formação a organizar, aplicar e avaliar atividades de modo sistematizado, o que reforça a atualidade do debate sobre a PAL.

1.2 O sujeito e suas ações linguísticas

Em *Portos de Passagem* (2013), no capítulo *O sujeito e suas ações linguísticas*, o autor argumenta a relação entre sujeito e linguagem, afastando dois mitos: a ideia de que a língua teria um sentido único e transparente e a noção de que os enunciados seriam

completamente indeterminados fora do contexto. Para o autor, é no trabalho dos sujeitos, em práticas de interação, que os sentidos se constituem, (Geraldi, 2013, p.15). Assim, o sujeito não é nem o criador absoluto dos sentidos, nem um simples reproduzidor do domínio discursivo, mas um negociante de significados na comunicação.

A partir dessa concepção, Geraldi (2013) passa a discutir como esse sujeito age linguisticamente, analisando as diferentes formas pelas quais ele intervém no próprio discurso e nas interações comunicativas. Assim, com base nessa compreensão, Geraldi (2013) direciona o olhar para as formas concretas de ação do sujeito sobre a linguagem, evidenciando que o uso da língua implica diferentes graus de reflexão. Essa perspectiva o leva a categorizar essas ações, distinguindo-as segundo o nível de consciência linguística que manifestam.

Em seus estudos o escritor (Geraldi, 2013, p.20-25) propõe uma distinção importante para compreender como os sujeitos lidam com a linguagem nas interações: as atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. O autor apresenta essas categorias em sua obra explicando que essas atividades não são exclusivas da escola ou da gramática, mas estão presentes em qualquer situação de uso da língua, ainda que de formas distintas. Antes de detalhar o papel que cada uma desempenha, Geraldi esclarece que essas ações se articulam entre si e revelam diferentes níveis de consciência do falante sobre sua própria linguagem.

As *atividades linguísticas*, segundo Geraldi, (2013, p.20), “são aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta”, ou seja, acontecem quando o falante usa a língua para tratar diretamente sobre o que pretende comunicar, sem precisar parar para pensar sobre a forma como vai expressar-se. Uma reflexão quase automática, que garante a progressão da interação e a compreensão mútua entre interlocutores.

Já as *atividades epilinguísticas*, conforme Geraldi, (2013, p.23), “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Em outras palavras, envolvem uma suspensão momentânea do tema para refletir, ainda que de maneira não sistemática, sobre os recursos linguísticos usados. Essas atividades ocorrem quando o falante, ainda sem recorrer a uma análise sistemática, volta-se momentaneamente para a forma de sua enunciação, ajustando-a no próprio ato de dizer. Segundo o autor, “essas operações se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações e lapsos, que estão presentes nas atividades verbais” (Geraldi, 2003, p. 23).

As *atividades metalinguísticas*, por sua vez, são definidas por Geraldi, (2013, p.25) como um nível mais elaborado de reflexão, no qual a linguagem é tomada como objeto de forma sistemática. É nesse espaço que surgem classificações, conceitos gramaticais e análises construídas pelos especialistas, mas que também aparecem na interação, especialmente em contextos escolares, quando os falantes discutem questões sobre o “certo” e o “errado” no uso da língua.

Geraldi (2013, p. 26) argumenta que essas três formas de atividade não acontecem de maneira isolada, mas se articulam constantemente nos usos da linguagem. A reflexão sobre a língua não se restringe aos especialistas, sendo parte de qualquer interação comunicativa. Além disso, a linguagem cumpre um papel central na organização do pensamento e na vida social, permitindo aos sujeitos não apenas expressar ideias, mas também transformar e reconstruir suas relações e o próprio mundo por meio do discurso.

O linguista reconhece a diferença entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, mas critica a ideia de que a distinção entre ambas depende apenas do grau de consciência. Para o autor, é mais produtivo entender que as atividades epilinguísticas estão ligadas às situações em que o sujeito reflete sobre a linguagem para melhorar sua própria comunicação — como quando uma criança reformula uma explicação para ser melhor compreendida, e as atividades metalinguísticas ocorrem quando o falante passa a observar e analisar a própria língua de forma mais organizada, como ao discutir regras, categorias ou classificações gramaticais.

Nesse processo, Geraldi (2013) ressalta que a reflexão metalinguística só faz sentido quando apoiada na experiência epilinguística. Caso contrário, a escola corre o risco de ensinar apenas noções prontas e propor exercícios de fixação, levando os alunos a acreditarem que “*saber português*” significa apenas dominar a metalinguagem escolar. Como o autor observa de forma explícita:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimentos e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português. (Geraldi, 2013, p. 191).

Na sequência de sua concepção, o autor ressalta que todo texto é resultado de inúmeras operações realizadas pelo sujeito. Essas operações, chamadas de “operações

discursivas”, segundo Geraldi (2013, p.195), são então atividades de formulação textual, ou seja, são movimentos menores que, somados, constroem a proposta de sentido oferecida ao leitor, o linguista explica que em alguns textos, como o científico, essas operações buscam “fechar” a interpretação, conduzindo a uma compreensão mais precisa e delimitada. Já em textos poéticos, por exemplo, o efeito contrário pode ocorrer: “o autor abre espaços para múltiplas interpretações, deixando ao leitor a tarefa de completar o sentido”. (Geraldi, 2013, p.194-196).

Conforme o autor, entre as operações discursivas que podem aparecer em qualquer texto estão a argumentação, a classificação, a determinação, a condensação, a simbolização, a explicitação, a exemplificação, a inclusão da fala de terceiros, a salvaguarda, a ambigüização, entre outras, de modo geral, essas operações dizem respeito a estratégias usadas para organizar ideias, introduzir ou restringir sentidos, construir argumentos, incluir diferentes vozes e até mesmo provocar efeitos estilísticos. Assim, tanto em produções escolares quanto em textos científicos ou literários, é possível identificar essas marcas que revelam o modo como o sujeito conduz a produção de sentidos.

Geraldi (2013, p.120-121) explica que as operações discursivas são várias e propõe quatro pontos fundamentais para a prática da análise linguística em sala de aula: a) inverter a prática tradicional, tomando as atividades epilinguísticas como ponto de partida para reflexões mais profundas; b) fazer com que essas reflexões retornem aos textos dos alunos, promovendo a reescrita com base nas razões de ser do texto; c) comparar diferentes formas de organização textual, possibilitando o reconhecimento de múltiplas variedades linguísticas e a aprendizagem de novas configurações; d) compreender que a análise linguística não é simples correção gramatical, mas um processo que ajuda os alunos a tomar consciência de suas próprias intuições sobre a língua e a transformá-las em conhecimento.

Geraldi (2013) destaca ainda que a linguagem possui um caráter reflexivo, pois não apenas representa o mundo, mas também pode voltar-se sobre si mesma, permitindo ao falante refletir sobre seus próprios usos. Desse modo, compreender e produzir enunciados exige sempre uma atividade de reflexão. Essa perspectiva dialoga com Bakhtin (1977), para quem cada enunciação é única, situada em um contexto histórico concreto, e só adquire pleno sentido no diálogo, a partir da contrapalavra do interlocutor.

Nessa mesma direção, embasada na abordagem de Geraldi, Rodrigues (2024) acrescenta que:

A prática de análise linguística parte dos textos escritos pelos alunos e se realiza por meio de atividades que tomam como objeto de reflexão ‘problemas’ apresentados nesses textos, analisados nas aulas de reescritura de textos (para diferenciar da prática de passar a limpo o texto, que o aluno fazia sem a mediação do professor)”, evidenciando como a reflexão sobre a linguagem, discutida no plano teórico, se materializa concretamente na sala de aula. (Rodrigues, 2024. P. 107)

Dessa forma, entendemos com base na autora, que a análise linguística aparece como um espaço pedagógico privilegiado, pois permite tornar explícitas as ações reflexivas que já estão presentes no uso cotidiano da língua. Ou seja, a compreensão da linguagem não pode ser reduzida a um código a ser decifrado, mas deve ser entendida como prática social, histórica e interativa, na qual sujeito e linguagem se constituem mutuamente.

Nesse sentido, como afirma a autora, “as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos” (Rodrigues, 2024, p.27), assim, cada fala é orientada pelos objetivos do sujeito: dependendo da intenção e do interlocutor, uma mesma realidade pode ser apresentada de diferentes formas. Isso significa que, ao falar, não apenas transmitimos informações, mas buscamos influenciar opiniões, julgamentos e escolhas do outro, mostrando o caráter ativo e social da linguagem. Em consonância com essa perspectiva, Geraldi (2013) enfatiza que a consciência dos sujeitos é moldada no universo dos discursos, constituindo-se nas interlocuções em que participam. É nesse processo que se constrói um sistema de referências capaz de orientar a interpretação dos recursos expressivos e a própria compreensão do mundo.

Seguindo sua reflexão, Geraldi (2013) afirma que não apenas os sujeitos se constituem pela linguagem, mas também a própria linguagem atua de forma ativa na constituição dos sujeitos. Isso ocorre porque nascemos em um mundo já atravessado por discursos, cujos sistemas de referência acabam moldando a consciência de cada falante. Como afirma o autor, “nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo na expressão de Bakhtin, o material concreto dos sujeitos” (Geraldi, 2013, p. 51).

Esse processo pode ser percebido em diferentes níveis, Geraldi (2013, p. 51-52) demonstra que um deles aparece na criatividade lexical, quando a língua permite a criação de novas palavras a partir de modelos já existentes, como em expressões populares do tipo “*imexível*” ou “*Tancredar*”. O autor afirma, que esses exemplos mostram que os sujeitos não apenas utilizam a língua, mas também a reconstróem continuamente por meio de processos criativos que seguem padrões morfológicos reconhecíveis. Ao analisar tais expressões, Geraldi (2013) evidencia como a linguagem responde às necessidades sociais e políticas do

momento, criando termos que, mesmo alvo de crítica ou ridicularização, se estabilizam como parte da comunicação cotidiana.

Do mesmo modo, Geraldi (2013) exemplifica que formas “*fazi*”, “*di* ou *cabeu*” revelam que a análise morfológica está presente nas falas não padrão e na aquisição da linguagem, desafiando a ideia de que apenas a gramática escolar seria espaço legítimo para refletir sobre a língua. Com isso, o autor desloca a noção de análise linguística para o campo do uso real da linguagem, mostrando que ela é constitutiva da experiência discursiva dos sujeitos. Esses exemplos apontados por Geraldi (2013) reforçam a ideia de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma força constitutiva que interfere nas formas de raciocinar, organizar o pensamento e interagir socialmente.

A partir dessa compreensão, pode-se perceber que, em sala de aula, a análise linguística deixa de ser um exercício mecânico de repetição de normas e passa a ser uma prática que valoriza o texto como espaço de reflexão, aprendizagem e construção de sentidos. Esse entendimento, fundamentado na perspectiva de Geraldi (2013), reforça que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como eixo o texto e o uso real da linguagem, privilegiando a reflexão crítica sobre os enunciados.

Ao discutir a prática de análise linguística, Geraldi a compreende como atividade indissociável da leitura e da produção de textos, voltada para a reflexão do aluno sobre o funcionamento da linguagem e não apenas para a correção normativa. Nesse sentido, trata-se de um processo que coloca a linguagem em análise a partir do próprio uso, permitindo que o sujeito compreenda os recursos expressivos de que dispõe e reescreva seu texto em direção a objetivos comunicativos.

1.3 Livro didático

Tendo em vista que o livro didático permanece como um dos principais recursos no ensino de Língua Portuguesa, por organizar conteúdos, propor atividades e orientar o trabalho docente, torna-se essencial compreender como esses materiais abordam a linguagem e a análise linguística. Isso é fundamental, pois os livros podem tanto reforçar práticas tradicionais quanto abrir espaço para propostas mais reflexivas e interativas, em consonância com as perspectivas defendidas por Geraldi.

Conforme Rodrigues (2024), no capítulo, *A prática de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: A refração dos discursos que incidem sobre esse conceito e sobre as atividades propostas*, o livro didático, apesar das críticas recorrentes, continua sendo uma ferramenta essencial no trabalho docente, pois não substitui o professor, mas atua como apoio, especialmente diante da carga de trabalho intensa dos profissionais da educação básica. Essa observação de Rodrigues, 2024, reforça que, mais do que um simples instrumento, o livro didático é um mediador entre as políticas públicas e a prática pedagógica cotidiana, configurando-se como um espaço em que os discursos sobre a língua se concretizam. A autora relata que atualmente, os livros didáticos passam por avaliação rigorosa do Programa nacional do livro didático (PNLD), e isso reduz problemas conceituais e garante maior qualidade pedagógica. Assim, ao longo dos anos, o programa se consolidou como o principal meio de distribuição gratuita de livros e materiais didáticos às escolas públicas, assegurando critérios de qualidade e acesso democrático.

Segundo Rodrigues (2024), autores e editores precisam alinhar suas produções a essas exigências para que as obras sejam aprovadas e distribuídas às escolas públicas.

Assim sendo, os livros didáticos aprovados e distribuídos às escolas públicas passam por um extenso e criterioso processo de avaliação, em que a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos também está no seu escopo. (Rodrigues, 2024, p. 129).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é citada por Rodrigues (2024) por ser de suma importância na forma como a prática de análise linguística aparece nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Como documento legal, ela orienta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. O PNLD, por sua vez, utiliza a BNCC como parâmetro em seus editais e exige que as obras contempladas atendam a essas competências, garantindo que a prática de análise linguística esteja presente nos materiais aprovados.

Assim, algo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais tinha apenas o caráter de orientação passou a ser uma determinação oficial, o que levou à reconfiguração tanto da distribuição dos conteúdos quanto das atividades propostas. Ainda que a BNCC apresente incoerências, por ter sido elaborada por diversos especialistas e entidades, a autora evidencia que sua influência é determinante, uma vez que condiciona os autores e editores a incorporar propostas de análise linguística articuladas à leitura, à escuta e à produção textual, sob pena de reprovação na avaliação do PNLD.

A respeito da prática de análise linguística no livro didático, podemos perceber tanto avanços quanto recuos. Os avanços se dão pela necessidade de contemplar a prática de análise linguística, à diferença dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apenas traziam recomendações para o ensino, de modo que havia a tendência de alguns livros didáticos continuarem a apresentar extensas páginas de conceitos, taxionomias e identificação dessas categorias a partir de pequenos textos (as tiras, por exemplo, que entravam novamente como pretexto para o ensino de outros conteúdos), apenas renomeando esse conteúdo gramatical conceitual e em sua maioria das vezes sem relação com as práticas de leitura, ausculta e produção textual. (Rodrigues, 2024, p.154).

Essa constatação de Rodrigues (2024) é decisiva para compreender que a simples menção à análise linguística não garante uma mudança de paradigma, sendo necessária uma mediação ativa do professor para que o livro se torne, de fato, um espaço de reflexão sobre a linguagem.

Esse posicionamento evidencia que, embora a BNCC e o PNLD tenham ampliado as exigências em relação à análise linguística, ainda persiste a tendência de certas coleções reproduzirem práticas tradicionais. Isso reforça a necessidade de uma postura crítica do professor diante do material didático, a fim de que este seja efetivamente articulado às práticas de leitura, produção e reflexão da linguagem em sala de aula.

Nesse sentido, o argumento de Rodrigues (2024) não se limita a uma simples oposição entre avanços e recuos, mas evidencia que o livro didático é um espaço de refração de diferentes discursos sobre a língua e seu ensino, pois no livro didático convivem traços das concepções tradicionais, as demandas oficiais da BNCC e as contribuições de perspectivas mais dialógicas, como aquelas de Geraldi. Assim, os movimentos de avanço e recuo revelam as tensões entre essas vozes, que se materializam nas atividades de análise linguística presentes nos livros. Desse modo, para Rodrigues, a prática de análise linguística nos livros didáticos evidencia as disputas de sentidos que atravessam o ensino de língua portuguesa na escola.

A partir dessa leitura, observa-se que o olhar de Rodrigues, centra-se nas múltiplas vozes e concepções que atravessam o material didático, enquanto Pinton (2024) complementa essa discussão ao abordar o modo como tais materiais são avaliados institucionalmente. Assim, sua análise desloca o foco do discurso presente nos livros para os critérios oficiais que orientam sua produção e seleção.

De acordo com Pinton (2024), a avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD é realizada com base em critérios definidos nos editais do programa, que orientam os avaliadores na análise das obras. A autora explica que, entre esses critérios, destacam-se a

relação com a BNCC, a coerência teórico-metodológica, a correção e atualização dos conceitos e a adoção de estratégias que favoreçam a argumentação, o pensamento crítico e até noções de pensamento computacional.

Pinton (2024, p.157) conclui que persiste um dilema entre duas concepções de ensino de língua: de um lado, a tradição transmissionista, centrada em definições e classificações gramaticais; de outro, uma proposta voltada à ampliação das práticas de linguagem dos estudantes e à reflexão sobre a língua.

Nesse ponto, Geraldi (2013, p. 94) complementa a discussão ao problematizar o papel do professor frente à crescente tecnificação do ensino e à padronização dos materiais didáticos. Segundo o autor, o avanço tecnológico e a produção em série de livros e recursos didáticos transformaram o professor em um executor de tarefas previamente definidas, comparável a um “capataz de fábrica”, responsável apenas por aplicar exercícios e conferir respostas no manual. Para Geraldi (2013), é essencial que o professor recupere seu papel crítico e interpretativo, apropriando-se do livro didático como instrumento de mediação e não como guia absoluto, capaz de potencializar práticas significativas de linguagem.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual sua função depois disto? Uma boa metáfora é considerá-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (Geraldi, 2013, p. 94)

Nessa mesma análise para Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021), o livro didático é compreendido como um instrumento de mediação no processo de ensino e práticas pedagógicas, configurando-se como um dos meios mais utilizados no ensino de língua portuguesa. Os autores destacam que o LD, ao mesmo tempo em que incorpora avanços teóricos oriundos de abordagens discursivas, mantém em seu interior traços de uma tradição normativa, evidenciando o quanto o ensino de língua ainda se encontra atravessado por diferentes paradigmas.

Os autores defendem que o ensino de análise linguística é essencial para desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos sobre a língua e favorecer o uso consciente dessa reflexão em diferentes práticas de linguagem. Contudo, observam que os livros didáticos frequentemente distorcem ou mascaram essa proposta, apresentando atividades de análise linguística sob a forma de exercícios tradicionais de gramática normativa, centrados apenas na nomeação, classificação e flexão de palavras. Assim, a abordagem reflexiva da língua acaba

substituída por práticas mecânicas e repetitivas, o que mantém o aluno como reprodutor de regras, em vez de sujeito crítico e ativo no uso da linguagem, e para que o livro didático cumpra seu papel formativo, é necessário que ele vá além da memorização de regras e ofereça ao aluno situações reais de uso da linguagem, em que seja possível observar, analisar e refletir sobre o funcionamento dos enunciados em diferentes contextos.

Dessa forma, o trabalho de Araújo *et al.* (2021) evidencia que o livro didático, longe de ser um instrumento neutro, é um artefato didático que precisa ser lido criticamente. Sua utilização requer a mediação consciente do professor, capaz de reconhecer quando o material favorece a reflexão sobre a linguagem e quando se limita à repetição de conteúdos gramaticais descontextualizados. A leitura analítica do LD, portanto, não deve buscar apenas constatar a presença de conteúdos linguísticos, mas compreender como eles são abordados, com quais finalidades e a serviço de quais concepções de sujeito e linguagem.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização da pesquisa

Segundo Paiva (2019), a pesquisa em Linguística Aplicada não se restringe à resolução de problemas imediatos; seu propósito central é compreender a realidade e, a partir dessa compreensão, chamar a atenção para questões que precisam ser enfrentadas (p.8,9). Essa perspectiva amplia o papel do pesquisador, que não atua apenas como solucionador de dificuldades pontuais, mas como alguém comprometido com a reflexão crítica e com o avanço do conhecimento em seu campo de estudo.

De modo complementar, Trochim, Donnelly e Arora (2016, p.5, apud Paiva) definem a pesquisa como “um tipo de investigação sistemática que tem natureza empírica e é feita para contribuir com o conhecimento público, o que reforça a concepção apresentada por Paiva, ao compreender a pesquisa como uma prática metodologicamente orientada e voltada à construção e a socialização do saber científico.

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa científica pode ser classificada sob diferentes critérios, como natureza, gênero, fontes de informação, abordagem metodológica e objetivos. No presente trabalho, a investigação enquadra-se em pesquisa de natureza básica, pois tem como propósito ampliar o conhecimento teórico acerca do ensino de análise linguística e sua abordagem nos livros didáticos, sem visar à aplicação direta dos resultados em situações práticas imediatas. Conforme explica a autora, a pesquisa básica busca “aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (Paiva, 2019, p.11).

Quanto ao gênero, o estudo é de caráter teórico e empírico, uma vez que se fundamenta em reflexões e conceitos de autores da área — como Geraldi (2010; 2013) e Araújo et al. (2021) — e analisa manifestações concretas de tais concepções nos materiais didáticos. Paiva (2019) destaca que as pesquisas teóricas se propõem a estudar e construir teorias, enquanto as empíricas se apoiam em observações e experiências de vida, categorias que se complementam no contexto desta investigação.

Considerando as fontes de informação, trata-se de uma pesquisa secundária, pois utiliza dados e análises já publicados em livros, artigos científicos e capítulos de obras

acadêmicas. Segundo Paiva (2019), esse tipo de pesquisa é característico da revisão bibliográfica, indispensável “para saber o que já foi investigado antes de partirmos para novas pesquisas”. (Paiva, 2019, p.12).

No que se refere à abordagem metodológica, o trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, visto que busca compreender e interpretar fenômenos sociais ligados ao ensino de língua portuguesa, a partir da leitura crítica de textos teóricos e de exemplos presentes nos livros didáticos. Conforme afirma Flick (2007, apud Paiva, 2019, p. 13), a pesquisa qualitativa visa “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais a partir de seu interior, de diferentes formas”.

Por fim, quanto aos objetivos, o estudo é descritivo e exploratório. É descritivo porque procura caracterizar como a análise linguística é abordada nos materiais didáticos de língua portuguesa, e é exploratório porque amplia o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco discutido em profundidade no contexto escolar, oferecendo, como observa Gonçalves (2003, apud Paiva, 2023, p. 14), “uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado”.

À luz das classificações apresentadas, este estudo configura-se como uma pesquisa básica, de caráter teórico-empírico, de natureza secundária, com abordagem qualitativa e objetivos descritivo-exploratórios. Essa delimitação sintetiza os caminhos metodológicos adotados e orienta a definição do método nos limites deste trabalho, o que será aprofundado na seção seguinte.

2.2 Metodologia de análise

Conforme Paiva (2019, p.15), metodologia é o estudo dos métodos e os métodos são os procedimentos de pesquisa, porém às vezes o termo metodologia é usado com o sentido de método. Segundo Paiva (2019, p. 15), citando Cohen, Manion e Morrison, os métodos correspondem às abordagens utilizadas para coletar dados que servirão de base para inferências, interpretações, explicações e previsões, enquanto a metodologia descreve e analisa esses métodos, explicitando suas limitações, pressupostos e potencialidades (apud Paiva, 2019).

De forma complementar, Paiva (2019, p.15), citando Walliman, conceitua métodos como “ferramentas e técnicas para fazer pesquisa” (apud Paiva, 2019), reforçando que um método é uma tecnologia para conduzir uma investigação científica. Já o *Cambridge Business English Dictionary*, citado por Paiva, definindo método de pesquisa como “um modo particular de estudar algo com o propósito de descobrir novas informações ou entender melhor” (*research method*) (apud Paiva, 2019), enfatizando seu caráter sistemático e objetivo.

Conforme Geraldi (2012), no livro *Palavras e contrapalavras – Enfrentando questões de metodologia Bakhtiniana*, ao tratar da linguagem, o pesquisador não deve buscar um método rígido, mas sim uma metodologia capaz de orientá-lo diante das múltiplas complexidades que a linguagem comporta. Isso significa compreender que o estudo da linguagem pode dialogar com outras áreas do conhecimento — como a sociologia sem, contudo, confundir-se com elas. Assim, recorrer a categorias de outras ciências não é abandonar o campo da linguagem, mas utilizar ferramentas externas para iluminar aspectos ainda pouco visíveis do fenômeno linguístico

E tratando da linguagem, é possível construir uma metodologia (não um método) capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta, evitando descaminhos que podem conduzir ao tratamento de questões que não lhe dizem respeito (ainda que no mundo humano nada esteja isolado), assumindo como próprio o que é próprio de outros campos (por exemplo, usar categorias sociológicas na linguagem não é fazer sociologia, mas se aproximar da linguagem com ferramentas fornecidas por outras áreas do conhecimento, o que permite iluminar pontos escuros, focar algo ainda não visto etc.)? (Geraldi, 2012, p. 23).

Para o autor, um método é entendido como um conjunto de princípios de descobertas que, se seguidos com rigor, conduzem a novas compreensões (Geraldi, 2012, p. 23). No entanto, quando se trata das ciências humanas, o mais adequado é adotar uma metodologia aberta, já que o objeto de estudo, “o ser expressivo e falante³” não é algo estático ou “morto”, mas uma realidade viva, em constante movimento (Geraldi, 2012, p. 30). Essa característica, chamada de heterocientificidade, mostra que o pesquisador precisa reconhecer a natureza particular do objeto da linguagem e considerar os múltiplos contextos que o constituem.

Nesse sentido, Geraldi (2012) destaca o cotejamento de textos como caminho metodológico essencial. Cotejar significa colocar textos em diálogo, comparando e relacionando discursos para desvendar os sentidos. Ao dar contexto a um texto, o pesquisador o coteja com outros, recuperando parte da cadeia infinita de enunciados com os quais dialoga — concordando, contrapondo-se ou polemizando com eles. Essa prática permite compreender

as vozes presentes, inclusive aquelas que permanecem implícitas por esquecimento ou apagamento de origem.

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. (Geraldi, 2012, p.33)

A interpretação, portanto, não busca uma verdade absoluta, mas a construção de um sentido sustentado por argumentos consistentes (Geraldi, 2012, p. 34). O valor da análise está na profundidade e coerência dessa construção. O conhecimento produzido não se encerra no objeto analisado: ele é particular, mas gera conceitos que podem ser aplicados em novas interpretações e pesquisas (Geraldi, 2012, p. 34).

Cotejando as contribuições de Paiva (2019) e Geraldi (2012), é possível observar que, embora partam de enfoques distintos, não há entre eles uma oposição, mas uma complementaridade. Paiva, ao discutir método como conjunto de procedimentos sistemáticos para a produção de conhecimento, destaca a necessidade de rigor e explicitação dos caminhos da pesquisa. Geraldi, por sua vez, ao problematizar a ideia de um método rígido nas ciências humanas, defende uma metodologia aberta, capaz de considerar a natureza viva, dialógica e historicamente situada da linguagem.

Nos limites deste estudo, o método é entendido como um conjunto de procedimentos qualitativos de análise, orientados pelo cotejamento de textos, conforme proposto por Geraldi (2012), sem abrir mão do rigor na delimitação do objeto, na seleção do corpus e na explicitação dos critérios analíticos, como recomenda Paiva (2019).

Assim, a perspectiva adotada nesta pesquisa articula sistematicidade e abertura interpretativa: sistematicidade, no que diz respeito à organização dos procedimentos de análise; e abertura, no reconhecimento de que o objeto — a análise linguística em livros didáticos — é um fenômeno discursivo, histórico e ideologicamente marcado.

Dessa forma, o cotejo de textos constitui o principal procedimento metodológico deste trabalho. Ele se realiza na relação entre: (a) os pressupostos teóricos sobre análise linguística; e (b) as propostas presentes nos livros didáticos analisados. Nessa perspectiva, analisar não significa buscar uma verdade definitiva sobre o material, mas construir uma interpretação argumentada, fundamentada no diálogo entre os textos teóricos e o corpus selecionado.

Essa delimitação metodológica permite compreender, de forma mais precisa, o sentido da expressão “nessa perspectiva”, utilizada, pois ela se refere à articulação entre a

classificação metodológica sistematizada por Paiva (2019) e a concepção dialógica de método defendida por Geraldi (2012).

2.3 Recorte do objeto de estudo

Este trabalho insere-se no campo do ensino de Língua Portuguesa e volta-se à análise de práticas de linguagem em contexto escolar. O corpus é constituído pelo livro didático *Se liga nas Linguagens*, de William Roberto Cereja Ormundo e Cristiane Siniscalchi, destinado aos três anos do Ensino Médio e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020). A escolha desse material de pesquisa justifica-se pela presença recorrente do livro didático *Se liga nas Linguagens* em escolas da rede pública, conforme observado no contexto de atuação e formação docente da pesquisadora. Ademais, a obra reúne propostas de leitura, escrita e análise linguística, o que a torna um objeto relevante para examinar como essas práticas são organizadas e articuladas no ensino de Língua Portuguesa.

A análise considera tanto as atividades destinadas aos estudantes quanto as orientações presentes no manual do professor. Nesse documento, os autores destacam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, que orienta os currículos da Educação Básica com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, além de enfatizar o protagonismo discente e a articulação entre precisão conceitual e práticas pedagógicas contextualizadas.

O cotejo entre esses dois componentes da coleção permitirá compreender de que forma a *Prática de Análise Linguística* (PAL) é concebida e orientada pelos autores, bem como identificar a coerência entre os princípios teóricos declarados e as atividades propostas.

No que se refere ao debate teórico, considera-se que a consolidação da análise linguística no espaço escolar tem como referência as formulações de João Wanderley Geraldi, posteriormente reelaboradas nas políticas curriculares, especialmente a partir dos PCN (1998). Conforme apontam Rutiquewisky et al. (2024), a BNCC apresenta abordagem sintética da análise linguística e introduz a denominação “análise linguística/semiótica”, sem aprofundar os fundamentos conceituais dessa ampliação. Esse contexto orienta a problematização desenvolvida neste estudo.

2.4 Recorte do livro didático

O presente recorte tem por objetivo delimitar as seções do livro *Se liga nas Linguagens* (Ensino Médio, PNLD 2021) que serão objeto de análise neste trabalho. A seleção baseia-se na presença de atividades relacionadas à Prática de Análise Linguística (PAL), tal como concebida por João Wanderley Geraldi, e na forma como essas atividades são desenvolvidas ao longo da obra.

Para tanto, serão observadas as orientações do manual do professor, que explicita a proposta metodológica da coleção e oferece subsídios teóricos para a abordagem das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no Eixo da Análise Linguística/Semiótica². A análise buscará identificar em que medida as atividades propostas favorecem a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Os recortes do livro didático se darão, primeiramente, pelo critério geral de delimitar o estudo às classes de palavras, eixo no qual se concentram os capítulos analisados. Em seguida, aplica-se um segundo critério de refinamento: dentre essas classes, serão consideradas apenas aquelas pertencentes ao grupo das classes abertas, isto é, os capítulos que tratam de substantivo, adjetivo, verbo e advérbio, por constituírem um conjunto menor. Além disso, a análise linguística será conduzida a partir dos conteúdos presentes tanto no manual do professor quanto no livro do aluno, visto que esses materiais se complementam e fundamentam a proposta metodológica da coleção. A seção de literatura, por sua vez, não será incluída, por não contemplar atividades de análise linguística e pela incompatibilidade de tempo que um estudo dessa natureza demandaria. Assim, a análise concentrar-se-á nos capítulos relativos a essas classes, configurando um recorte significativo e viável dentro do escopo desta pesquisa.

Importa destacar que o recorte pelas classes de palavras não implica a necessidade de aprofundamento teórico específico acerca da classificação gramatical em si, uma vez que essas não constituem o objeto central da investigação. As classes funcionam, neste estudo, como critério organizador do corpus, permitindo delimitar um conjunto coerente de capítulos para análise. O foco da pesquisa não recai sobre a descrição linguística das classes abertas,

² Na BNCC, a análise linguística/semiótica aparece como eixo de ensino, enquanto, na perspectiva de Geraldi, constitui uma prática reflexiva articulada ao trabalho com textos (Rutikewisky et al., 2024, p. 162).

mas sobre o modo como a Prática de Análise Linguística (PAL) é operacionalizada no tratamento desse conteúdo. Assim, o eixo das classes de palavras é assumido como recorte metodológico e não como problema teórico a ser desenvolvido na fundamentação.

Desse modo, interessa menos o conteúdo gramatical em si e mais a perspectiva sob a qual ele é mobilizado, isto é, se as atividades promovem reflexão sobre o funcionamento da linguagem ou se se limitam à identificação e classificação formal.

Além da delimitação dos capítulos analisados, foi necessário estabelecer critérios para a seleção das atividades que compõem o recorte do corpus da pesquisa. Considerando a extensão do material e a impossibilidade de analisar todas as propostas presentes na coleção, optou-se por concentrar a investigação nas seções “Pra começar” e “NA PRÁTICA”. Tal escolha justifica-se pela recorrência dessas seções ao longo dos capítulos analisados e por sua relevância na organização didática da obra, uma vez que constituem momentos centrais de desenvolvimento dos conteúdos. A partir desse recorte, foram selecionadas atividades representativas de cada seção, buscando observar como a coleção articula leitura, análise linguística e estudo gramatical.

A seleção das atividades considerou sua potencialidade para evidenciar relações entre construção de sentidos, reflexão sobre a linguagem e sistematização dos conteúdos, aspectos diretamente relacionados aos objetivos desta investigação. Desse modo, buscou-se contemplar propostas que permitissem uma análise mais abrangente da concepção de linguagem subjacente ao material, sem a pretensão de esgotar todas as atividades presentes nos capítulos selecionados. As demais propostas não analisadas foram registradas nos anexos, quando necessário, contribuindo para a contextualização da organização didática das seções examinadas.

A análise das classes abertas e fechadas de palavras fundamenta-se na perspectiva morfológica e morfossintática descrita por Sautchuk (2010). A autora explica que as palavras de uma língua são organizadas em classes de acordo com suas *formas*, *funções* e *sentidos*, elementos que se articulam para compreender qualquer fenômeno linguístico. Nesse sentido, a *forma* corresponde aos elementos estruturais que compõem paradigmaticamente as palavras, a *função* diz respeito ao papel que elas ocupam no enunciado, e o *sentido* resulta da relação entre forma e função, frequentemente associado a fatores extralinguísticos (Sautchuk, 2010, p. 15). Essa base teórica é fundamental para justificar o primeiro recorte adotado no presente estudo: a delimitação do corpus aos capítulos dedicados ao ensino das classes de palavras. A

partir desse recorte mais amplo, torna-se coerente o segundo critério metodológico, que consiste em focar a análise nas classes abertas — cujo reconhecimento depende justamente da observação articulada de forma, função e sentido, como propõe a autora. Dessa maneira, o estudo mantém alinhamento com a perspectiva morfossintática contemporânea e com os objetivos da Análise Linguística/Semiótica.

É curioso que justamente em relação à categoria dos três lexemas básicos que referem o mundo biossocial/antropocultural – substantivos, adjetivo e verbo – que a gramática tradicional menos evoluiu na tarefa de conceituá-los. Além de a definição de substantivos envolver um conceito tão abstrato e filosófico como *ser*, também as definições de adjetivo e verbo seguem o mesmo esquema de raciocínio. (Sautchuk, 2010, p. 17).

No contexto desta pesquisa, a distinção entre classes abertas e fechadas é essencial para diminuir a quantidade de capítulos que serão objetos de análise. Conforme Sautchuk (2010), classes abertas — como substantivos, adjetivos e verbos constituem o núcleo do léxico de uma língua. E apesar de serem tradicionalmente definidas por critérios semânticos (por exemplo, substantivo como "nome de seres" ou adjetivo como "palavra que indica qualidade"), verbos como “a palavra que exprime ação, fenômeno ou estado”, tais definições mostram-se insuficientes.

Nesse sentido, a autora também destaca que a classe dos advérbios apresenta “complexa descrição e classificação”, devido à sua grande mobilidade semântica e funcional, uma vez que, no eixo sintagmático, atuam como palavras periféricas que se ligam a um verbo, adjetivo ou outro advérbio (Sautchuk, 2010, p. 26). Conforme a escritora, linguistas modernos defendem critérios formais e sintáticos, que permitem identificar essas classes de maneira mais precisa e objetiva, sem recorrer a juízos subjetivos de significado (Sautchuk, 2010, p. 17-18).

Os linguistas mais modernos preferem apoiar-se em explicações de caráter formal e sintático, por serem mais confiáveis, uma vez que dispensam exigências subjetivas de análise. Se nos ativermos a características e a mecanismos essencialmente de caráter morfossintáticos (ou só mórficos, ou só sintáticos) da língua, veremos que é possível reconhecer com mais segurança as palavras que constituem o seu sistema lexical aberto - exigência imprescindível, já que é impossível decorar todo esse acervo. (Sautchuk, 2010, p. 18).

De acordo com a autora, as classes fechadas — como pronomes, preposições e conjunções — são categorias mais estáveis e menos sujeitas a ampliação. Entretanto, Sautchuk (2010) ressalta que, tanto no sistema aberto quanto no fechado, a classificação depende do comportamento da palavra no contexto, pois uma mesma forma pode

desempenhar funções distintas, a depender de sua posição na cadeia sintagmática e de suas características estruturais (Sautchuk, 2010, p. 19).

Assim, no presente estudo, a análise das atividades do livro didático observará os mecanismos formais e funcionais que permitem reconhecer palavras pertencentes às classes abertas. Essa abordagem possibilitará identificar se os exercícios promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso.

Nesse sentido, torna-se fundamental observar de que maneira tais critérios se materializam na organização dos conteúdos gramaticais da obra, especialmente naqueles dedicados ao estudo sistemático das classes de palavras, de modo que serão analisados os capítulos voltados às práticas de análise linguística.

Aplicados os critérios de recorte definidos para esta pesquisa, faz-se necessário apresentar uma breve descrição do livro didático nos termos deste recorte, para, ao final, indicar o conjunto de capítulos que comporão o objeto de análise. O livro do aluno da coleção, *Se liga nas Linguagens* dedica, do capítulo 21 ao capítulo 26, um conjunto específico de unidades ao estudo das classes de palavras. Esses capítulos abordam, de forma sistematizada, aspectos gramaticais distribuídos da seguinte maneira: o capítulo 21 trata de substantivos e adjetivos; o capítulo 22, de numerais e artigos; o capítulo 23, de pronomes; o capítulo 24, de verbos; o capítulo 25, de advérbios; e o capítulo 26, de preposições e conjunções. A partir dos critérios explicitados, definiu-se esse conjunto como o recorte principal do estudo, buscando verificar como o material organiza o ensino da gramática em articulação com a proposta de práticas de análise linguística. Desse modo, espera-se identificar se as atividades propostas se limitam à memorização de conceitos ou se promovem reflexões sobre o uso da língua em contextos reais de comunicação.

Dentro desse conjunto mais amplo, o recorte de análise delimitado neste trabalho concentra-se nos capítulos 21, 24 e 25 do livro do aluno, da coleção “*Se liga nas Linguagens*”, por tratarem, respectivamente, das classes de palavras substantivo e adjetivo, verbo e advérbio. A escolha desses itens deve-se à recorrência desses conteúdos no ensino de Língua Portuguesa e, com isso, pretende-se atingir os objetivos deste trabalho, uma vez que tais capítulos permitem analisar, de forma mais aprofundada, como o material didático organiza e desenvolve os conteúdos linguísticos em consonância com a proposta metodológica da coleção.

No que se refere ao material de apoio, manual do professor, no presente estudo, serão analisadas apenas as seções que se relacionam diretamente à proposta de análise linguística, correspondentes aos capítulos selecionados como objeto de análise.

3 ESTUDO SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO “*SE LIGA NAS LINGUAGENS PORTUGUÊS*”

O Manual do Professor do livro, *Se Liga nas Linguagens*, apresenta a estrutura da Parte 2 — Análise linguística/Semiótica — por meio da organização de seus componentes estruturais, explicitando tanto a função de cada seção, quanto orientações didáticas para sua exploração em sala de aula. Essa organização apresenta uma progressão didática que articula leitura, construção de conceitos, sistematização e aplicação prática dos conteúdos linguísticos.

A estrutura dos capítulos começa com a seção “Abertura da parte”, composta por um texto introdutório cuja finalidade é apresentar ao aluno a importância dos estudos linguístico-semióticos. Em seguida, o Manual do Professor apresenta os seguintes encaminhamentos didáticos para essa seção:

- Propor uma leitura individual para aproximação do assunto.
- Realizar uma paráfrase do texto, aproveitando o exemplo dado e outros adequados à abordagem.
- Sanar dúvidas relativas ao tema, considerando que algumas terão uma resposta mais completa com a progressão dos estudos.
- Analisar a imagem que acompanha o texto verbal. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLII)

Na sequência, a seção “Pra começar” propõe uma atividade de leitura voltada à construção de conceitos iniciais, marcando o início da exposição didática do conteúdo gramatical em estudo. Nas orientações ao professor, o Manual descreve as finalidades e os encaminhamentos didáticos da seção, conforme apresentado a seguir:

- Propõe uma atividade de leitura para construção de conceitos iniciais.
- Inicia a exposição didática do componente gramatical em estudo.
- Utilizar, se desejar, como avaliação diagnóstica
- Solicitar a resposta, preferencialmente de modo oral e coletivo, das questões introdutórias.
- Ler o texto didático, parafraseando-o e complementando-o, quando possível. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLII)

Dessa forma, observa-se que a seção busca não apenas introduzir o conteúdo gramatical, mas também favorecer a participação dos alunos e a construção coletiva dos conhecimentos iniciais sobre o tema. O desenvolvimento do conteúdo ocorre em uma etapa do capítulo identificada pelo nome do componente linguístico em estudo (neste contexto, “substantivo e adjetivo”, “verbo” e “advérbio”). Nessa etapa, são apresentadas atividades de leitura que contribuem para a construção dos conceitos, seguidas da exposição conceitual propriamente dita, realizada por meio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas. O Manual do Professor apresenta, para essa etapa, os seguintes encaminhamentos didáticos, conforme descrito a seguir:

Segmento didático³ (identificado pelo nome do componente linguístico em estudo)

³ Neste trabalho, a expressão “segmento didático” refere-se à seção do capítulo identificada pelo nome do componente linguístico em estudo, na qual ocorre a apresentação e o desenvolvimento sistematizado do conteúdo gramatical por meio de explicações, exemplos e atividades orientadas.

- Apresenta atividade de leitura para a construção de conceitos.
- Desenvolve a exposição didática por meio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas.
- Pedir a resposta, preferencialmente de modo oral e coletivo, das questões introdutórias.
- Ajudar os alunos a compreenderem (o texto didático), explorando mais detidamente os exemplos e os esquemas.
- Acrescentar exemplos e informações à exposição.
- Verificar e sanar dúvidas. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLII).

A seção “[Nome do tópico em estudo] NA PRÁTICA” (o item entre colchetes refere-se ao tópico linguístico trabalhado em cada capítulo — no presente estudo, “substantivo e adjetivo”, “verbo” e “advérbio”) é apresentada no Manual do Professor, como um espaço voltado à exploração dos conteúdos linguísticos por meio da análise de textos de diferentes gêneros. Segundo o material, a seção busca contribuir para a sistematização dos conteúdos estudados, ampliar sua abordagem por meio de atividades analíticas e reflexivas, podendo ainda, favorecer a problematização dos conteúdos pela comparação entre variedades linguísticas.

Nesse sentido, o Manual do Professor apresenta orientações específicas acerca da condução pedagógica da seção, indicando uma proposta que articula leitura, análise linguística e reflexão sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos de uso. Assim, o Manual do Professor apresenta as seguintes orientações para a seção:

- Mobiliza a exploração dos conceitos abordados por meio da análise de textos de gêneros variados.
- Desenvolve a competência leitora por meio do exercício de análise.
- Contribui para a sistematização dos conceitos estudados.
- Amplia a abordagem dos conceitos por meio de exercícios que resultam em novas conclusões.
- Problematisa, eventualmente, os conceitos estudados pela comparação de variedades linguística. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLII)

No que se refere às orientações didáticas, o manual do Professor apresenta os seguintes encaminhamentos pedagógicos para a condução das atividades e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes:

- Utilizar, se achar conveniente, a atividade como um momento de avaliação cumulativa. Essa avaliação poderá ser feita individualmente ou em grupo.
 - Decidir pela realização de todas as atividades ou de algumas delas (as demais podem compor atividades de revisão ou avaliações).
 - Orientar a realização das atividades individualmente ou em grupos, em casa ou na sala de aula.
 - Realizar a correção das atividades, demorando-se naquelas em que os alunos demonstram mais dificuldades e ouvindo mais de uma resposta quando a questão propõe resposta pessoal.
-

- Usar as atividades para fazer o diagnóstico da aprendizagem durante o processo.
- Explorar com ênfase – quando houver – o box “Desafio de linguagem”.
- Explorar – quando houver – o box “Fala aí!”.
- Propor como lição de casa – quando houver – o box “Biblioteca cultural”.
- Propor como lição de casa – quando houver – o box “Bate-papo de respeito”. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLII)

A partir dessa organização proposta pelo manual, é possível observar como essa estrutura se materializa no livro do aluno, em especial nos capítulos "Substantivo e adjetivo" (capítulo 21), "Verbo" (capítulo 24) e "Advérbio" (capítulo 25), selecionados como objeto de análise deste trabalho. Nesses capítulos, observa-se a recorrência dos mesmos componentes estruturais, isto é, de algumas seções e orientações didáticas, o que possibilita verificar, conforme o recorte adotado, como a proposta de análise linguística/semiótica se concretiza na abordagem desses conteúdos específicos, com foco, especialmente, nas seções que se configuram como regulares nos três capítulos analisados: "Pra começar", o segmento didático de exposição dos conceitos e a seção "[Nome do tópico em estudo] NA PRÁTICA".

3.1 Estudo da seção “Pra começar”

Nesta seção, dá-se início à análise do material didático a partir dos recortes metodológicos previamente apresentados, tomando como ponto de partida a ordem e apresentação dos capítulos no livro do aluno, sendo o capítulo inicial intitulado “Substantivo e adjetivo”. Para proceder com a análise serão apresentados prints dos elementos considerados relevantes para o estudo, de acordo com o recorte estabelecido.

A seguir, apresenta-se o primeiro elemento de análise, por meio de um print do livro do aluno, “*Se liga nas linguagens Português*”, referente ao capítulo “Substantivo e adjetivo”, selecionado conforme o recorte metodológico adotado neste estudo.

Figura 1 – Capítulo “substantivo e adjetivo” - Seção “Pra começar”

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXII.

Pra começar  Introduziremos o estudo do substantivo e do adjetivo com um trecho de romance escrito por Ana Miranda, cuja obra associa o registro ficcional e o histórico. Sugerimos que você aproveite essa referência para promover uma discussão inicial sobre a escrita literária.

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravio, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoito rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltoso branco airoso... Isso só no primeiro capítulo. Cansei-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das cousas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. *Astuto*. *Matraqueado*.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

2. Para o padre Simeão, os adjetivos expressam o ponto de vista do falante, seu pensamento, enquanto o substantivo, mais limitado, apenas nomeia a realidade.

1. **Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique.** Não, Ela relaciona os adjetivos a um livro que está elogiando e, na continuidade do texto, retomando as palavras do padre, menciona e explica o alto valor deles.

2. **Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?**

3. **O exemplo “padre matreiro” prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.**

Semíramis aponta a distinção semântica entre substantivos e adjetivos, pois trata do que é representado por meio dessas duas classes de palavras: o **substantivo** nomeia os seres — ele é “a substância” —, já o **adjetivo** pode modificar, qualificar, modalizar, quantificar e classificar o substantivo — ele é a “capacidade de julgar, de compreender”.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 203.

Conforme se observa na figura 1, a seção “Pra começar” inicia o capítulo “Substantivo e adjetivo”, que funciona como disparador para o conteúdo por meio de um trecho do romance *Semíramis*, de Ana Miranda, acompanhado de questões interpretativas que mobilizam conhecimentos prévios e introduzem a distinção entre substantivos e adjetivos em uso. O trabalho com a linguagem parte de um trecho de texto literário. Trata-se de uma proposta de leitura que se enquadra em uma perspectiva interpretativa e analítica, uma vez que não se limita à compreensão total do texto, mas orienta o olhar do aluno para aspectos linguísticos específicos, articulando leitura e análise linguística.

O texto utilizado não corresponde à obra em sua totalidade, mas a um fragmento, o que indica uma escolha didática voltada à focalização de determinados fenômenos linguísticos — no caso, o uso de substantivos e adjetivos. Neste contexto, o conceito gramatical não é

apresentado de forma isolada ou puramente normativa, mas emerge a partir do texto, sendo explorado por meio das questões propostas. A exploração ocorre de forma orientada: as perguntas direcionam o aluno a identificar e refletir sobre o emprego dessas classes gramaticais, o que sugere uma ênfase em elementos previamente selecionados. Assim, embora o texto funcione como ponto de partida, seu uso tende, em certa medida, a assumir uma função ilustrativa, aproximando-se de um caráter de pretexto para a abordagem dos conteúdos gramaticais.

As atividades propostas sugerem um exercício guiado, no qual o aluno é levado a observar, identificar e justificar o funcionamento dos elementos linguísticos no interior do texto. Ainda que haja um movimento inicial de construção de sentido, as questões conduzem progressivamente à análise de aspectos gramaticais específicos, o que sugere a predominância de uma abordagem metalinguística. Além disso, não se observa, nesse momento, uma articulação direta com a produção textual, uma vez que o trabalho se concentra na análise de estruturas já dadas, sem mobilizar o aluno para a produção de enunciados próprios.

A sistematização dos conceitos ocorre na sequência, a partir dessa exploração inicial, por meio de explicações que articulam aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos. Um quadro de destaque organiza as definições de substantivo e adjetivo, mantendo traços da abordagem tradicional, conforme ilustrado nas imagens a seguir.

Figura 2 – Capítulo substantivo e adjetivo - Seção “Pra começar”

Tal distinção, embora correta, é insuficiente para delineá-los. É preciso considerar também a forma (plano morfológico) e a função (plano sintático). Do ponto de vista morfológico, substantivos e adjetivos são muito semelhantes, porque normalmente apresentam flexões de gênero e de número. Já do ponto de vista sintático, diferenciam-se: o substantivo é o núcleo do sintagma nominal, ao qual se subordinam os demais termos, responsáveis por especificá-lo ou caracterizá-lo. O adjetivo é um termo subordinado ao substantivo, cujo gênero e número acompanha.

Substantivo é a palavra que nomeia seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades e conceitos. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como termo determinado, ao qual se associam os termos determinantes.

Adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, aparência, matéria, finalidade e procedência, entre outros valores. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como determinante do substantivo.

203



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 203-204.

Na figura 2, observa-se a apresentação do conteúdo gramatical, por meio de definições explícitas de substantivo e adjetivo, acompanhadas da explicitação de seus aspectos morfológicos e sintáticos, como flexões de gênero e número e funções no sintagma nominal. Essa apresentação é reforçada por esquemas visuais que organizam as relações entre os termos, evidenciando a hierarquia entre núcleo (substantivo) e termo subordinado (adjetivo), o que contribui para uma abordagem mais estruturada do conteúdo. Nesse momento, o trabalho deixa de se apoiar em um texto de circulação social e passa a mobilizar exemplos isolados — como no sintagma “publicações científicas” — o que indica uma fragmentação do objeto de análise e direciona a atenção para a identificação de relações gramaticais específicas.

Essa forma de organização tende a priorizar a sistematização conceitual e normativa, deslocando o foco da construção de sentidos para a explicitação de categorias gramaticais.

Ainda que os esquemas e definições contribuam para a compreensão dos conceitos, a abordagem reduz as possibilidades de uma reflexão mais ampla sobre o funcionamento da linguagem em uso. Entretanto, a exploração do texto literário apresentado no início da seção poderia favorecer práticas epilinguísticas, na medida em que mobiliza a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelos adjetivos no discurso da personagem Semíramis. As questões iniciais levam o estudante a interpretar posicionamentos, avaliar sentidos e observar a relação semântica estabelecida entre substantivos e adjetivos no texto, especialmente quando a personagem atribui aos adjetivos valores ligados à subjetividade, à qualificação e à interpretação da realidade. Desse modo, o texto de abertura cria condições para uma reflexão sobre os usos da linguagem em contexto; contudo, essa possibilidade acaba parcialmente limitada pela posterior centralização em esquemas conceituais e classificatórios voltados à sistematização gramatical.

Essa organização do conteúdo na seção “Pra começar” no capítulo sobre substantivo e adjetivo, pode ser problematizada à luz das reflexões de João Wanderley Geraldi, especialmente no que se refere à concepção de que a análise linguística deve emergir das práticas efetivas de leitura e produção de textos dos alunos, e não da fragmentação de exemplos isolados.

Nesse sentido, ao discutir o papel das atividades epilinguísticas, o autor afirma:

Na tentativa de manter uma certa coerência entre as atividades que venho propondo para o ensino, assim como a escuta real da fala do aluno lançaria alunos e professores em busca de textos que ampliam “o que se tem a dizer” (e o convívio com estes ampliam as estratégias do dizer disponíveis), penso as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. (Geraldi, 2013, p. 191)

A partir dessa reflexão, pode-se compreender que as atividades epilinguísticas, na perspectiva de Geraldi, relacionam-se à ampliação das possibilidades de uso da linguagem e à construção de sentidos a partir de práticas efetivas de leitura e produção textual. No caso da seção “Pra começar”, embora as atividades se organizem predominantemente em torno da identificação e classificação de elementos linguísticos, o trabalho inicial com o trecho literário de Ana Miranda cria possibilidades de reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelos adjetivos e sobre a relação semântica entre substantivos e adjetivos no texto. As questões propostas mobilizam, em certa medida, a interpretação dos posicionamentos da personagem Semíramis e a observação dos sentidos atribuídos às palavras no contexto do romance, o que poderia favorecer práticas epilinguísticas, conforme discutidas por Geraldi (2013).

Contudo, observa-se que a seção direciona progressivamente a reflexão para a sistematização conceitual e para a explicitação de categorias gramaticais. Cabe destacar, entretanto, que essa observação não implica considerar inadequada a proposta do livro didático, uma vez que a perspectiva de análise linguística defendida por Geraldi constitui uma possibilidade teórico-metodológica entre outras existentes no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, a presente análise busca compreender, à luz desse referencial, os caminhos privilegiados pelo material didático na abordagem dos conteúdos linguísticos.

Na sequência, passa-se à análise da seção “Pra começar” no capítulo referente ao “verbo”, a fim de observar continuidades e possíveis deslocamentos na organização didática do conteúdo.

Figura 3– Capítulo “verbo” - Seção “Pra começar”

CAPÍTULO
24

Verbo

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXVII.

Pra começar

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Verbo sob a perspectiva semântica
- Funções do verbo no sintagma verbal
- Flexões verbais
- Verbos auxiliares
- Formas nominais

Os verbos — principalmente sua estrutura morfológica, que é bastante complexa — são estudados desde os primeiros anos escolares. Para iniciar a revisão e o aprofundamento do estudo dessa classe gramatical, vamos observar algumas formas verbais sob as perspectivas semântica (sentido) e sintática (função).

Leia a tirinha do cartunista paranaense Benett e responda às questões a seguir.

Benett

1. Por que o texto da pergunta, no primeiro quadrinho, não apresenta um traço como nos demais? Porque não é uma fala da personagem da tirinha; é de alguém que não está em cena e não é determinado.

2. Qual é a expectativa de resposta para essa pergunta convencional? Em geral, indica-se uma profissão.

3. Compare as pessoas e as formas verbais usadas no segundo e no terceiro quadrinhos para caracterizar as ações dos adultos. Em que elas diferem? O que explica essa diferença?

4. Que significado tem, no contexto da tira, o verbo *encolher*? Por que seu uso é especialmente expressivo nesse caso?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.910 de 19 de fevereiro de 1998.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

3. No segundo quadrinho, a personagem emprega formas verbais relativas à primeira pessoa do plural (nós, implícito na desinência), incluindo-se no grupo adulto porque está considerando uma transformação inevitável. No terceiro, ela usa formas que reme-

tem à terceira pessoa do plural (eles) ao referir-se aos adultos, agora excluindo-se do grupo.

4. *Encolher*, nesse contexto, significa “diminuir, ficar menor”, dando a entender que o adulto perde algumas de suas capacidades, como sugere a fala do segundo quadrinho. O uso desse verbo é especialmente expressivo porque o opõe diretamente ao verbo *crescer*, usado na formulação da pergunta inicial.

Fugindo da resposta mais convencional à pergunta “O que você quer ser quando crescer?”, a personagem apresenta uma reflexão sobre a natureza do ser adulto em oposição à do ser criança. Com essa finalidade, a menina emprega o verbo *virar*, que evidencia uma mudança de estado. E, para explicar esses dois “estados”, vale-se de verbos que descrevem as ações praticadas em cada fase, com clara crítica àquelas que caracterizam o adulto.

Querer, crescer, brincar, imaginar, perder, trabalhar, pensar, ter e encolher são verbos, assim como *ser, estar, virar e ficar*. Há, contudo, uma diferença semântica entre eles: enquanto os do primeiro grupo indicam *ação* ou *atividade*, os do segundo expressam *estado*. Sintaticamente, o comportamento dos dois tipos de verbo é diferente, pois apenas os primeiros exercem a função de núcleo do predicado, aquela parte da oração que, geralmente, declara algo sobre o sujeito. Acompanhe a análise.

Adultos *só pensam em dinheiro.*

sujeito predicado

A gente *encolhe.*

sujeito predicado

O verbo indica uma ação e exerce a função de núcleo do predicado.

231

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 231.

Figura 4 – Capítulo “verbo” - Seção “Pra começar”

1 Seguimos, nesta obra, a organização proposta pela NGB, que distingue os predicados verbal, nominal e verbo-nominal. Alertamos, todavia, para o fato de que essa tradição tem sido questionada por muitos linguistas modernos. Evanildo Bechara, por exemplo, aponta que todo predicado tem por núcleo um verbo, ainda que este tenha um valor mais vago ou amplo, como é o caso de *ser*. Se desejarmos ler sobre o tema, sugerimos as páginas 41 e 192 da *Gramática escolar da língua portuguesa*, do referido autor (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed., 2010).

Esta pergunta *está errada.*

sujeito predicado

Adultos *ficam infelizes.*

sujeito predicado

O verbo associa um termo caracterizador ao sujeito. Esse termo é o núcleo do predicado.

Assim como os demais verbos, os que indicam estado, chamados **verbos de ligação**, são fundamentais para a construção do enunciado, embora não sejam o núcleo do predicado. Note a diferença entre *Esta pergunta está errada* e *Esta pergunta continua errada*. São os verbos que nos permitem saber como o produtor do texto avalia a ação que se desenrola no tempo.

Verbo é a classe de palavras que expressa ação, estado, fenômeno da natureza ou outros processos, situando-os em relação ao momento da enunciação. Desempenha papel fundamental no predicado, podendo atuar como núcleo deste.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 232.

A proposta didática analisada, nas figuras 3 e 4, inseridas no capítulo dedicado ao estudo do verbo, apresenta como ponto de partida uma tirinha do cartunista Bennet, localizada na seção introdutória “Pra começar”. A utilização de um gênero discursivo como texto de abertura insere o estudo do conteúdo gramatical em uma situação de linguagem e estabelece um momento inicial de leitura e interpretação, a partir do qual se desenvolvem as atividades propostas.

A tirinha em questão estrutura-se a partir de um diálogo em que um adulto dirige a uma criança a pergunta: “O que você quer ser quando crescer?”, a qual é prontamente avaliada pela personagem infantil como “errada”. O desenvolvimento do texto revela uma crítica implícita às transformações associadas à vida adulta, especialmente à perda de

características positivas atribuídas à infância, culminando na afirmação de que “quando a gente vira adulto, a gente encolhe”. O efeito de humor decorre da ruptura de expectativas e da ressignificação do verbo “crescer”, deslocado de um sentido físico para uma dimensão existencial.

No que se refere à exploração do texto, as atividades propostas sugerem uma progressão que se inicia no campo da compreensão leitora e se desloca gradativamente para a análise linguística. As primeiras questões mobilizam processos inferenciais, ao solicitarem a identificação do caráter não convencional da pergunta e a explicação da resposta da criança. Entretanto, nas questões subsequentes, observa-se um redirecionamento do foco para aspectos morfossintáticos, como a identificação de formas verbais e a distinção entre verbos de ação e de estado. À luz das reflexões de Geraldi (2013), essa organização da atividade pode ser interpretada como uma proposta que, inicialmente, apresenta elementos próximos às atividades epilinguísticas, uma vez que a exploração da tirinha mobiliza a interpretação dos sentidos construídos no texto, a inferência e a observação dos efeitos de humor produzidos pela ressignificação do verbo “crescer”. As primeiras questões favorecem, em certa medida, a reflexão sobre os usos da linguagem em contexto, levando o estudante a interpretar os sentidos atribuídos à fala da personagem e os efeitos discursivos decorrentes da quebra de expectativas.

Contudo, a progressão das atividades desloca rapidamente o foco para a explicitação e sistematização de categorias gramaticais, conduzindo os alunos à identificação e classificação de formas verbais. Desse modo, embora o texto inicial crie possibilidades para uma reflexão sobre a linguagem em uso, a organização didática da seção tende a privilegiar, já nas primeiras etapas da atividade, uma abordagem metalinguística centrada na sistematização dos conteúdos gramaticais.

Esse movimento revela uma articulação parcial entre leitura e análise linguística, embora o texto seja tomado como ponto de partida e as duas primeiras questões possam ser compreendidas como um movimento inicial de natureza epilinguística, por mobilizarem a reflexão sobre os sentidos produzidos no texto, ele não se constitui como objeto central da atividade, mas como suporte para a sistematização de conteúdos gramaticais. Tal procedimento aproxima-se apenas parcialmente da perspectiva defendida por Geraldi, para quem o texto deve ocupar um lugar de centralidade no ensino, não como pretexto para a gramática, mas como espaço de construção de sentidos. Conforme Geraldi (1984), a análise

linguística deve ocorrer no interior das práticas de leitura e produção de textos, não sendo o texto um mero suporte, mas o espaço em que a reflexão sobre a linguagem se efetiva.

A explicitação teórica apresentada no material aproxima-se de uma abordagem gramatical mais tradicional, ao definir o verbo⁴ como elemento capaz de indicar ação ou estado e que exerce a função de núcleo do predicado. Embora essa definição seja apresentada a partir de exemplos extraídos da tirinha, o que permite estabelecer relações entre o conteúdo gramatical e o texto anteriormente explorado, observa-se que a análise linguística proposta se direciona rapidamente à sistematização conceitual e à identificação de categorias gramaticais. Nessa perspectiva, o trabalho inicial com os sentidos produzidos no texto — particularmente com a resignificação do verbo “crescer” e os efeitos de humor decorrentes da quebra de expectativas — ocorre de forma breve cedendo espaço a atividades predominantemente metalinguísticas. Desse modo, pode-se considerar que a proposta apresenta aproximações parciais com a perspectiva de análise linguística adotada neste estudo, na medida em que parte de um texto e mobiliza, ainda

que rapidamente, reflexões sobre os usos da linguagem em contexto, mas privilegia posteriormente a explicitação normativa e classificatória dos conteúdos gramaticais.

Nesse contexto, ainda que o material busque articular leitura e análise linguística, observa-se que essa articulação não se estende de forma mais significativa à produção textual. As propostas restringem-se à leitura e à análise, não contemplando a elaboração de novos textos ou a recontextualização dos recursos linguísticos estudados.

À luz das reflexões de Geraldi (2013), essa organização pode ser compreendida como um afastamento da perspectiva que defende a integração entre leitura, produção textual e análise linguística como práticas indissociáveis no ensino de língua materna. No entanto, é importante destacar que tal observação não implica considerar inadequada a proposta do livro didático, nem pressupõe que este devesse necessariamente adotar

⁴ A aproximação com uma perspectiva gramatical mais tradicional é sugerida pela definição de verbo apresentada no livro didático, centrada na identificação de funções e classificações gramaticais (“ação”, “estado” e “núcleo do predicado”). Em comparação, Bechara (2009, p. 249) define o verbo como “unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical”, compreensão que enfatiza sua função organizadora no enunciado. A comparação não implica um juízo de inadequação da proposta do livro didático, mas permite observar diferentes modos de compreender e sistematizar a categoria verbo.

uma perspectiva teórico-metodológica alinhada às concepções de Geraldi. Trata-se, antes, de analisar como o material organiza o trabalho com a linguagem a partir de um referencial específico, reconhecendo que outras formas de abordagem do ensino gramatical também são possíveis.

No que concerne ao papel do texto na proposta didática, embora se trate de um texto completo, sua utilização ocorre de maneira funcional e seletiva. O texto é explorado apenas nos aspectos que interessam ao conteúdo gramatical em foco, o que permite caracterizá-lo como um “texto-pretexto”. Nessa perspectiva, o material analisado aproxima-se de práticas tradicionais de ensino, nas quais o texto é subordinado à gramática, em oposição a uma abordagem discursiva que o tomaria como unidade básica de ensino.

Dessa forma, a análise elaborada, permite observar que, apesar de haver uma tentativa de articulação entre leitura e análise linguística, a forma como se apresenta é muito limitada: a leitura é instrumentalizada e subordinada à abordagem gramatical, que se mantém ancorada em pressupostos tradicionais. O texto, por sua vez, cumpre predominantemente uma função ilustrativa e exemplificadora, não sendo explorado em sua plenitude como prática social de linguagem, o que evidencia um distanciamento em relação às contribuições teóricas de Geraldi (2013).

Figura 5 – Capítulo “advérbio” - Seção “Pra começar”

Pra começar

Leia a tirinha e responda às questões seguintes.

MULHER DE 30
CONSPIRAÇÃO

Cibele Santos
WWW.MULHER30.COM.BR

1. Que informação implícita é responsável pelo humor da tira?

2. De que maneira a linguagem não verbal contribui para o reconhecimento dessa informação implícita? E o título?

3. Por que a palavra “acidentalmente” aparece entre aspas?

4. Indique um termo que possa explicitar o sentido real de “acidentalmente” no contexto da tirinha. Sugestões: propositalmente, intencionalmente, deliberadamente, premeditadamente.

O humor dessa tira se deve, em grande parte, ao uso da palavra “acidentalmente”, que orienta o modo como a ação de queimar a roupa deve ser realizada. A classe gramatical que se relaciona com o verbo para acrescentar circunstâncias de modo, tempo, lugar etc. é o **advérbio**.

O **advérbio** pode se referir a um termo ou a todo o conteúdo de um enunciado. Ele pode modificar o verbo, atribuindo-lhe uma característica ou acrescentando a ele informações de espaço e tempo; intensificar ou amenizar o sentido de adjetivos e de outros advérbios; ou, ainda, expressar uma avaliação do que é dito.

Observe o advérbio modificando todo o enunciado ao acrescentar uma avaliação.

Infelizmente, o número de acidentes fatais subiu neste feriado.

Sintaticamente, o advérbio e também a locução adverbial desempenham a função de **adjunto adverbial** em uma oração. A **locução adverbial** é a expressão formada por duas ou mais palavras, geralmente uma preposição e um substantivo, que funciona como um advérbio:



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, (2020, p. 242)

O material didático que abre o capítulo dedicado ao estudo do advérbio apresenta o conteúdo gramatical a partir de uma tirinha da série Mulher de 30, de Cibele Santos, inserida na seção “Pra começar”. A utilização de um texto como ponto de partida para o estudo da categoria gramatical aproxima-se, em princípio, da perspectiva de análise linguística adotada

neste trabalho, que compreende o texto como unidade básica de ensino e como espaço privilegiado para a reflexão sobre os usos da linguagem. Nessa direção, a tirinha mobiliza recursos linguísticos que exigem do leitor a construção de inferências.

A tirinha constrói seu efeito de humor a partir da fala da personagem: “Dona Ruth, eu te dou um aumento se a senhora queimar ‘acidentalmente’ esta camisa havaiana do meu marido!”. O uso da palavra “acidentalmente”, entre aspas, cria um efeito de ironia, já que a ação sugerida não é realmente acidental, mas intencional. Esse contraste entre o que é dito e o que se quer dizer é responsável pelo humor do texto e exige que o leitor faça inferências para compreender o sentido completo.

Em relação à exploração do texto, as questões propostas (1 a 4) seguem uma sequência que começa com a interpretação e depois se volta para a análise linguística. A primeira questão pede que o aluno identifique a informação implícita responsável pelo humor da tirinha, exigindo a compreensão do que não está explícito. A segunda questão amplia essa interpretação ao considerar os elementos da linguagem não verbal e o papel do título “Conspiração”, mostrando atenção à construção de sentidos a partir da combinação de diferentes recursos do texto. A terceira questão direciona o foco para o uso das aspas na palavra “acidentalmente”, introduzindo a ideia de ironia. Já a quarta questão pede a substituição dessa palavra por outra que explicita seu verdadeiro sentido no contexto, como “intencionalmente” ou “deliberadamente”, aproximando o aluno da reflexão sobre o valor de sentido do advérbio.

As questões propostas a partir da tirinha concentram-se, inicialmente, na construção dos sentidos do texto, mobilizando processos inferenciais relacionados à compreensão da ironia, dos implícitos e dos efeitos produzidos pelo uso das aspas. Sob a perspectiva de Geraldi (2010), esse movimento aproxima-se de uma abordagem epilinguística, uma vez que incentiva o aluno a refletir sobre os usos da linguagem e os efeitos de sentido produzidos no texto. Diferentemente do observado nas análises dos capítulos dedicados ao verbo e ao substantivo/adjetivo, nos quais as próprias questões de interpretação já conduziam rapidamente à identificação e à classificação de categorias gramaticais, neste capítulo o direcionamento metalinguístico ocorre de forma mais gradual, preservando por mais tempo a reflexão sobre os sentidos construídos no texto.

Apesar dessa sequência, a análise linguística aparece de forma direcionada, levando o aluno a identificar o advérbio como um termo que acrescenta informações ao verbo. A

explicação teórica que vem depois reforça essa abordagem ao definir o advérbio como um termo que pode modificar o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, acrescentando informações de modo, tempo, lugar ou expressando uma avaliação. Os exemplos utilizados nesta parte, como: “Infelizmente o número de acidentes fatais subiu neste feriado”, e “O sobrinho passou a estudar à noite”, já não retomam diretamente a tirinha, sendo frases criadas apenas para ilustrar o conteúdo.

Assim, embora o texto seja o ponto de partida, ele não permanece como foco principal da atividade, uma vez que a seção gradualmente direciona a atenção para a explicitação dos conteúdos gramaticais relacionados ao advérbio. A tirinha funciona, inicialmente, como recurso para introduzir o conteúdo, mas sua exploração apresenta uma diferença sensível em relação aos capítulos anteriormente analisados. No caso do capítulo dedicado ao “advérbio”, observa-se um trabalho mais prolongado com os sentidos produzidos no texto e com os efeitos de significado construídos pelas escolhas linguísticas, o que favorece, em maior medida, uma aproximação com atividades epilinguísticas, tal como discutidas por Geraldi (2013). Ainda que a proposta posteriormente se desloque para atividades de identificação e classificação gramatical, a entrada pelo texto mostra-se relativamente mais produtiva quando comparada às seções voltadas ao “substantivo e adjetivo” e ao “verbo”, nas quais a passagem para atividades metalinguísticas ocorre de forma mais imediata.

Quanto ao tipo de leitura, predomina uma leitura orientada, no início, há espaço para interpretação, especialmente na compreensão da ironia e do sentido implícito. No entanto, essa leitura logo passa a servir à análise gramatical. O texto não é explorado em aspectos mais amplos, como intenções das personagens ou crítica implícita, sendo usado principalmente para identificar um elemento gramatical.

A articulação entre leitura e análise linguística acontece, embora de forma parcialmente conduzida. Há uma tentativa de relacionar o uso do advérbio à construção de sentidos no texto, especialmente no caso de “acidentalmente”. Contudo, essa relação tende a concentrar-se na identificação do elemento linguístico, sem retomar mais amplamente o texto como espaço de ampliação interpretativa, e as atividades são fechadas e baseadas em perguntas, sem incentivar o aluno a produzir novos textos ou utilizar o recurso linguístico estudado em outras situações. Assim, o trabalho com a língua fica restrito à identificação e classificação.

Em relação ao uso do texto, embora a tirinha seja um gênero completo, ela é explorada apenas parcialmente, nos pontos que interessam ao conteúdo gramatical. Isso reduz suas possibilidades de interpretação e reforça seu uso como recurso didático.

Assim, à luz das reflexões de Geraldi (2013), pode-se afirmar que o material estabelece aproximações parciais com uma perspectiva de análise linguística centrada no uso da linguagem em contexto. Entretanto, observa-se que, nos capítulos de “substantivo e adjetivo” e “verbo”, a exploração textual tende a ser rapidamente direcionada para a identificação e sistematização de categorias gramaticais, enquanto, no capítulo do “advérbio”, a permanência um pouco mais prolongada do trabalho com os sentidos produzidos no texto favorece, de maneira mais consistente, possibilidades de reflexão epilinguística, ainda que a proposta também avance posteriormente para atividades metalinguísticas.

3.2 Estudo da seção “NA PRÁTICA”

Conforme descrito no Manual do Professor, a seção “NA PRÁTICA” distingue-se da seção “Pra começar” por não desempenhar uma função introdutória, mas de aprofundamento e sistematização dos conteúdos estudados. Enquanto a seção inicial, “Pra começar”, busca mobilizar conhecimentos prévios e introduzir o componente linguístico em estudo por meio da leitura, a seção “NA PRÁTICA” tem como objetivo explorar conceitos já abordados, promover sua sistematização e ampliar sua compreensão por meio da análise de textos e gêneros variados. Nesse sentido, esta etapa da obra apresenta-se como um espaço particularmente relevante para observar de que modo os conhecimentos linguísticos são articulados às práticas de uso da linguagem, especialmente às atividades de leitura e produção textual.

No capítulo “Substantivo e adjetivo”, foram identificadas duas seções intituladas “NA PRÁTICA”: “Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA” e “Gênero, número e grau NA PRÁTICA”. Para os fins desta pesquisa, optou-se por analisar a segunda seção, uma vez que ela contempla uma proposta de produção textual. Tal escolha justifica-se pelos objetivos deste estudo, que buscam compreender as relações estabelecidas entre as práticas de análise linguística e as práticas de produção de textos, aspecto que se manifesta de forma mais evidente nessa unidade didática.

No capítulo dedicado ao estudo do verbo, foram identificadas as seções “As flexões do verbo NA PRÁTICA” e “Verbos auxiliares, formas nominais e vozes verbais NA PRÁTICA”. Optou-se pela análise da atividade “10 situações que te fazem prometer nunca mais stalkear uma pessoa”, pertencente à primeira seção, por apresentar maior potencial para observar a articulação entre leitura, interpretação e reflexão linguística em um texto vinculado a práticas sociais de linguagem. A atividade inicial da seção foi registrada nos anexos, contribuindo para a contextualização da organização didática do capítulo.

No capítulo de advérbio, foi identificada apenas uma seção “Advérbios NA PRÁTICA”, composta por diferentes exercícios. Nesse caso, a seleção recaiu sobre a atividade que possibilitava observar de forma mais abrangente as relações entre análise linguística, construção de sentidos e práticas de linguagem, em consonância com os objetivos da pesquisa. O exercício inicial da seção também foi incluído nos anexos, com a finalidade de contextualizar o conjunto de propostas que compõem a unidade analisada.

Figura 6 – Capítulo “verbo” - Seção “Gênero, número e grau NA PRÁTICA”

Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o *card* reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). *A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos correntes.*



CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)

- Esse *card* divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.
- O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?
- O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do *card*? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?
- Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no *card* e a imagem escolhida.

Desafio de linguagem **Produção de *card***

Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Junte-se com mais três colegas e produzam um *card* para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério? Bem-humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para expressar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagem para montar o *card* e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

Antes da análise da seção “Gênero, número e grau “NA PRÁTICA”, é importante destacar que, ao longo do capítulo “Substantivo e adjetivo”, o conteúdo gramatical é apresentado de modo articulado entre sistematização conceitual e uso contextualizado da língua. Observa-se a presença de definições explícitas dessas classes gramaticais, acompanhadas da explicitação de seus aspectos morfológicos e sintáticos, como flexões de gênero, número e grau, bem como suas funções no sintagma nominal. Nesse percurso, a seção “Gênero, número e grau “NA PRÁTICA”, configura-se como um momento de aplicação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados, no qual os conceitos são retomados e explorados a partir da análise de textos de circulação social, conforme se discute a seguir.

O texto apresentado na seção corresponde a um *card* institucional divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). O texto verbal destaca a expressão “Todo doguinho tem o seu valor!”, acompanhada da imagem de um cachorro. O uso do diminutivo “doguinho”, associado à imagem, reforça uma valorização simbólica do animal, contrapondo-se à tentativa de desqualificação jurídica mencionada no enunciado verbal.

O texto é explorado por meio de questões que orientam a leitura e a análise linguística de forma progressiva. Na questão (a), solicita-se a compreensão da situação comunicativa, mobilizando a interpretação global do texto. Na questão (b), o foco desloca-se para a formação lexical, ao abordar o hibridismo presente na palavra “doguinho”, articulando língua e processo de formação de palavras. Na questão (c), explora-se o valor semântico do diminutivo, evidenciando como escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido distintos conforme o contexto de uso. Já na questão (d), a análise se amplia para aspectos multissemióticos, relacionando linguagem verbal e não verbal, ao considerar a escolha tipográfica e a imagem utilizada no *card*.

A sequência de questões mostra-se particularmente relevante por funcionar como uma etapa preparatória para a atividade de produção textual proposta posteriormente. Ao explorar aspectos relacionados à construção de sentidos, à formação lexical, aos efeitos semânticos produzidos pelo diminutivo e à articulação entre elementos verbais e não verbais, os exercícios direcionam a atenção dos estudantes para recursos linguísticos e discursivos que poderão ser mobilizados na escrita. Nesse sentido, a análise linguística não aparece como um fim em si mesma ou como mera identificação de categorias gramaticais, mas como instrumento para a compreensão dos mecanismos de construção do texto. Tal encaminhamento favorece uma articulação mais efetiva entre reflexão linguística e produção

textual, aproximando-se da perspectiva defendida por Geraldi, segundo a qual a análise da língua deve estar vinculada às práticas concretas de uso da linguagem.

O exercício é proposto de maneira orientada, por meio de perguntas que direcionam o olhar do aluno para aspectos específicos do texto, configurando uma atividade guiada de análise linguística. À luz das reflexões de Geraldi (2013), observa-se que essa condução articula, em certa medida, movimentos epilinguísticos e metalinguísticos, ainda que de forma desigual. Inicialmente, as questões favorecem uma aproximação epilinguística, ao mobilizarem processos de interpretação, inferência e observação dos efeitos de sentido produzidos no texto, levando o aluno a refletir sobre os usos da linguagem em contexto. Em seguida, porém, a atividade é gradualmente redirecionada para um estudo metalinguístico, centrado na identificação, classificação e explicitação de categorias gramaticais. Desse modo, embora o material proponha uma entrada pelo texto e pela construção de sentidos, a organização das atividades tende a privilegiar a sistematização conceitual dos conteúdos linguísticos.

No entanto, há uma ampliação significativa dessa proposta com a subseção “Desafio de linguagem”, que propõe a produção de um novo *card*. Nesse momento, estabelece-se uma articulação mais efetiva entre análise e produção textual, uma vez que o aluno é convidado a mobilizar os conhecimentos construídos — tanto linguísticos quanto discursivos — na elaboração de um texto. A atividade de produção considera aspectos como finalidade comunicativa, escolha de linguagem, adequação ao público e uso de recursos visuais, indicando uma abordagem que integra leitura, análise linguística e produção de texto.

Quanto ao tipo de leitura, trata-se de uma leitura analítica e interpretativa, que articula compreensão de sentido e reflexão sobre o funcionamento da linguagem. O trabalho parte de um texto completo — ainda que breve —, o que favorece a compreensão de sua função social e de seus efeitos de sentido. Assim, o fenômeno linguístico em estudo é abordado no interior do texto, articulado aos efeitos de sentido que produz, e não de forma dissociada, o que indica uma tentativa de superação de práticas tradicionais centradas apenas na classificação gramatical.

Ainda assim, observa-se que a análise é fortemente conduzida pelas questões, o que limita, em certa medida, a abertura para interpretações mais autônomas. Contudo, diferentemente de outras abordagens mais fragmentadas, o texto não funciona apenas como pretexto, pois mantém sua relevância discursiva e é explorado em suas dimensões semântica,

lexical e multimodal. Sob a perspectiva teórica adotada neste estudo, tal encaminhamento mostra-se positivo, uma vez que a reflexão sobre os recursos linguísticos parte dos sentidos construídos no texto e dos efeitos produzidos em situação de uso. Desse modo, identifica-se, nesta proposta, um movimento que se aproxima das atividades epilinguísticas, pois a observação dos fenômenos linguísticos ocorre inicialmente no processo de interpretação e construção de sentidos, para somente depois avançar em direção à sistematização metalinguística. Isso não significa desconsiderar a importância da metalinguagem no ensino de língua portuguesa, mas reconhecer que, conforme defende Geraldi (2013), ela produz resultados mais significativos quando decorre de uma reflexão prévia sobre os usos da linguagem. Assim, localmente, esta proposta apresenta uma articulação mais consistente entre leitura e análise linguística do que aquelas observadas em outras seções analisadas neste estudo.

Convém registrar que a seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA”, inicia-se com uma atividade baseada em uma tirinha do cartunista Newton Foot, apresentada no anexo A (ver Anexos). Embora essa proposta também articule leitura e reflexão sobre aspectos linguísticos, ela não foi selecionada para análise detalhada neste trabalho, uma vez que a atividade posteriormente escolhida possibilita observar de forma mais ampla as relações entre interpretação textual e reflexão linguística, aspecto mais diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Ainda assim, o registro dessa atividade nos anexos contribui para a contextualização da organização didática da seção analisada.

Figura 7 – Capítulo “verbo” - Seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA”

2. Este trecho foi reproduzido de um artigo publicado em uma revista de entretenimento destinada ao público adolescente.

**10 situações que te fazem prometer nunca mais
stalkear uma pessoa**

Mas, por razões óbvias, você nunca cumpre a promessa.

Eu *stalkeio*, tu *stalkeias*, ele *stalkeia*. E quer saber? Seria um desaforo se, com a quantidade de recursos que temos hoje, disséssemos não para essa atividade totalmente instrutiva. Afinal, ela te ajuda a descobrir os gostos do alvo, facilita a abordagem para os mais tímidos e te deixa mais íntima daquele seu amor platônico. Mas, em alguns momentos, acontecem coisas que te fazem prometer, mesmo que por poucos segundos, nunca mais xeretar a vida alheia.

OTTO, Isabella. Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/vida-real/momentos-voce-prometeu-nunca-mais-stalkear-pessoa-853156.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- O verbo da língua inglesa *to stalk* significa “perseguir”, “assediar”. Qual expressão do texto traduz a mesma ideia? *A expressão “xeretar a vida alheia”.*
- Considerando os morfemas que os falantes do português têm usado ao empregar o verbo *stalkear*, em que conjugação ele foi incluído? *Na 1ª conjugação (verbos terminados em -ar).*
- Como você conjugaria o verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo? *Eu “stalkeei”, eu “stalkearia”, eu “stalkeasse”.*
- O que lhe permitiu saber as formas desse verbo?

Stalkear tem seguido o paradigma de outros verbos com a mesma terminação, como passear.



Desafio de linguagem

Resposta a dúvida de leitor

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você já procurou respostas para suas dúvidas sobre o uso da língua portuguesa na internet? Existem *blogs*, artigos de jornais *on-line* e plataformas educacionais dedicados a isso, os quais adotam uma perspectiva ora mais, ora menos conservadora. Coloque-se no lugar do profissional que dará a resposta para a seguinte pergunta: “É correto dizer ‘Me *stalkeie*, por favor!’?”.

- Contextualize sua resposta, dirigindo-se ao interlocutor e parafraseando a pergunta.
- Apresente a resposta, justificando-a com a abordagem da flexão do verbo.
- Finalize com um comentário acerca do uso de uma palavra estrangeira.
- Não se esqueça de considerar a situação comunicativa para escolher a maneira como será feita a explicação e o nível de linguagem a ser empregado.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2020, p. 235)

A seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA” foi selecionada para análise por apresentar atividades construídas a partir do texto “10 situações que te fazem prometer nunca mais stalkear uma pessoa”. Conforme indicado no Manual do Professor, essa seção tem como finalidade retomar e sistematizar conhecimentos já trabalhados ao longo do capítulo por meio de atividades de análise linguística. Nesse contexto, observa-se que o texto é apresentado de forma fragmentada, servindo predominantemente como suporte para a identificação e classificação de formas verbais. As questões propostas concentram-se na nomenclatura gramatical e na sistematização dos conteúdos relacionados às flexões verbais, direcionando o trabalho para uma abordagem metalinguística. Nessa perspectiva, o trecho selecionado não é

explorado em sua dimensão discursiva nem em suas condições de circulação social, mas utilizado principalmente como pretexto para o ensino de aspectos morfológicos do verbo.

O texto é explorado por meio de questões que orientam a análise linguística do ponto de vista metalinguístico. Na questão (a), solicita-se a identificação do significado do verbo inglês *stalk*, promovendo a compreensão lexical e a relação entre línguas. Na questão (b), o foco desloca-se para o processo de formação do verbo “stalkear”, explorando o hibridismo e sua conjugação segundo os padrões do português, o que mobiliza conhecimentos morfológicos. Na questão (c), propõe-se a análise da conjugação verbal, levando o aluno a observar as regularidades do sistema verbal da língua portuguesa. Já na questão (d), a atividade amplia essa reflexão ao solicitar a comparação com outros verbos formados pelo mesmo processo, incentivando a generalização de padrões linguísticos. Observa-se, assim, um percurso que parte da compreensão do trecho de um texto e avança para a sistematização de aspectos gramaticais.

O exercício é proposto de forma orientada, com questões que conduzem o aluno à observação, identificação e explicação de fenômenos linguísticos específicos, caracterizando uma atividade guiada de análise. Contudo, há um desdobramento importante na subseção “Desafio de linguagem”, que propõe uma produção textual: o aluno deve assumir o papel de um profissional e elaborar uma resposta explicativa sobre o uso do verbo “stalkear”. Nesse momento, estabelece-se uma articulação mais efetiva entre análise linguística e produção textual, uma vez que o estudante é convidado a mobilizar os conhecimentos construídos em uma situação comunicativa concreta, considerando interlocutor, finalidade e adequação da linguagem. Sob essa perspectiva, a proposta estabelece uma articulação entre análise linguística e produção textual, uma vez que o conteúdo trabalhado anteriormente deixa de constituir apenas objeto de classificação para tornar-se recurso a ser empregado na construção de um texto destinado a um interlocutor definido e orientado por uma finalidade comunicativa. Embora a atividade de análise, isoladamente, apresente características mais próximas de uma abordagem tradicional, sua vinculação à produção textual contribui para atribuir maior sentido aos conhecimentos mobilizados, aproximando-se, ainda que parcialmente, da integração entre análise linguística e práticas de linguagem defendida por Geraldi (2013).

O trabalho parte de um texto incompleto e adaptado com clara finalidade metalinguística, embora o recorte e a adaptação indiquem uma seleção didática voltada a destacar um fenômeno específico. Entretanto, o recorte realizado subordina o texto ao

objetivo de exemplificar conteúdos relacionados à flexão verbal. As questões propostas direcionam a atenção dos estudantes para a identificação da conjugação do verbo, a formação de tempos e modos verbais e o reconhecimento de paradigmas flexionais, privilegiando a sistematização de conceitos gramaticais. Nessa perspectiva, o texto não é explorado em sua dimensão discursiva nem em suas condições de produção e circulação, mas utilizado predominantemente como suporte para atividades de caráter metalinguístico, centradas na nomenclatura e na classificação gramatical.

Ainda que a seção apresente, posteriormente, uma proposta de produção textual capaz de retomar os conhecimentos construídos ao longo das atividades, a análise do recorte evidencia o predomínio de uma abordagem voltada à sistematização dos conteúdos gramaticais. Encerrada a discussão sobre esta proposta, passa-se à última análise desta seção do trabalho, com o objetivo de observar como outra unidade didática da coleção estabelece relações entre análise linguística e práticas de linguagem.

A seção “Advérbios NA PRÁTICA” inicia-se com uma atividade baseada na transcrição de uma notícia veiculada por um telejornal goiano, apresentada no anexo B (ver Anexos). A proposta articula leitura e reflexão linguística ao explorar o funcionamento dos advérbios em um texto pertencente à esfera jornalística. No entanto, essa atividade não foi selecionada para análise detalhada neste trabalho, uma vez que o exercício escolhido possibilita observar de forma mais abrangente as relações entre análise linguística, construção de sentidos e práticas de linguagem, aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Ainda assim, sua inclusão nos anexos contribui para a compreensão da organização didática da seção e do conjunto de atividades proposto pelo material.

Figura 8 – Capítulo “Advérbio” - Seção “Advérbio NA PRÁTICA”

3. Leia a carta enviada pelo escritor inglês George Orwell, cujo nome verdadeiro era Eric Arthur Blair, para sua esposa, Eileen.

3c. O advérbio “muito” em “muito ruim” reforça o efeito negativo, mas o uso de “evidentemente” antes de “boa”, também enfático, mostra que a resenha é vista positivamente pela involuntária propaganda ocasionada.

Abril de 1937
Hospital, Monflorite

Querida Eileen,

Você é realmente uma mulher maravilhosa. [...] Odeio saber que você está resfriada e se sente abatida. Também não deixe que façam você trabalhar demais, e não se preocupe comigo, pois estou muito melhor e espero voltar para o front amanhã ou no dia seguinte. Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou e agora ela está quase boa, embora, naturalmente, a ferida ainda esteja aberta. Posso usá-la muito bem e pretendo fazer a barba hoje, pela primeira vez em cinco dias. O clima está muito melhor, uma verdadeira primavera na maior parte do tempo, a aparência da terra me faz pensar em nosso jardim e me perguntar se os goiveiros estão florindo. Sim, a resenha de Pollitt foi muito ruim, embora evidentemente boa como publicidade. Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM. Não presto muita atenção nas resenhas do *Sunday Times*, pois, como Gollancz anuncia muito lá, eles não se atrevem a falar mal dos livros dele. Todos foram muito bons comigo enquanto estive no hospital, visitando-me todos os dias etc. Acho que agora o tempo está melhorando e posso passar um mês fora sem ficar doente, e então que teremos descanso, e iremos pescar também, se for possível.

Muitíssimo obrigado por ter enviado as coisas, querida, mantenha-se bem e feliz. Escreverei novamente em breve.

3a. A notícia de que Eric se recupera bem, pois o envenenamento em sua mão não se espalhou.

Com todo o meu amor

Eric

3b. O uso de “naturalmente” sugere que ele está ciente de que os ferimentos costumam demorar a cicatrizar e, portanto, não se preocupa com a ferida aberta.

Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/espero-sair-comvida-para-escrever/>>. Acesso em: 13 abr. 2020. (Fragmento).

3f. O advérbio “felizmente” pontua o sentimento do produtor do texto em relação ao conteúdo expresso.

- A carta foi escrita nos anos 1930, quando Eric lutou ao lado dos republicanos na Guerra Civil Espanhola. Que notícia a carta leva a Eileen sobre a saúde do escritor?
- Que palavra sugere que Eric (Orwell) não está preocupado com o fato de a ferida em sua mão permanecer aberta? Justifique.
- Eric comenta, na carta, as resenhas de sua obra. Segundo o autor, a resenha escrita por Pollitt é, simultaneamente, boa e ruim. Como os advérbios empregados sugerem um equilíbrio entre os dois efeitos?
- O advérbio “realmente”, usado na primeira oração, refere-se a um termo ou à oração inteira? Qual é a função desse advérbio?
- Reescreva a frase “Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM”, empregando um advérbio capaz de expressar o mesmo grau de certeza ou incerteza diante do assunto comentado.
- Examine agora este outro trecho: “Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou [...]”. Por que o uso do advérbio “felizmente” contribui para o caráter mais subjetivo do enunciado?

3c. Em dois momentos, aparece o sobrenome da cientista: “três parênteses”, seguido pela data da obra referida. No segundo caso, há também o número da página porque a citação é p.x

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2020, p.245)

No capítulo “Advérbios NA PRÁTICA”, o exercício selecionado — correspondente à atividade 3 — apresenta um fragmento da carta de Eric Blair (George Orwell) e se insere como um momento de aplicação e aprofundamento dos conteúdos anteriormente trabalhados no capítulo. Nessa proposta, o conteúdo linguístico é mobilizado a partir de um texto pertencente ao gênero carta, estabelecendo uma articulação entre leitura e reflexão sobre a linguagem. Embora o texto seja apresentado em forma de recorte, as atividades não se

restringem à identificação ou classificação de advérbios. Ao contrário, as questões conduzem progressivamente o estudante à observação dos efeitos de sentido produzidos por essas formas linguísticas no contexto do enunciado, favorecendo a compreensão de seu funcionamento antes da sistematização conceitual. Sob essa perspectiva, a proposta aproxima-se de uma abordagem de caráter epilinguístico, na medida em que a reflexão sobre o advérbio emerge da análise dos sentidos construídos no texto, para posteriormente avançar em direção à explicitação metalinguística do conteúdo.

A exploração do texto, nas questões propostas, evidencia uma leitura orientada e analítica. A questão (a) mobiliza a compreensão contextual, situando o texto historicamente; as questões (b) e (c) direcionam o olhar do aluno para escolhas lexicais e efeitos de sentido, especialmente relacionados ao uso de advérbios; e a questão (d) focaliza explicitamente o funcionamento do advérbio no enunciado. Nas questões (e) e (f), observa-se um aprofundamento dessa análise, uma vez que o aluno é levado a reformular enunciados e a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelos advérbios em diferentes contextos. Na questão (e), ao solicitar a reescrita da frase com o emprego de um advérbio que expresse grau de certeza ou incerteza, mobiliza-se a compreensão do valor modalizador do advérbio, exigindo do aluno não apenas sua identificação, mas também o uso consciente desse recurso linguístico. sob a perspectiva de Geraldi (2013), essa proposta aproxima-se de uma atividade epilinguística, pois privilegia a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas antes de sua sistematização conceitual. já na questão (f), ao propor a análise do advérbio “felizmente”, destaca-se seu papel na construção da subjetividade do enunciado, evidenciando como determinados recursos linguísticos expressam avaliações e posicionamentos do locutor. Desse modo, a proposta favorece uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso, articulando a observação dos efeitos de sentido à compreensão dos recursos linguísticos que os produzem, o que a aproxima dos pressupostos da prática de análise linguística defendida por Geraldi.

O exercício, portanto, é proposto de forma guiada, com foco na interpretação e na análise linguística. Embora as respostas sejam fortemente orientadas pelas questões, a proposta favorece a observação dos efeitos de sentido produzidos pelos advérbios e de seu funcionamento no texto, conduzindo o aluno a refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados na construção dos enunciados. No que se refere à produção textual, observa-se que ela não está diretamente articulada a essa atividade. Ainda assim, diferentemente de propostas centradas exclusivamente na identificação e classificação gramatical, as questões

analisadas promovem um percurso que parte da compreensão dos sentidos do texto e avança para a reflexão sobre o fenômeno linguístico em estudo, aproximando-se, nesse aspecto, das atividades epilinguísticas defendidas por Geraldi (2013).

Quanto ao tipo de leitura, trata-se de uma leitura analítica e dirigida, voltada à identificação de categorias gramaticais e à compreensão de seus efeitos de sentido no texto. Embora o trabalho parta de um gênero discursivo real, o fato de o texto ser apresentado em fragmento e explorado por meio de questões direcionadas faz com que ele assuma, em certa medida, uma função ilustrativa, aproximando-se do que se pode considerar um uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

Nesse sentido, o conceito gramatical é trabalhado a partir do texto, mas não emerge de forma espontânea da interação discursiva, sendo previamente delimitado e posteriormente localizado no material analisado. Ainda assim, a atividade não se reduz a uma abordagem exclusivamente normativa, pois considera os efeitos de sentido produzidos pelos advérbios no enunciado, o que indica uma tentativa de aproximação com uma perspectiva de análise linguística contextualizada, ainda que limitada pela condução das questões.

À luz das reflexões de Geraldi (2013), pode-se compreender que a proposta analisada apresenta um percurso que privilegia, inicialmente, a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelos advérbios no texto para, posteriormente, avançar em direção à explicitação dos conceitos linguísticos envolvidos. Tal encaminhamento aproxima-se da concepção de atividades epilinguísticas defendida pelo autor, para quem “penso as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem”, (Geraldi, 2013, p. 191). Desse modo, observa-se que a sistematização metalinguística não constitui o ponto de partida da atividade, mas decorre de um processo prévio de observação, comparação e reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso. Embora a proposta mantenha um percurso orientado pelo material didático, ela favorece uma articulação entre construção de sentidos e análise linguística, aspecto que a aproxima dos pressupostos teóricos adotados neste estudo.

Ainda que o gênero discursivo — a carta — contribua para situar o uso da língua em um contexto comunicativo específico, as questões propostas conduzem progressivamente o aluno da compreensão dos sentidos do texto para a observação do funcionamento dos advérbios nos enunciados. Nesse percurso, a reflexão epilinguística antecede a sistematização metalinguística, permitindo que a explicitação das categorias gramaticais decorra da análise

dos efeitos de sentido produzidos no texto. Assim, ainda que a atividade culmine na identificação e na explicitação de aspectos relacionados ao emprego dos advérbios, tal processo ocorre após um movimento de reflexão sobre a linguagem em uso, característica que a aproxima dos pressupostos da prática de análise linguística defendida por Geraldi.

3.3 Análise da seção “Pra começar”: síntese dos achados

A seção “Pra começar”, nos capítulos de substantivo e adjetivo, verbo e advérbio, apresenta uma organização didática regular, que se repete nos três capítulos analisados, iniciando o estudo gramatical a partir de textos de gêneros diversos, como trecho literário, tirinha e texto humorístico. Essa recorrência estrutural indica um modo de organização do ensino que prioriza o contato inicial com a linguagem em uso, antes da sistematização conceitual, configurando a seção como um momento introdutório voltado à construção de sentidos e à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, esse funcionamento pode ser aproximado do que, no referencial teórico adotado, especialmente em Geraldi (2013), é compreendido como a primazia de atividades epilinguísticas, nas quais a reflexão sobre a linguagem emerge do uso, sendo posteriormente sistematizada por meio de atividades metalinguísticas. Assim, observa-se que, nos capítulos analisados, há um padrão de organização que parte da leitura para encaminhar, de forma progressiva, a análise linguística.

A análise dos três capítulos permite observar um movimento recorrente na organização didática da obra. Em todos os casos, a apresentação dos conteúdos gramaticais é precedida por atividades de leitura que mobilizam a interpretação, a construção de inferências e a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos. Sob a perspectiva teórica adotada neste estudo, tais atividades podem ser compreendidas como um momento inicial de natureza epilinguística, uma vez que direcionam a atenção dos estudantes para o funcionamento da linguagem em contextos de uso. Entretanto, essa reflexão é rapidamente sucedida pela apresentação de quadros explicativos e definições conceituais voltadas à sistematização das categorias gramaticais em estudo. Desse modo, embora se identifiquem momentos de reflexão sobre os sentidos produzidos nos textos, eles funcionam predominantemente como etapa preparatória para a explicitação metalinguística dos conteúdos. Tal encaminhamento evidencia que a proposta didática busca partir dos usos da linguagem, mas direciona-se quase imediatamente à classificação e à nomenclatura gramatical, atribuindo maior centralidade à sistematização dos conceitos do que ao aprofundamento da reflexão epilinguística.

As atividades da seção “Pra começar” podem ser interpretadas como favorecedoras de práticas epilinguísticas, na medida em que levam o aluno a interpretar, inferir e analisar elementos linguísticos em contextos significativos. Contudo, essa aproximação com a perspectiva de análise linguística defendida por João Wanderley Geraldi não se realiza de forma plena, uma vez que o autor defende que a reflexão sobre a linguagem deve estar articulada às práticas sociais de uso da língua, em contextos significativos de leitura e produção de textos, o que não se verifica de modo direto nos capítulos analisados, que utilizam textos previamente selecionados pelo material didático. Desse modo, embora haja um deslocamento em relação ao ensino tradicional centrado exclusivamente na classificação gramatical, a proposta ainda se mantém, em certa medida, distante da concepção de linguagem como prática social defendida pelo autor, sugerindo, assim, tanto aproximações quanto distanciamentos em relação às contribuições teóricas de Geraldi.

3.4 Análise da seção “NA PRÁTICA”: síntese dos achados

Observa-se que as seções “NA PRÁTICA” dos capítulos de substantivo e adjetivo, verbo e advérbio apresentam semelhanças na organização das atividades e na abordagem dos conteúdos linguísticos, em todos os casos, o ensino da gramática procura partir de textos de circulação social, evitando uma apresentação exclusivamente baseada em conceitos abstratos e classificações isoladas. Assim, os conteúdos são introduzidos por meio de gêneros discursivos variados, como card institucional, artigo voltado ao público adolescente e carta, favorecendo uma aproximação entre o estudo gramatical e os usos da linguagem nos textos. Além disso, as três seções apresentam uma proposta de leitura guiada, em que perguntas orientam progressivamente a observação de aspectos linguísticos e discursivos do texto. Entretanto, essa aproximação ocorre de formas distintas nos capítulos analisados, uma vez que, em algumas propostas, os textos são apresentados de maneira fragmentada ou por meio de recortes selecionados pelo material didático, o que limita, em certa medida, a exploração de suas condições de produção, circulação e recepção.

De modo geral, as seções “NA PRÁTICA” demonstram um esforço de articulação entre leitura, análise linguística e produção textual, ainda que essa articulação se realize de maneira desigual nos capítulos analisados. Observa-se que as atividades de análise oscilam entre propostas mais próximas da reflexão epilinguística e outras centradas na sistematização

metalinguística dos conteúdos, revelando diferentes formas de aproximação com os pressupostos teóricos adotados neste estudo. Nesse conjunto, a subseção “Desafio de linguagem”⁵ assume papel relevante por concentrar as propostas de produção textual, constituindo um espaço em que os conhecimentos linguísticos trabalhados ao longo das atividades podem ser mobilizados em situações comunicativas mais amplas, favorecendo a integração entre reflexão sobre a linguagem e uso da língua.

Assim, o cotejamento entre as seções mostra que todas compartilham uma tentativa de encaminhar a reflexão sobre a linguagem para a observação dos recursos expressivos mobilizados nos textos. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de atividade epilinguística defendida por Geraldi (2013), para quem a reflexão sobre a linguagem deve ter como objetivo o uso desses recursos expressivos nas atividades linguísticas em que os sujeitos estão engajados. Nessa direção, as atividades analisadas procuram partir da observação do funcionamento da linguagem para, posteriormente, avançar em direção à sistematização gramatical. Nesse processo, os textos assumem a função de ponto de partida para a observação dos fenômenos linguísticos e de seus efeitos de sentido. Contudo, os capítulos de “substantivo e adjetivo” e “verbo” apresentam maior equilíbrio entre leitura, análise linguística e produção textual, enquanto a seção de advérbio tende a enfatizar distintas formas de articulação entre reflexão epilinguística e sistematização metalinguística.

À luz das reflexões de João Wanderley Geraldi, a seção “NA PRÁTICA” apresenta aproximações parciais com o conceito de atividade epilinguística, entendido como um processo de reflexão sobre a linguagem a partir de seu uso em situações reais de comunicação. Contudo, essa reflexão é frequentemente acompanhada de movimentos de natureza metalinguística, uma vez que as atividades conduzem os estudantes à explicitação, à nomeação e à classificação dos fenômenos linguísticos observados nos textos. Nas três seções analisadas, observa-se um esforço de contextualizar os conteúdos gramaticais por meio de textos de circulação social e de promover a observação dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas, o que favorece, em certa medida, a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso.

⁵ De acordo com o Manual do Professor, a subseção “Desafio de linguagem” consiste em propostas de produção textual, geralmente breves, que visam possibilitar ao aluno a utilização dos fenômenos linguísticos estudados no capítulo (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLIII).

Isso é mais evidente nas seções de substantivo e adjetivo e de verbo, nas quais os alunos são levados a analisar usos concretos da linguagem e a mobilizar conhecimentos em propostas de produção textual, aproximando-se de uma prática reflexiva sobre a língua. Contudo, essa aproximação ocorre de forma limitada, pois as atividades são fortemente conduzidas por questões orientadas, que frequentemente direcionam o aluno à identificação e explicitação de categorias gramaticais previamente definidas. Na seção de advérbio, observa-se também a presença de movimentos metalinguísticos; todavia, eles são precedidos por atividades que direcionam a atenção dos alunos para os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos em análise. Assim, embora haja indícios de atividade epilinguística nas propostas analisadas, elas ainda mantêm certa aproximação com práticas mais tradicionais de ensino gramatical, uma vez que a reflexão sobre a linguagem nem sempre emerge espontaneamente das práticas de uso, mas é frequentemente guiada para objetivos gramaticais específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as propostas de atividades linguísticas presentes em livro didático, à luz do conceito de análise linguística formulado por João Wanderley Geraldi. Para tanto, foram examinadas atividades e orientações presentes no livro do aluno e no manual do professor, tomando como recorte os capítulos dedicados às classes de palavras substantivo, adjetivo, verbo e advérbio.

Os resultados da pesquisa permitiram observar que o material analisado apresenta movimentos de aproximação e de distanciamento em relação à proposta de Geraldi. Por um lado, verificou-se a presença de atividades que partem de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos e que mobilizam leitura, interpretação e reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos. Tais aspectos podem favorecer práticas de caráter epilinguístico e indicam uma tentativa de contextualizar o estudo gramatical. Por outro lado, constatou-se que, em diversos momentos, os textos são mobilizados principalmente como suporte para a identificação e classificação de categorias gramaticais previamente definidas, assumindo uma função predominantemente ilustrativa. Além disso, a produção textual aparece de forma muito limitada ou ausente em parte significativa das atividades analisadas, o que sugere que a integração entre leitura, escrita e análise linguística não se realiza plenamente. Nesse sentido, o livro didático apresenta características de um momento de transição, no qual coexistem propostas próximas da análise linguística e práticas ainda vinculadas à tradição gramatical.

A realização desta pesquisa mostrou-se significativa tanto para a compreensão do objeto investigado quanto para a formação da pesquisadora. O estudo possibilitou aprofundar o conhecimento acerca das contribuições de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa e compreender de maneira mais crítica as concepções de linguagem que orientam a organização dos livros didáticos. Além disso, permitiu desenvolver um olhar mais atento para as relações entre teoria e prática pedagógica, evidenciando a importância de analisar os materiais utilizados em sala de aula para além de seus conteúdos gramaticais. Nesse percurso, a pesquisa contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla sobre o ensino de língua portuguesa e sobre os desafios envolvidos na efetivação de propostas de análise linguística comprometidas com a reflexão sobre os usos da linguagem.

4 ANEXOS

4.1 ANEXO A – Atividade inicial da seção “As flexões do verbo NA PRÁTICA”


As flexões do verbo NA PRÁTICA

1. Leia uma tirinha do cartunista paulista Newton Foot.



Newton Foot
 NEWTON FOOT

1c. A afirmação de que se trata de uma “promoção especial” e o tom de voz animado (observado no formato do balão de fala), usados como forma de persuasão.

1e. Foi empregada a segunda pessoa do plural, que torna o texto complexo e leva à desistência de quem oferecia a assinatura.

- O que motiva o personagem a ficar com o livro do tio? O fato de o texto ajudá-lo a se livrar de ligações inconvenientes.
- Por que esse motivo provoca o humor? Porque implica um uso fútil de *A República*, de Platão, uma das principais obras da Filosofia.
- Além do assunto, quais recursos usados pelo quadrinista remetem ao contexto das ligações de telemarketing? Que objetivo eles costumam ter?
- Nesse contexto, a quem se refere a forma verbal “estamos”? Qual é seu sujeito e como ele é reconhecido? “Estamos” remete à empresa que faz a promoção das revistas. Seu sujeito é “nós”, reconhecido pela desinência do verbo (primeira pessoa do plural).
- Qual pessoa verbal foi empregada nas falas do terceiro e do quarto quadrinhos para referência ao interlocutor? Que efeito tal pessoa produz sobre ele?
- Reescreva as falas do terceiro e do quarto quadrinhos, usando formas correntes no português brasileiro contemporâneo. Sugestão: Por acaso, você será capaz de me convencer se eu me recusar a ouvir? Então, saiba que não ouvirei você.
- Além de empregar uma variedade linguística mais antiga, o texto se aproxima do discurso filosófico de outra maneira. Qual? O texto apresenta um raciocínio lógico, que parte de uma pergunta para construir uma conclusão.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2020, p. 234).

4.2 ANEXO B – Atividade inicial da seção “Advérbios NA PRÁTICA”



Advérbios NA PRÁTICA

! Sugerimos que os alunos assistam ao trecho do telejornal. Com perguntas, leve-os a perceber que as expressões faciais e o tom de voz das jornalistas confirmam a gravidade do assunto da notícia. Explore também a maneira como a repórter usou seu celular para consultar dados, indicando que, por ser um uso discreto, não prejudicou a performance da profissional.

1a. A âncora apresentou o lide (o que ocorreu, quando e onde) e chamou a repórter, que responde à pergunta e cumprimenta a ela e ao público.

1b. Sugestão: *Infelizmente*, foi confirmado um caso de sarampo no Estado.

1c. O advérbio remete ao momento da fala e sugere, nesse contexto, uma mudança em relação ao que estava sendo apresentado.

1d. Os advérbios “hoje” e “aqui” marcam a atualidade do conteúdo e a relação direta com o telespectador.

1e. Os advérbios de afirmação “realmente” e “sim” enfatizam a declaração sobre a confirmação do resultado dos exames.

1f. Nesse trecho, “ai” não exprime noção de lugar; é apenas um marcador de fala.



Investigue

Como a imprensa goiana divulgou o surto de sarampo no Estado? Usando sites de busca, acesse notícias, reportagens, artigos de opinião e editoriais que tenham tratado do fato logo que o primeiro caso foi confirmado, em 22 de agosto de 2019.

1. Leia a transcrição de parte de uma notícia divulgada por um telejornal goiano.

Michelle Bouson: TBC Notícias/1ª edição está de volta, 12h38, e agora nós vamos falar de saúde e o assunto é preocupante. Foi confirmado hoje um caso de sarampo em Goiás. Quem traz mais informações pra gente é a repórter Danila Bernardes. É isso mesmo, Danila?

Danila Bernardes: É isso mesmo, Michelle. Uma situação preocupante, viu? Olá pra você. Olá pra quem nos acompanha. Esse caso foi confirmado na cidade de Alto Paraíso aqui em Goiás. É uma mulher que já fez aí todos os exames e realmente está sim com sarampo. Em todo o estado de Goiás foram 38 casos suspeitos. Desses 38, 23 foram descartados e 14 seguem em investigação. Desses 14, 5 são aqui em Goiânia, sendo que um deles é um homem de 45 anos que chegou a ficar internado no HDT, no Hospital de Doenças Tropicais, e ele já recebeu os primeiros exames aí que realmente indicam que ele está sim com sarampo. Falta só receber o exame final confirmando a doença. Olha, para o Ministério da Saúde, um caso, a existência de um caso, como foi registrado esse em Alto Paraíso, já é considerado surto no Estado. [...]

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UfIsfwzps78>>.

Acesso em: 9 abr. 2020. (Transcrição). (Fragmento).

- A maneira como se iniciou a comunicação entre âncora e repórter nesse telejornal é bastante típica do gênero. Descreva-a.
- A repórter repetiu aquilo que a âncora já havia dito: “Uma situação preocupante, viu?”. Proponha outra formulação em que ela simultaneamente introduza o assunto e expresse uma avaliação dele, por meio de um advérbio.
- Explique por que o advérbio “agora”, na fala de Michelle, contribui para marcar a entrada do tema que será abordado.
- Qual é a função dos advérbios “hoje” e “aqui” na apresentação do tema?
- No período “É uma mulher que já fez aí todos os exames e **realmente** está **sim** com sarampo”, qual é o papel dos advérbios em destaque?
- Nesse mesmo período, por que o termo “ai” não se comporta como advérbio?
- Na fala da repórter, mantiveram-se índices de interlocução. Identifique-os e explique seu uso.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2020, p. 244).

5 REFERÊNCIAS

5.1 Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. A. F. de; SARAIVA, É.; 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*, v. 60, n. 1, p. 268–281, jan. 2021.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed., 3. tir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção Linguagens).

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, Editores, 2010. 208p.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, Editores, 2010. P.71-80.

GERALDI, João Wanderley. Gramática ou reflexão sobre a língua. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, Editores, 2010. P. 183-188.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros Bakhtinianos. *Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. Caderno de Estudo IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19–39.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Pesquisa em Linguística Aplicada. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 7–15.

PINTON, Francieli Matzenbacher. Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.). *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 204–232.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa: a refração dos discursos que incidem sobre esse conceito e sobre as atividades propostas. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 101-160.

SAUTCHUK, Inez. *Prática de morfossintaxe*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 15–30.

SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKY, Andréia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens).

5.2 Referência do corpus

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: Português*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português: manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.