

A abordagem gramatical no contexto das atuais demandas para o ensino de língua portuguesa

RESUMO

Na raiz da dificuldade das escolas brasileiras em formar alunos proficientes em leitura e escrita, aptos a interagir plenamente nas diversas situações de comunicação a que são expostos em uma sociedade letrada, estaria a forma como o ensino de língua vem sendo sistematicamente praticado – atividades voltadas basicamente para o ensino de gramática a partir de unidades mínimas, descontextualizadas, sem chegar ao texto. Há muito se afirma a necessidade de uma mudança nessa postura, com a adoção de um ensino de gramática de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e de escrita, contexto em que surgem as propostas de Análise Linguística (AL), de base interacionista, adotada pela Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que rege a educação brasileira. Nesse sentido, o problema que motivou esta pesquisa é: estão os livros didáticos, integrados à BNCC, de fato organizados sob o viés interacionista como concepção de língua a ser adotada nas práticas de ensino de língua portuguesa? À vista disso, o objetivo deste trabalho é verificar, a partir de pesquisa bibliográfica, se as atividades em um dos capítulos da coleção *Tecendo linguagens* são assim organizadas e, portanto, eficazes para promover a reflexão sobre os usos da língua. Depreende-se que a proposta de reflexão sobre o uso da língua adotada pelo livro revelou-se muito mais alinhada ao trabalho da gramática como um fim em si mesmo do que a uma atividade de reflexão sobre os usos linguísticos, o que permite afirmar que esse tratamento da língua não se ajusta à concepção de língua assumida pela BNCC.

Palavras-chave: Ensino de Língua. Interacionismo. Gramática. Análise Linguística.

Andréia de Fátima Rutiquewiski
andreiartuti@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

José Ricardo da Silva
jrsilva@usp.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Dessa feita, é justamente essa a tarefa que se nos impõe neste trabalho: analisar a proposta de ensino de língua em um capítulo de um LD para o EF II, selecionado entre os aprovados pelo PNLD 2020, verificando se a forma como esse conteúdo é trabalhado está em conformidade com o que é postulado na BNCC para o ensino de língua portuguesa. Chegar a uma conclusão a esse respeito requer que a atividade selecionada seja analisada à luz de um modelo teórico de ensino de língua portuguesa que esteja em consonância tanto com os objetivos estabelecidos na BNCC – de propiciar aos estudantes experiências que possibilitem a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais – quanto com a perspectiva de língua que o documento assume como apropriada para a prática escolar em vista desses objetivos. Em razão disso, propomos que as atividades de ensino de língua portuguesa no LD sejam analisadas à luz das concepções teórico-metodológicas da Análise Linguística (doravante, AL) – de base interacionista. É a partir dessa abordagem que procuraremos delimitar em que medida a proposta de ensino em um capítulo específico de um LD de língua portuguesa para o EF II está de acordo com o estabelecido nesse documento oficial.

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

i) A forma como a língua materna é trabalhada no LD atende de fato ao que é assumido como concepção de ensino de língua na BNCC?

ii) A atividade de língua materna do LD é eficiente para propiciar a reflexão linguística e promover a competência sociocomunicativa dos alunos?

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

Fundamentando-nos nesse referencial teórico que buscaremos responder se a organização da atividade de língua materna do LD, que assume a perspectiva interacionista como norteadora das propostas de ensino, efetivamente propicia exercícios de reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, ou se busca apenas habilitar o aluno para a identificação e categorização de formas e para a correção gramatical.

1. O INTERACIONISMO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A visão de língua que norteará este trabalho encontra respaldo na perspectiva interacionista proposta por Bakhtin e pelo círculo. Para Bakhtin, o tratamento da língua enquanto sistema mostrava-se inadequado porque “na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 96 – grifos do autor).

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

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

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

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

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

Nesse ponto, evidencia-se que a interação de que os pesquisadores estão tratando não se restringe a uma interlocução entre dois sujeitos, visto que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 112). Segundo esse posicionamento, os enunciados são produzidos em vista de um determinado grupo social, ou seja, de uma determinada representação social, visto que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio e bem definido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 112 - grifo do autor).

Bakhtin (2010) observa ainda que as formas de uso da linguagem podem ser tão variadas quanto são os campos da atividade humana que dela fazem uso, e que os enunciados proferidos pelos representantes de um determinado campo da

atividade humana “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2010, p. 261) não só pelo conteúdo temático e pelas escolhas linguísticas, mas também por sua construção composicional. “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 261-262). É por meio da adequação de estilo e das escolhas linguísticas em vista do que se pretende comunicar e a quem se direciona a comunicação que o emprego da língua vai se conformando aos “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Nessa condição, as possibilidades de gêneros de discurso podem ser tantas quantas são as possibilidades da comunicação humana.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A ÓTICA INTERACIONISTA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA

A abordagem interacionista analisa a língua enquanto unidades reais de comunicação discursiva situadas num determinado contexto histórico e social – os enunciados; apenas a análise dessas unidades como tais permite compreender a natureza da língua (GOMES; SOUZA, 2017); investigar a língua sem levar em conta os aspectos de interação social nela presentes significa observá-la destituída de sua peculiaridade essencial. É fundamentada nessa concepção que se desenvolve a proposta de AL.

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

Essa ineficiência do ensino de língua portuguesa é atribuída por diversos autores ao fato de as atividades dessa natureza nas escolas brasileiras permanecerem ancoradas no trabalho com a gramática, a partir de unidades mínimas, descontextualizadas, que vão da palavra ao período, mas sem chegar ao texto, unidade maior a partir da qual poderiam ser analisados os aspectos discursivos: não correspondendo a unidades de comunicação que podem revelar uma atitude responsiva, tais fragmentos são analisados destituídos de sua natureza expressiva e interativa que constituem a linguagem (KEMIAC; ARAÚJO, 2010). O problema fundamental dessa abordagem é, segundo essas autoras, que o contexto comunicativo é imprescindível não só para a construção da significação mas também para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua. O resultado dessas práticas é que elas “impedem a realização de propostas significativas que trabalhem gramática de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e produção textual” (PAIVA; OHUSCHI, 2016, p. 123).

Essa constatação respalda a conclusão de que “o ensino de regras isoladas, descontextualizadas, de uma metalinguagem associada a exercícios mecânicos não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (KEMIAC; ARAÚJO, 2010, p. 46) e acentua a necessidade de superação de um modelo

mecânico centrado no ensino de gramática desarticulada dos usos sociais da língua por meio da adoção de um trabalho “com o intuito de tornar consciente as regras implícitas da língua e procurar refletir sobre elas” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 54). É do esgotamento desse método fundamentado nas aulas de cunho puramente gramatical que surge a proposta de AL (KEMIAC; ARAÚJO, 2010; GIL; SIMÕES, 2015; GOMES; MENDONÇA, 2006).

É em trabalhos desenvolvidos por Geraldini que encontramos as primeiras referências à prática de AL, expressão inicialmente empregada em artigo publicado no interior da obra *O texto na sala de aula*, de 1984 (GEDOZ, 2016; Gomes; Souza 2017; MENDONÇA, 2006). O que esse teórico traz de inovador é a proposta de incorporar às práticas de ensino da língua portuguesa a análise de elementos de composição como coesão e coerência internas do texto, da adequação do texto segundo os objetivos e o contexto de comunicação, bem como dos recursos expressivos empregados (GEDOZ, 2016), sempre em vista dos objetivos da comunicação. Incorporar, porque a proposta de AL defendida por Geraldini não renunciava à sistematização da língua, mas sim propunha um novo paradigma de ensino, cujo foco era a produção e a reescrita de textos, atividades para as quais considera imprescindível, além de cuidados com os aspectos normativos, o trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos e em que medida esses recursos evidenciam e se relacionam aos propósitos comunicacionais.

No contexto de uma abordagem que propõe as práticas de ensino de língua organizadas a partir de três eixos – leitura, análise de recursos linguísticos e produção textual, cujo foco passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos –, a AL contrapõe-se à maneira como tradicionalmente se ensina gramática na escola, porque, enquanto neste caso os elementos gramaticais são considerados em si mesmos, de forma isolada, com o objeto de análise em geral se restringindo à palavra ou à oração, para a AL a seleção e estudo dos elementos e estratégias devem ocorrer tendo em consideração “as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc.” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A questão central é, portanto, que o estudo da gramática, sob o viés da AL, não deve ocorrer de forma desarticulada, fragmentada, em vista dela mesma e tendo por objetivo a memorização de regras e conceitos, mas, antes, “precisa ser estudada a partir do lugar em que ela ocorre, ou seja, dentro de usos reais linguísticos (interações sociais)” de modo que o ensino possa efetivamente “promover a análise dos saberes que o aluno precisa para que amplie suas habilidades sociocomunicativas” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 58). Estes autores resumem de forma bastante precisa a urgência de uma abordagem da língua que ultrapasse os limites da atividade escolar fundamentada pelo trabalho com a gramática normativa:

(...) não há propósito comunicativo algum na decoreba de rótulos. Defende-se, portanto, que as atividades de ensino estejam direcionadas para diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, as análises da língua em uso devem voltar-se a fenômenos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos, discursivos, estilísticos, visuais, sonoros etc. O que tem que entrar em jogo é a compreensão do texto e seu funcionamento (...) (GOMES; SOUZA, 2017, p. 54)

Assim, tendo por base o texto e como objetivo último a produção textual, a AL é parte fundamental das práticas de letramento escolar, ou seja, das atividades escolares voltadas à promoção das práticas sociais de oralidade, de leitura e de escrita, visto constituir-se a partir da

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

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

3. O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

É a partir de meados dos anos 80 que, com a divulgação de novas teses as quais, no caso da língua portuguesa, objetivavam principalmente superar um método marcado pela excessiva valorização da gramática normativa e introduzir um ensino significativo, tem lugar um grande esforço de revisão das práticas de ensino de língua, com um dos eixos consistindo em orientá-las “para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18).

É nesse contexto – de reconhecimento de que o método a que se convencionou chamar tradicional não poderia atender às novas demandas – que as propostas em vigor de transformação do ensino de língua foram incorporadas pelos currículos oficiais e “consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18). É, desse modo, com vistas à meta primordialmente colocada para o ensino de língua materna – tornar os alunos aptos para a interpretação e produção eficiente das diversas variedades de textos que circulam socialmente – e da repercussão alcançada pelas propostas de AL, que o referencial teórico em que se embasam essas propostas é incorporado aos PCN de Língua Portuguesa (GEDOZ, 2016; GOMES; SOUZA, 2017), que assumem a teoria interacionista bakhtiniana como concepção norteadora do ensino de língua:

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

Assim é que a AL, orientada pela noção de língua enquanto práticas discursivas socialmente constituídas, que já se impunha como uma importante teoria dos estudos linguísticos à época em que os PCN foram criados, é incorporada aos PCN Língua Portuguesa – ainda que representem uma tentativa pouco consistente de apropriação dessa teoria (GEDOZ, 2016) – para nortear o ensino de língua frente aos novos objetivos estabelecidos.

Publicada em 2018, a BNCC, no que diz respeito às orientações para o ensino de língua, “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” (BRASIL, 2018, p. 67). Então, assim como ocorria no caso dos PCN, também a BNCC, documento oficial atualmente vigente no país, assume o viés interacionista como concepção de língua a ser adotada nas práticas de ensino de língua portuguesa. Desse modo, ao colocar como meta para o ensino do componente de língua portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68), a BNCC identifica a perspectiva interacionista como o caminho mais eficaz para o alcance dessa meta:

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

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

Em vista dos objetivos e da concepção de língua assumida na BNCC, o ensino de língua é dividido em eixos correspondentes às práticas de linguagens: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. A respeito desses eixos, o documento destaca que os estudos sobre a literatura e sobre a norma-padrão e outras variedades da língua não devem ter um fim em si mesmo, mas antes “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

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

4. A COLEÇÃO

É, segundo Gedoz (2016), o referencial teórico das propostas de AL que foi incorporado pelos documentos e currículos oficiais para subsidiar os exercícios de reflexão sobre a língua no interior das práticas de ensino de língua portuguesa. Assim foi no caso dos PCN e, mais recentemente, com a BNCC.

A adoção de tal concepção de língua para nortear as propostas de ensino, assim como outras diretrizes trazidas nesse documento, impõe às editoras que buscam a aprovação dos seus LD pelo PNLD a tarefa de se ajustarem a essas determinações. Assim é que, devido a essa exigência, a despeito do fato de a BNCC ter ficado pronta apenas em dezembro de 2017, alguns LD foram inscritos, já em 2018, para a seleção do PNLD 2020 como tendo sido didaticamente organizados fundamentados no que é definido na BNCC, apesar do curto período de tempo que as editoras tiveram para analisar as diretrizes para o ensino estabelecidas pela BNCC e organizar as propostas de ensino em conformidade com tais diretrizes. Esse é precisamente o caso da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), voltada para os anos de ensino do sexto ao nono – EF II.

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

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

Cada livro da coleção é composto de quatro unidades, constituídas por dois capítulos cada, que formam um roteiro voltado para a produção textual em cuja organização estão previstas práticas de leitura e exercícios de reflexão sobre o uso da língua; nessas unidades, o conjunto de atividades de cada capítulo é sistematizado a partir de diferentes tipos ou da mesma tipologia textual, de modo que em cada volume são empregados gêneros variados de textos.

5. O CAPÍTULO SELECIONADO

É em vista do objetivo de propiciar aos estudantes de EF II o desenvolvimento das habilidades e competências conforme estabelecidas na BNCC que a coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) declara organizar as propostas de ensino de língua portuguesa. Assim, com vistas a esse fim, as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências de língua portuguesa desejáveis para o EF II são organizadas com foco na preparação do aluno para a produção textual, perpassada pelas atividades de leitura e de reflexão sobre o uso da língua.

É no contexto da unidade 1, intitulada “Ser e descobrir-se” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 14), que figura o capítulo 1 do manual do professor referente ao LD do sexto ano, objeto de análise deste trabalho.

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

6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O objetivo deste trabalho é analisar o conteúdo que trata da reflexão sobre o uso da língua, no interior da unidade 1 de ensino do LD do sexto ano, língua portuguesa, parte da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), destinada ao EF II, apresentada como tendo as práticas de ensino organizadas atendendo ao que é normatizado na BNCC.

Nesse percurso, consideraremos fundamentalmente a perspectiva interacionista adotada como concepção de língua por esse documento oficial. Como a adoção dessa noção de língua em currículos oficiais ocorre no contexto de uma tentativa de absorção das propostas de ensino orientadas pela AL, o cotejamento, na análise das atividades do corpus, entre a amostra do referido LD e o interacionismo será realizado particularmente por meio do referencial teórico das propostas de AL. Em vista desses objetivos, a partir de um sólido referencial teórico, buscou-se o aprofundamento dos conceitos a partir dos quais se define a teoria linguística desenvolvida por Bakhtin e o círculo, teoria essa em que se fundamentam os pressupostos teóricos da proposta de AL para a organização de práticas de ensino bem como as orientações contidas na BNCC para o ensino de língua portuguesa.

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

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

Tendo em vista essa finalidade, enquadramos nossa proposta de estudo no modelo da pesquisa qualitativa, que consiste, conforme Denzin e Lincoln, (2006, p. 17) em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, já que entendemos, como Denzin e Lincoln, que o pesquisador, situado socialmente, “aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32-33). Gonzaga (2006, p. 18) também destaca potencialidade dessa abordagem, ao considerar que pode propiciar diversidade metodológica e uma variada gama de fontes, permitindo “extrair dados da realidade com o fim de ser contrastados a partir do prisma do método”.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

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

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

Quase ao fim dessa atividade, figura um exercício para que o aluno identifique, a partir de um novo fragmento do texto *O menino no espelho*, se “é

possível constatar que a combinação formada entre a personagem Fernando e seu reflexo foi positiva ou negativa” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p. 24). Essa atividade, entretanto, pede basicamente que o aluno interprete informações textuais, sem necessariamente se valer dos substantivos empregados para fazer sobressair uma dessas possibilidades de leitura.

Na segunda parte da proposta de “Reflexão sobre o uso da língua”, explora-se a noção de “Flexão dos substantivos (número, gênero e grau)” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018). Com esse propósito, apresenta-se um fragmento de uma notícia em que há certo número de substantivos destacados, com a instrução para que os alunos, numa sequência de três exercícios, transcrevam os substantivos do texto (a) que apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino, (b) exemplos de substantivos masculinos que, para se referir ao feminino, precisam ter sua terminação mudada para –a e, por fim, (c) exemplares de substantivo com a terminação –o que serve para referir-se tanto ao masculino quanto ao feminino. A partir desses exercícios, as autoras identificam para o aluno os processos de flexão de número e de grau, ao que se seguem dois exercícios para a identificação dessas categorias no título e em uma oração extraídos de um texto.

Destaque-se que, ao final dessa atividade, a partir da exposição de que “os substantivos usados no grau diminutivo podem expressar várias ideias, além da noção de tamanho, dependendo da intenção comunicativa de quem os emprega no texto” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p. 32), as autoras propõem um exercício em que se pede que sejam identificados outros sentidos que os substantivos podem assumir, para além da noção de tamanho. Nesse caso, é esperado que os alunos identifiquem que esses primeiros usos expressam a noção de afetividade. Esse exercício é proposto aos alunos a partir de frases descontextualizadas, criadas pelas autoras. No mesmo sentido, as autoras referem-se à possibilidade de uso do grau aumentativo para, além da noção de tamanho, indicar sentido pejorativo – nesse caso apenas ilustrado a partir de uma frase criada pelas autoras.

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

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

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

própria língua, o educando vai se tornando ciente dos recursos de que dispõe, bem como busca outras estratégias, potencializando suas habilidades para as diversas atuações sociais” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 63).

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

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

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

“Em atividades de leitura, visa-se, portanto, não só a compreensão do sentido global, mas observar os recursos linguísticos e extralinguísticos empregados no texto” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 57). É em função dos efeitos de sentido que esses recursos produzem no texto que devem ser selecionados para a AL. Dessa maneira, cabe destacar o potencial que têm para o desenvolvimento dessa prática as atividades epilinguísticas – ou seja, a reflexão sobre a linguagem atentando-se para o uso dos recursos expressivos em função das práticas linguísticas que estão sendo desenvolvidas (PAIVA; OHUSHI, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à

compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. (MENDONÇA, 2006, p. 203).

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

Entretanto, a forma como são organizadas as propostas de ensino no primeiro capítulo do LD do sexto ano da coleção evidencia que, lá, têm-se a prática de leitura, atividades de cunho gramatical e a proposta de produção – mas que tais atividades são organizadas dentro de um roteiro em que figuram de forma desarticulada: dos textos, são propostos exercícios voltados para a interpretação de informações sem qualquer proposta de reflexão sobre as escolhas linguísticas; o trabalho de “reflexão sobre o uso da língua” não propõe aos alunos um exercício consciente sobre em que medida certas escolhas lexicais podem auxiliar na construção do significado dos textos, ou estão mais ou menos ajustadas a um determinado tipo de texto, a um projeto de dizer, em função do público ao qual a comunicação se destina; essa proposta de prática de ensino também não está direcionada para a reflexão sobre como algumas escolhas lexicais mostram-se mais ou menos (in)adequadas para determinados textos, a fim de instrumentalizar os alunos para a sua própria produção textual.

Há os exercícios de leitura e de interpretação dos textos; há a atividade de identificação de palavras da classe dos substantivos, a explicitação dos processos de formação dessas palavras e a categorização desses itens lexicais – mas essas práticas estão longe de ser uma reflexão linguística sob a perspectiva interacionista, que concebe a língua na forma de enunciados socialmente constituídos, dos quais os falantes podem se servir para suas práticas enunciativas concretas. Esse tipo de trabalho em que a língua é analisada sem se levar em conta aspectos de interação social nela presentes equivale a observá-la destituída de sua peculiaridade essencial.

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

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

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

The grammatical approach in the context of current demands for teaching portuguese language

ABSTRACT

At the root of the difficulty of Brazilian schools in training students who are proficient in reading and writing, students who are able to fully interact in the different communication situations to which they are exposed in a literate society, it would be the way how language teaching has been systematically practiced - activities basically aimed for teaching grammar from minimal, decontextualized units, without reaching the text. The need for a change in this posture has long been stated, with the adoption of a contextualized and reflexive grammar teaching, within the practices of reading and writing, context in which the proposals of Linguistic Analysis (LA) of interactionist basis arise, embraced by the National Common Curricular Base (NCCB), a normative document that governs Brazilian education. In this sense, the problem that has motivated this research is: are the textbooks integrated to the NCCB in fact organized under the interactionist bias as a language conception to be embraced in Portuguese language teaching practices? Therefore, the objective of this work is to verify, based on bibliographic research, if the activities in one of the chapters of the "Tecendo linguagens" collection are organized in this way and, therefore, effective in promoting reflection on the uses of language.

It is concluded that the proposal of reflection on the use of language embraced by the book proved to be much more aligned with the work of grammar as an end in itself than with an activity of reflection on linguistic uses, which allows us to affirm that this treatment of the language does not fit the concept of language assumed by the NCCB.

Keywords: Language Teaching. Interactionism. Grammar. Linguistic Analysis.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido: 08 out. 2021

Aprovado: 31 out. 2022

DOI: 10.3895/rl.v24n45.14795

Como citar: RUTIQUEWISKI, Andréia de Fátima; SILVA, José Ricardo. A abordagem gramatical no contexto das atuais demandas para o ensino de língua portuguesa. *R. Letras*, Curitiba, v. 24, n. 45 p. 01-20, jul/dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

