

*Nascentes***GÊNERO CARTA ABERTA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO***Ana Regner***Francieli Matzenbacher Pinton***

RESUMO: No contexto educacional brasileiro, a articulação de práticas de linguagem no que diz respeito à leitura, produção textual e análise linguística. (AL) ainda é um desafio para os docentes de língua portuguesa. (SUASSUNA, 2012; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 1984, 1997)) Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar atividades de AL propostas no livro didático *Língua Portuguesa*, do Sistema Marista de Educação, a fim de verificar em que medida contribuem para a prática de produção de textos em uma perspectiva de gêneros discursivos. O *corpus* do nosso trabalho é composto pelas atividades de AL, do 9º ano do Ensino Fundamental, módulo 1, capítulo 1, *Carta aberta: discurso para o mundo*. Os procedimentos de análise compreenderam cinco etapas: i) descrever a configuração textual e discursiva do livro didático do 9º ano; ii) verificar a natureza e os objetos de conhecimento das atividades de AL considerando a Base Nacional Comum Curricular. (BNCC); iii) identificar os níveis de complexidade exigidos pelas atividades; iv) analisar as atividades com base no sistema de estratificação e v) verificar em que medida as atividades de AL exploram o gênero discursivo carta aberta. Os resultados indicam que as tarefas de AL do capítulo *Carta aberta: discurso para o mundo*, do 9º ano do Ensino Fundamental não contribuem, de forma efetiva, à prática de produção textual. Os enunciados apresentam lacunas em relação à articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, composição e estrutura do gênero carta aberta, especialmente em relação níveis de complexidade demandados e estratos da linguagem. Nesse viés, entendemos que se trata de uma perspectiva de trabalho ainda em construção no material didático investigado.

Palavras-chave: Livro didático; Carta aberta; Análise linguística; Produção textual.

Considerações iniciais

Ao contrário das práticas de leitura e produção textual que parecem estar consolidadas na Educação Básica, o eixo de análise linguística (AL), com muita frequência, focaliza o ensino da gramática tradicional, que é materializado, na sala de aula, a partir de atividades de identificação e classificação de categorias gramaticais descontextualizadas do uso social (PINTON; SILVA, 2020). Sobre esse viés de ensino, pesquisas como as de Montemór (2008) e de Fernandes (2013) mostram que essa abordagem ainda é justificada por alunos e

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM)

** Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM)

professores, que consideram a gramática relevante por oportunizar o acesso à norma culta e o melhor desempenho em provas.

Se considerarmos os resultados de provas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é possível perceber que os efeitos dessa abordagem tradicional, em sentido amplo, são outros. No que se refere à leitura, de acordo com o PISA de 2018, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio (BRASIL, 2018). Já em relação à produção textual, de acordo com o ENEM de 2019, a média das notas da redação foi de 55,29 em 100 (BRASIL, 2019).

Considerando esses dados, fica evidente o quanto o ensino de gramática tradicional, em um viés prescritivo e normativo, parece não auxiliar os alunos na leitura e produção de textos. Além disso, essa perspectiva, prescritiva e normativa, não dialoga com os documentos norteadores de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que ambos os documentos focalizam a compreensão por parte do aluno da dimensão social da linguagem—o uso linguístico. Em consonância a isso, na academia, diferentes estudos evidenciam a pertinência de um olhar que valorize a dimensão social, focalizando o eixo da AL como uma prática de linguagem reflexiva (GERALDI, 1984, 1997, 2011; FRANCHI, 1991; MENDONÇA, 2006; KEMIAC; ARAÚJO, 2010; SUASSUNA, 2012; BEZERRA; REINALDO, 2013).

Apesar disso, ainda podemos identificar lacunas no que se refere ao eixo de AL, conforme aponta estudo realizado por Pinton, Barreto e Steinhorst (2022). As autoras afirmam que, apesar de a maioria dos professores em formação compreender a AL como uma prática que favorece o ensino significativo e sistematizado de língua portuguesa, apresentam dificuldades significativas quanto à sua operacionalização no processo de elaboração de atividades didáticas. De forma específica, em relação a atividades de AL em livros didáticos, Padoin, Barreto e Pinton (2021) destacam que a Prática de Análise Linguística (PAL) pode ser considerada uma perspectiva ainda em construção especialmente no que se refere à articulação com prática de leitura, considerando o contexto investigado pelas autoras, coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, publicada pela editora Moderna em 2018 e aprovada pelo PNLD do ensino fundamental em 2020.

Dessa forma, com intuito de ampliar os estudos já desenvolvidos, neste artigo, analisamos as tarefas de AL do livro didático de língua portuguesa da rede Marista de Educação,

a fim de verificar em que medida fornecem andaimes¹ para a prática de produção textual. Para isso, organizamos este artigo em quatro movimentos, além destas Considerações iniciais. Inicialmente, revisamos os conceitos de PAL para fins didáticos, bem como elencamos investigações que focalizam essa prática em termos de formação de professores. Ademais, apresentamos os conceitos-chave da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), especialmente no que diz respeito ao sistema de estratificação, conceito-chave para análise das atividades. Em seguida, delineamos nosso percurso metodológico em relação ao universo, *corpus* e procedimentos de análise. Por fim, resumizamos os resultados e apresentamos nossas considerações finais.

PAL como ferramenta para a Prática de Produção Textual

Considerando a linguagem como dialógica e interativa, o termo AL surge na década de 80, com o pesquisador João Wanderley Geraldi, como uma proposta de revisão do ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática na Educação Básica. Em 1984, Geraldi já postulava que as atividades abordadas nas aulas de língua portuguesa deveriam focalizar não apenas o domínio da norma padrão, mas também os textos dos alunos e as inadequações dessas produções.

Nesse sentido, em 1984, PAL era entendida tanto como “o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1984, p. 74). Posteriormente, o autor amplia a sua visão ao afirmar que a PAL deveria estar articulada às práticas de leitura e produção textual, considerando que ela se dá a partir das outras duas práticas, ou seja, a leitura e a escrita (GERALDI, 1997). Ainda conforme Geraldi, a expressão PAL se refere ao “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 1997, p. 189).

De acordo com o pesquisador, essas atividades podem ser tanto de natureza epilinguística quanto metalinguística. A primeira engloba atividades que visam à reflexão sobre a linguagem – o uso; a segunda se refere à sistematização e categorização dos recursos linguísticos (GERALDI, 1997). Para Franchi (1991), o trabalho com a epilinguagem deveria ocorrer, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, pois é apenas com atividades dessa

¹ Segundo Figueiredo (2019), andaime “é uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas”. (p. 51) Além disso, ele é “um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse ajuda de outras pessoas”. (FIGUEIREDO, 2019, p.52)

natureza que o aluno teria propriedade para falar sobre a língua, ou descrevê-la, nas atividades metalinguísticas.

Com base em Geraldi (1984; 1991), os PCN, publicados em 1997, asseguram que além da escuta, leitura e produção de textos, é necessário refletir sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem (BRASIL, 1997). Para esse trabalho, o documento também menciona a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas até chegar ao processo de refacção dos textos produzidos pelos alunos. Nesse sentido, para se chegar a refacção, a PAL deve ser incorporada “de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos” (BRASIL, 1997, p.78).

Os PCN esclarecem que a AL não deve ser considerada uma nova nomenclatura para o ensino gramatical, pois os conteúdos a serem abordados ultrapassam a dimensão gramatical da linguagem, envolvendo também conteúdos como a pragmática e a semântica que precisam ser trabalhados na escola de forma articulada, por fazerem parte das práticas discursivas. Em consonância com isso, Mendonça (2006) explica que

[...] O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...]. (MENDONÇA, 2006, p.205)

Por fim, segundo os PCN, a PAL considera a exploração do texto como ponto de partida, percorrendo, assim, o caminho inverso do que é feito no ensino tradicional: partir da definição para chegar à análise. Conforme Callian e Botelho (2014, p. s/n), para o trabalho reflexivo sobre a língua o docente precisa compreender o percurso metodológico de uso – reflexão – uso, ou seja, “faz-se um uso ingênuo, superficial, descomprometido da língua, para posteriormente refletir sobre esse uso e, assim, chegar a um uso comprometido, mais consciente, seguro e politizado”. Nesse viés, percebe-se que os PCN, de 1997, já sinalizavam a necessidade da reflexão e sistematização sobre a língua.

Vinte anos depois, é homologado um novo documento que norteia, hoje, a Educação Básica, a BNCC. Esse documento discrimina as aprendizagens essenciais das três etapas da Educação Básica. Na área de linguagens, a Base caracteriza as práticas de linguagem segundo quatro eixos de ensino: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Conforme a BNCC, o último eixo “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos[...].” (BRASIL, 2018,

p.80).

Assim, é evidente que as atividades de AL perpassam os eixos da leitura e produção textual e da oralidade ainda que a organização do documento apresente os diferentes eixos de ensino de forma individual. Diferentemente dos PCN, na Base, o eixo da Análise Linguística/Semiótica não contempla de forma específica a distinção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas. De acordo com uma pesquisa realizada por Padoin, Barreto e Pinton (2021), para o termo “metalinguística” há apenas três ocorrências. Contudo, o documento faz menção às atividades de análise metalinguística quando aponta que “os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, discursivos, sociolinguísticos e semióticos[...] poderão ser construídos durante o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p.78-79).

Dessa forma, com base nos PCN e na BNCC, evidenciamos a necessidade da articulação das diferentes práticas de linguagem. Essa articulação também é defendida por outros autores (SUASSUNA, 2012; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 1984, 1997). Para Suassuna, diferentes práticas precisam estar atreladas “a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas” (SUASSUNA, 2012, p. 23) com vistas à formação de leitores e produtores de textos.

Em síntese, a PAL pode ser compreendida como alternativa ao ensino tradicional da gramática ao possibilitar que o sujeito usuário da língua reflita sobre os fenômenos linguísticos com os quais interage, seja por meio da leitura, da escrita ou da fala. Nesse sentido, para Bezerra e Reinaldo (2013), ainda há o desafio de se implementar efetivamente a PAL no contexto escolar, uma vez que a maioria dos professores parece não demonstrar domínio da prática para fins didáticos.

Na seção subsequente, apresentamos brevemente a GSF, em especial, o sistema de estratificação da linguagem que será empregado para analisar as tarefas que compõem o material didático, *corpus* desta investigação.

Gramática Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico-funcional (GSF) é uma teoria elaborada por Michael Alexander Kirkwood Halliday, no final da década de 60, e pode ser compreendida como um “recurso estratégico para a produção de significados, como representação simbólica de experiências em uma dada cultura e como semiótica social, ou seja, envolvida na construção da experiência social” (HEBERLE, 2018, p. 88). De acordo com essa perspectiva, a língua deixa de ser apenas um conjunto de regras e passa a ser compreendida como um sistema de produção de

sentidos.

A teoria apresenta um modelo de estratificação da linguagem a partir de dois níveis: o linguístico e o extralinguístico. Conforme a figura 1, o nível linguístico, o mais concreto, engloba a semântica, a léxico-gramática e a grafologia e fonologia. Por outro lado, o nível extralinguístico, o mais abstrato, engloba o contexto de situação – ambiente imediato em que o texto está funcionando, e o contexto de cultura – práticas institucionalizadas em grupos sociais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Ao usarmos a linguagem, mobilizamos todos esses estratos ao mesmo tempo.

Figura 1 – Linguagem como sistema estratificado



Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral. (2014, p.33)

Nesse sentido, conforme Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem realiza três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Para a metafunção ideacional, a oração é concebida como representação, na interpessoal, como troca e, na textual, como mensagem. O sistema de transitividade está relacionado à metafunção ideacional da linguagem e permite identificar “as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 68). Nesse sistema, podemos elencar os seguintes papéis: processos, participantes e circunstâncias, os quais fornecem evidências sobre a natureza da atividade realizada, os envolvidos e o modo em que é realizada (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Além disso, podemos classificar o sistema em seis processos: materiais, mentais,

relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Os processos materiais representam figuras de fazer, criar e acontecer e são representados por experiências externas. Os processos mentais representam figuras de sentir, ver, pensar e querer e são representados por experiências internas. Já os relacionais referem-se a figuras de ter, ser e estar e são representados pelas relações (identificação e caracterização) (HALLIDAY, 1985). Ainda, os processos comportamentais representam comportamentos típicos do ser humano (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas). Os processos verbais referem-se a figuras de dizer e representam os dizeres dos participantes (atividades linguísticas). Por fim, os processos existenciais representam figuras de existir (o “estar no mundo”) de um participante. (HALLIDAY, 1985).

Cada um desses tipos de processo possui participantes específicos, de acordo com as categorias de processos e circunstâncias da semântica. Conforme Halliday e Matthiessen (2004), os processos são os aspectos primários da figura experiencial que está sendo construída, os encarregados por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir.

Por fim, os participantes são os elementos “realizados por grupos nominais e “são inerentes ao processo: todo tipo de oração experimental tem pelo menos um participante e certos tipos têm até três participantes - a única exceção são as orações de certos processos meteorológicos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221). Os participantes aparecem materializados como substantivos ou sintagmas nominais, enquanto que as circunstâncias são representadas tipicamente por advérbios ou sintagmas adverbiais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Percurso metodológico

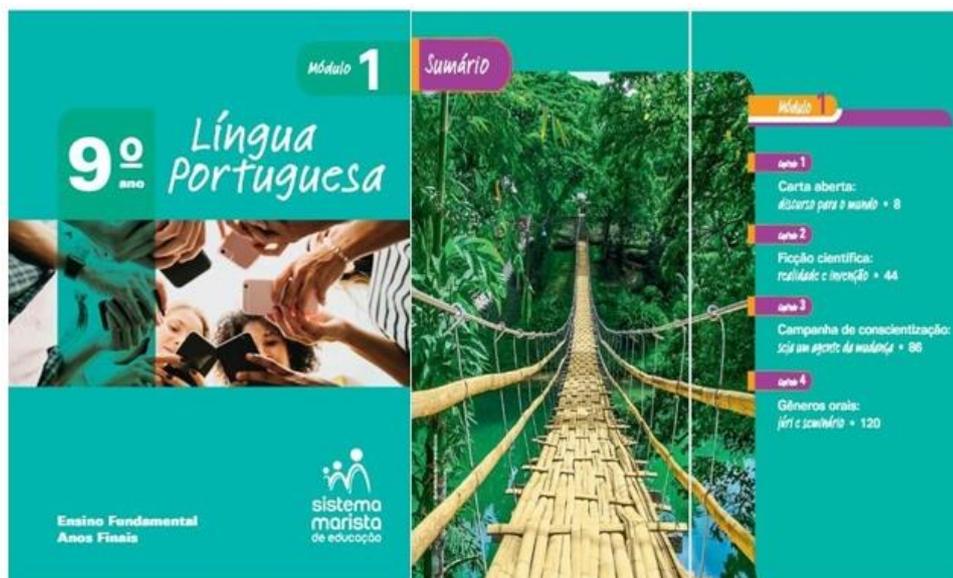
Este estudo, de base qualitativo-interpretativista (FLICK, 2009), tem por objetivo analisar as atividades do livro didático *Língua Portuguesa*, do Sistema Marista de Educação, a fim de compreender se as tarefas de AL fornecem andaimes para a prática de produção textual. Para tanto, apresentamos a seguir o universo de pesquisa, constituído pela obra supracitada, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, e o *corpus*, que corresponde ao módulo 1, do capítulo 1.

Universo, *corpus* e procedimentos de análise

O livro didático *Língua Portuguesa*, do Sistema Marista de Educação foi publicado pela editora FDT em 2020. O livro está organizado em (quatro) módulos e (quatro) capítulos

(Figura 2). Cada capítulo está dividido em aproximadamente 10 seções, dentre elas: novos horizontes, construindo conhecimentos, retomar para prosseguir, novos desafios, teia do conhecimento, pratique e aprofunde. O *corpus* é composto pelas 71 tarefas do 9º ano do Ensino Fundamental, módulo 1, capítulo 1, *Carta aberta: discurso para o mundo*.

Figura 2 - Capa e sumário do livro didático.



Fonte: Sistema Marista de Educação, 2020, p.5-8.

Os procedimentos de análise foram organizados em cinco etapas. Inicialmente, descrevemos a configuração textual e discursiva do livro didático do 9º ano e verificamos cada um dos enunciados, de acordo com o código alfanumérico E#1, que corresponde respectivamente à classificação, como enunciado (E), e, após a cerquilha (#), o número e letra correspondente à tarefa em questão. Após elaboramos um quadro a fim de identificar a prática de linguagem² e o objeto de conhecimento³ correspondente a cada um dos enunciados. Para

² Conforme a BNCC, a **leitura** “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais emultissemióticos e de sua interpretação”(BRASIL, 2018, p. 71) A **produção de textos** “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria. (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2018, p. 76) A **oralidade** “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face”. (BRASIL, 2018, p. 78) A **análise linguística/Semiótica** “envolve os procedimentos e estratégias. (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos. (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido”. (BRASIL, 2018, p.80)

³ Conforme o glossário de termos técnico-científicos do componente curricular de língua portuguesa, os objetos do conhecimento se referem ao “conjunto de conteúdos, conceitos e processos que organizam as aprendizagens. Podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade”. (PINTON et al., 2020, p.9)

isso, partimos das definições apresentadas na BNCC, etapa do ensino fundamental, conforme o exemplo a seguir.

Quadro 1 – Práticas de linguagem e objetos do conhecimento requeridos pelas atividades.

Código	Enunciado	Prática de Linguagem	Objeto do conhecimento
E#1	Segundo a introdução que antecede o texto, que problema motivou a escrita dessa carta?	Leitura	Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com base no mapeamento das práticas de linguagem e nos objetos de conhecimento contemplados na unidade, focalizamos os enunciados de AL e classificamos de acordo com a natureza (epilinguísticas e metalinguística) das tarefas propostas. Após, identificamos o estrato da linguagem destacado em cada um dos enunciados, conforme proposto pela GSF (ver Figura 1). Por fim, analisamos os objetivos de aprendizagem demandados em cada uma das tarefas segundo a taxonomia de Bloom (Figura 3).

Figura 3 – Níveis de complexidade de Bloom.

Níveis de complexidade	Domínios	Verbos relacionados
Básico	(Re)conhecimento	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar...
	Compreensão	Explicar, descrever, caracterizar...
Intermediário	Aplicação	Resolver, aplicar (com base no texto) transformar, explicar...
	Análise	Analisar, examinar, escandir...
	Síntese	Resumir, generalizar...
Avançado	Avaliação	Julgar, justificar, apresentar argumentos...

Fonte: elaborado por Araújo. (2017) com base em Moretto. (2008, p.113-137)

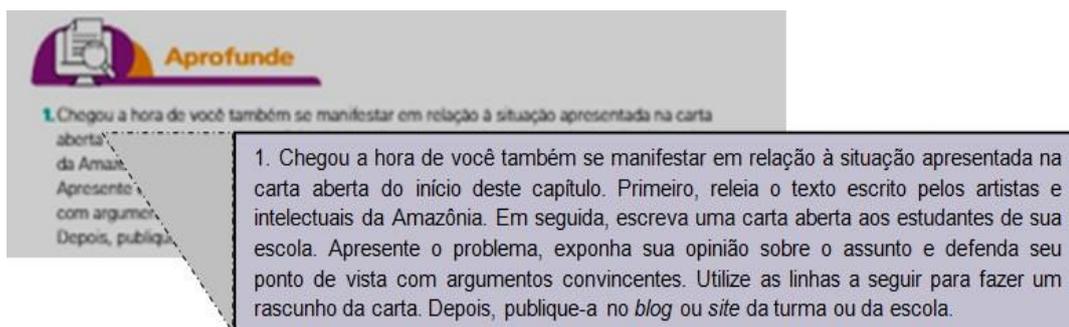
Por fim, com base nessas categorias, buscamos verificar em que medida as tarefas de AL contribuem para a prática de produção de textos em uma perspectiva de gêneros discursivos, conforme preconizado na unidade, objeto de análise desta investigação. Os resultados da análise dos aspectos aqui elencados são registrados e sintetizados na seção a seguir.

Análise e discussão de resultados

O livro didático *Língua Portuguesa*, módulo 1, capítulo *Carta aberta: discurso para o mundo*

tem por objetivo proporcionar ao aluno a leitura, interpretação e produção de uma carta aberta. Para isso, o capítulo propõe a aprendizagem da composição e a estrutura do gênero, bem como conteúdos gramaticais: conjunções coordenadas, período composto por coordenação, pontuação em vocativo (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020). A proposta de produção textual do gênero carta aberta aparece ao final da unidade, conforme pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 – Proposta de produção textual do gênero carta aberta



Fonte: adaptado pelas autoras com base em Sistema Marista de Educação, 2020, p.43.

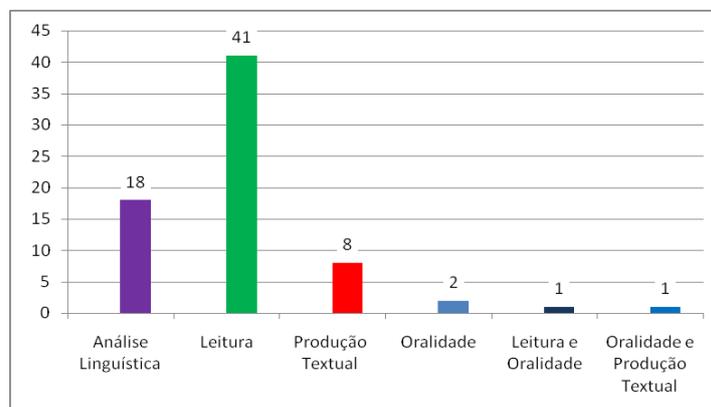
Além da carta aberta, outros gêneros discursivos são mobilizados no decorrer do capítulo, como é o caso do artigo de opinião, seminário oral, notícia, tirinha e quadrinhos. A maioria desses gêneros é apresentado como pretexto para a identificação de relações semânticas estabelecidas no nível da oração, conforme pode ser visto em (1), especialmente no que diz respeito à prática de AL.

(1). (E#38) Leia um fragmento da notícia a seguir e identifique a relação semântica estabelecida pelas conjunções destacadas. a) **Também** é nos municípios que sofremos os impactos da degradação ambiental ou, ao contrário, somos beneficiados pelos bons programas e ações voltados à preservação da qualidade de vida. b) Atualmente, mais de 50% da população mundial vive em centros urbanos — índice que deve chegar a 66% até 2050 —, o que representa aproximadamente 6 bilhões de pessoas. **Contudo**, áreas urbanas correspondem a apenas 2,4% da superfície terrestre do planeta, o que indica a grande concentração de pessoas em pequenos pontos do território. c) Resalta-se, **ainda**, que essas cidades carregam um alto poder de mudança no cenário global, tornando-se corresponsáveis no combate aos grandes desafios ambientais e sociais da humanidade, principalmente pela importância econômica que terão. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.28)

Nesse caso, é apresentado um exemplar do gênero notícia ao estudante e solicitado, através do enunciado, a identificação das conjunções em negrito, sem se estabelecer, portanto, uma relação entre a categoria gramatical e a sua respectiva função semântica com o gênero em estudo. Assim, além de tarefas de AL nesses gêneros são exploradas as práticas

de leitura, produção textual e oralidade sem que haja efetiva conexão com a proposta de produção de exemplar de carta aberta conforme orienta a unidade. O número de tarefas de cada eixo está representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de tarefas conforme os eixos de ensino.



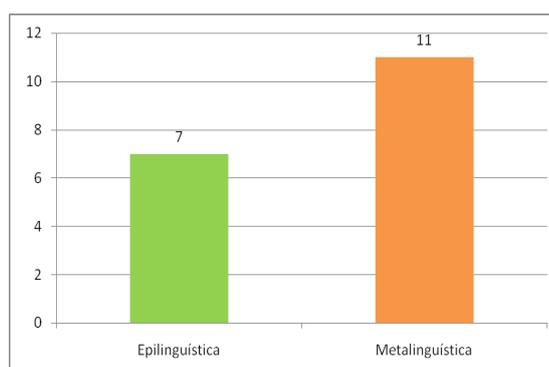
Fonte: elaborado pelas autoras.

Dentre os 71 enunciados, 41 são do eixo da leitura o que corresponde a 57,7% dos enunciados. Em seguida, os eixos mais contemplados são o da AL e da produção textual, que equivalem respectivamente a 25,35% e 11,26% das tarefas.

Assim, percebe-se que o capítulo *Carta aberta: discurso para o mundo* apresenta tarefas que contemplam, em alguma medida, todas as práticas de linguagem organizadoras do ensino de língua portuguesa. Contudo, considerando que o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida as tarefas de AL contribuem para a prática de produção de textos em uma perspectiva de gêneros discursivos, foram focalizadas apenas as tarefas de AL.

Conforme já afirmado, dos 71 enunciados, 18 contemplam a AL. Em relação à natureza dessas tarefas, verificamos que há certo equilíbrio no que se refere ao número de tarefas que abordam a epilinguagem e a metalinguagem, conforme pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Natureza das tarefas de AL



Fonte: elaborado pelas autoras.

Apesar de as tarefas epilinguísticas priorizarem a observação de diferentes fenômenos linguísticos, são poucas as que fornecem andaimes para o aluno estabelecer relações significativas entre os aspectos linguísticos e a sua sistematização por meio de nomeação e teoria (metalinguagem). Nas tarefas epilinguísticas, no capítulo investigado, o discente é convidado a observar e refletir sobre os efeitos de sentido das palavras ou expressões utilizadas ao longo dos textos, especialmente, o que pode ser visto em (3).

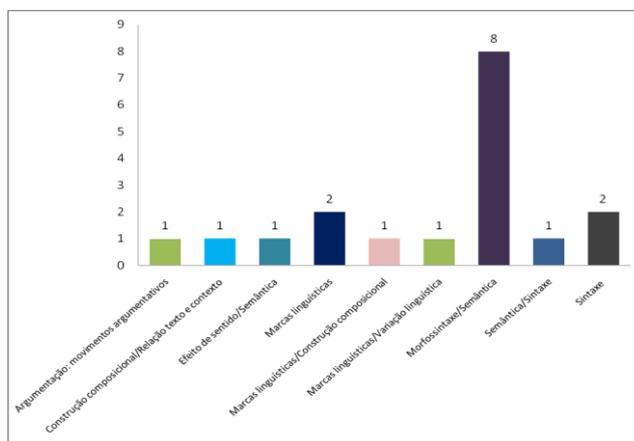
Por outro lado, nas tarefas metalinguísticas predomina a nomeação e conceituação dos aspectos linguísticos nos próprios enunciados das atividades, exigindo, assim, que o aluno apenas identifique a categoria gramatical no texto, sem relacioná-lo como fenômeno observado na tarefa epilinguística conforme fica evidente em (4).

(3)(E#16) No trecho da atividade anterior temos o uso do verbo inscrever, qual a função dele na carta aberta?. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.16)

(4). (E#46) Identifique o vocativo e o interlocutor a que se destina. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.32)

Ainda em relação à natureza dos enunciados, foi possível perceber, através da análise dos objetos de conhecimento do eixo da AL na BNCC, Gráfico 3, que, das 11 tarefas metalinguísticas, 7 (63,63%) exploram a morfossintaxe e a semântica. As outras 4 tarefas (36,36%) contemplam respectivamente a argumentação: movimentos argumentativos, a sintaxe e a construção composicional e a relação texto e contexto. Enquanto isso, nas tarefas epilinguísticas são constatados objetos mais variados, como as marcas linguísticas, variação linguística, efeitos de sentido e semântica.

Gráfico 3 – Objetos de linguagem das tarefas de AL



Fonte: elaborado pelas autoras.

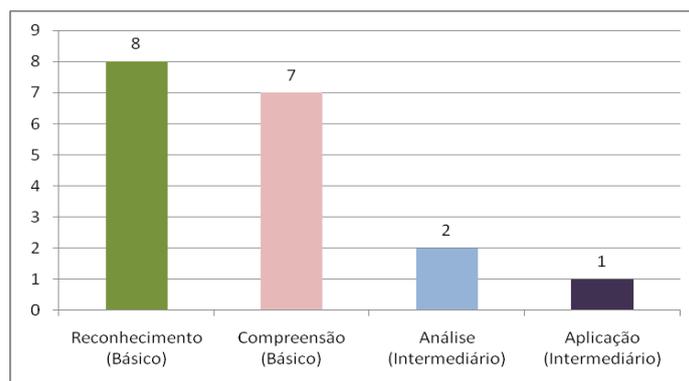
Dentre os 8 enunciados que possuem como objeto de conhecimento a morfossintaxe e a semântica, 7 (87,5%) focalizam o uso das conjunções e 1 (12,5%) o uso do vocativo. Um exemplo de tarefa com conjunções pode ser visto em (5). Já os outros objetos de conhecimento mais recorrentes são as marcas linguísticas e a sintaxe. Esses objetos são contextualizados em enunciados que versam sobre o uso de palavras e/ou expressões e recursos linguísticos e a identificação da oração coordenada sindética (conforme pode ser visto em (6)) e o vocativo no texto.

(5). (E#39) Leia o trecho a seguir. Observe que foram removidas algumas conjunções. Identifique as relações semânticas entre os trechos e complete as lacunas com as conjunções adequadas. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.28)

(6). (E#66) Encontre no texto um período composto por oração coordenada sindética. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.42)

A partir da análise dos objetos de conhecimento, o capítulo prioriza tarefas referentes aos conteúdos gramaticais, elencados na sua apresentação. Importante destacar que, apesar disso, tais conteúdos não estão produtivamente articulados ao funcionamento do gênero objeto de estudo da unidade. Ademais apenas 2 enunciados focalizam, de forma superficial, a composição e estrutura dos gêneros carta aberta e artigo de opinião. Para Marcuschi (2008), é importante que as diferentes estruturas dos textos sejam observadas, pois cada gênero textual possui um objetivo e uma linguagem específica. Caso não seja enfatizada a estrutura composicional, os estudantes podem enfrentar dificuldades durante o processo de produção do exemplar do gênero. Nesse sentido, poderia ser mais interessante a focalização de recursos linguísticos empregados, como as conjunções, articulados aos movimentos do gênero carta aberta de fim de explicitar a sua relação com a construção de argumentos.

Além da natureza e dos objetos de conhecimento das tarefas de AL, analisamos os objetivos educacionais em termos de níveis de complexidade e domínios, com base na taxonomia de Bloom. Dos 18 enunciados analisados, a maioria se situa no nível básico (83,33%). Apenas 3, (16,66%) se situam no nível intermediário. Esses resultados são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Níveis de complexidade das tarefas de AL

Fonte: elaborado pelas autoras.

Das 15 tarefas que se situam no nível básico, 8 (53,33) são do domínio do reconhecimento e 7 (46,66%) são da compreensão. Apenas 3, pertencem ao nível intermediário, 2 (66,66%) são representados pelo processo cognitivo “analisar” e 1 (33,33%) pelo processo “aplicar”. Dentre os enunciados de nível básico de complexidade, a maioria envolve as atividades metalinguísticas, do nível da identificação ou da nomeação, conforme fica evidente em (7). Por outro lado, as tarefas do nível intermediário de complexidade envolvem apenas tarefas epilinguísticas relacionadas ao contexto de uso da linguagem, conforme exemplo apresentado em (8).

(7) (E#31)e) Entre as estratégias argumentativas, o texto em questão se vale, principalmente, de:

- () alusão histórica.
- () citação de autoridade.
- () comparação.
- () contra-argumentação.
- () exemplificação. (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 22)

(8) (E#47) Como ficaria a fala do último quadrinho se a personagem tivesse utilizado um vocativo na resposta? (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.32, grifos nossos)

Esses dados revelam que os enunciados de AL parecem não construir os andaimes de aprendizagem necessários para a produção efetiva do gênero que é foco da unidade, pois, para analisar e aplicar, entendemos que é preciso que o aluno seja conduzido à realização de tarefas de maior grau de complexidade, por exemplo, dos domínios que compreendem a síntese e a avaliação.

Em relação à síntese, por exemplo, poderia ser proporcionada a reflexão sobre o emprego e valor discursivo das conjunções na construção de argumentos da carta aberta abordada no capítulo. Por outro lado, para contemplar a avaliação, poderia ser explorada a defesa do ponto de vista do aluno sobre a temática do texto trabalhado, considerando os aspectos

linguísticos e discursivos do uso de advérbios e adjetivos, por exemplo. A partir dessas questões, o estudante poderia potencializar o conhecimento construído e explorar novas possibilidades da língua. O que é constatado na unidade é a exploração de recursos linguísticos e discursivos importantes para a produção do exemplar da carta, sem que haja, no entanto, articulação entre as tarefas propostas.

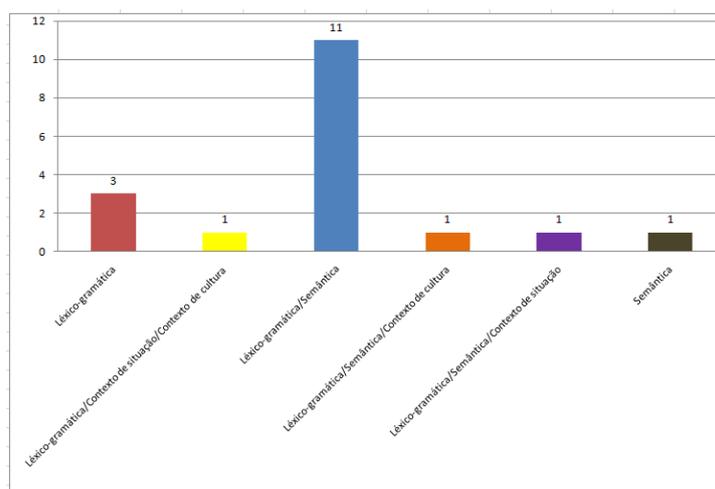
Por fim, analisamos os estratos da linguagem das tarefas de AL, com base na GSF

(Gráfico5). Do total de enunciados analisados, 11(61,11%) pertencem ao estrato da léxico-gramática/semântica. Além disso, 3 (16,66%), pertencem ao estrato da léxico-gramática, enquanto que os outros 4 (22,22%), estão distribuídas entre os estratos da léxico-gramática/contexto de situação/contexto de cultura, léxico-gramática/semântica/contexto de cultura, léxico gramática/semântica/contexto de situação e semântica.

Das 11 tarefas que pertencem aos estratos da léxico-gramática/semântica, 7(63.63%) são de natureza metalinguística e 4 (36,36%) de natureza epilinguística. Por isso, na maioria dos enunciados, conforme exposto em (9), ao aluno são apresentadas atividades de identificação e classificação, por meio da metalinguagem, mas o estudante não é conduzido a uma reflexão sobre o funcionamento do item lexical, considerando o funcionamento do gênero discursivo que é o objeto de estudo da unidade. Já entre as 3 tarefas que pertencem ao estrato da léxico-gramática, apenas uma é de natureza epilinguística a qual estabelece uma relação entre o texto e contexto, o que pode ser visto em (10).

(9). (E#42) No primeiro balão, qual a relação semântica estabelecida pelas conjunções **porque** e **ou**, respectivamente? (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.30)

(10). (E#45) Que expressões foram utilizadas no início dos parágrafos anteriores para que os autores da carta se dirigissem ao destinatário dela? (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020, p.32)

Gráfico 5 – Estratos da linguagem contemplados nas tarefas de AL

Fonte: elaborado pelas autoras.

Por fim, com base na análise da natureza, objetos de conhecimento, níveis de complexidade e extratos da linguagem contemplados nas tarefas de AL do livro didático do 9º ano do ensino fundamental, verificamos que os enunciados de AL, não fornecem, em grande medida uma base sólida para a produção da carta aberta. As tarefas apresentam lacunas em relação à articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, composição e estrutura do gênero, níveis de complexidade demandados e estratos da linguagem mobilizados.

Considerações finais

Nesta pesquisa, investigamos o livro didático *Língua Portuguesa* do Sistema Marista de Educação, edição 2020, a fim de verificar em que medida as tarefas de AL contribuem para a prática de produção de textos em uma perspectiva de gêneros discursivos. Assim sendo, o *corpus* deste estudo correspondeu ao módulo 1, capítulo 1, *Carta aberta: discurso para o mundo*, de forma específica, às 18 questões de AL presentes no capítulo.

Os resultados evidenciam que, em relação à natureza das tarefas, há certo equilíbrio no que se refere ao número de tarefas que abordam a epilinguagem e a metalinguagem. Contudo, esses enunciados não fornecem andaimes para a prática de produção de textos, porque não são estabelecidas relações entre os enunciados que possibilitem ao aluno refletir sobre o contexto de circulação e produção dos gêneros, relacionando-os à estrutura composicional e aos recursos linguísticos típicos do gênero discursivo.

O capítulo propõe a aprendizagem da composição e a estrutura do gênero, bem como das conjunções coordenadas, período composto por coordenação, pontuação em vocativo (SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2020). Com base na análise dos objetos de

conhecimentos das tarefas de AL, verificamos que os 11 enunciados que focalizam a morfossintaxe/semântica, sintaxe e a semântica/sintaxe contemplam os conteúdos gramaticais. Por outro lado, apenas 2 tarefas contemplam de forma superficial, a composição e estrutura dos gêneros carta aberta e artigo de opinião. Esse índice pode refletir negativamente na prática de produção textual, principalmente no que se refere à organização e estruturação do texto por parte do aluno, visto que a metalinguagem não é focalizada em relação à construção de argumentos, por exemplo.

Considerando os enunciados analisados, mais de 80% pertencem ao nível básico de complexidade, sendo a maioria dessas tarefas de natureza metalinguística, do nível da identificação e da nomeação. Assim, o estudante não é conduzido à realização de tarefas que compreendem a síntese e a avaliação, ou seja, que exigem um maior grau de complexidade. Além disso, das 18 tarefas de AL, 15 contemplam os estratos da linguagem do nível linguístico a partir das quais o discente é apresentado a atividades de identificação e classificação, por meio da metalinguagem, mas não é conduzido a uma reflexão sobre o funcionamento do item lexical, considerando a esfera social na qual o gênero está inserido.

Por fim, verificamos que as tarefas de AL do capítulo *Carta aberta: discurso para o mundo*, do 9º ano do Ensino Fundamental, embora tenham potencial, não contribuem, de forma efetiva, à prática de produção textual. Os enunciados apresentam lacunas em relação à articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, composição e estrutura do gênero carta aberta, níveis de complexidade demandados e estratos da linguagem. Nesse viés, entendemos que se trata de uma perspectiva de trabalho ainda em construção no material didático investigado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. Brasília-DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. *Resultados Enem 2019*. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

- CALLIAN, G. R.; BOTELHO, L. S. A análise linguística e o ensino de língua portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência comunicativa. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, v.16, p.1-21, 2014.
- FERNANDES, T. A. B. *A gramática no ensino de Língua Portuguesa em escolas bem avaliadas no ENEM*. 2013. 103p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Grupo A, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1991.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].
- _____. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *Introduction to functional grammar*, 3. Ed. London, 2004.
- _____.; _____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London; New York: Routledge, 2014.
- HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v.34, p.81-112, 2018.
- KEMIAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *Leia Escola*. Campina Grande, v.10, n.1, p.43-58, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *A produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. A. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MONTEMÓR, H. A. S. M. *Vale a pena aprender gramática?* Representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino. 2008. 93p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- PADOIN, V. L.; BARRETO, T. V.; PINTON, F. M. Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”. In: PINTON, et. al.; (Org.) *Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas*. Tutóia (MA); Diálogos, 2021.

PINTON, F. M. et al. *Glossário de termos técnico-científicos do componente curricular Língua Portuguesa*, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1J1HrVZUHyy4dBuyt-XqomaY-iESfx2_y/view. Acesso em: jan. 15, 2022.

_____.; BARRETO, T.; STEINHORST, C. Representações discursivas de professores de Língua Portuguesa em formação inicial sobre o eixo de Análise Linguística. *Revista Clara-boia*, Jacarezinho/PR, 2022.

_____.; SILVA, J. S. Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas (TO), 2021.

REINALDO, M. A. BEZERRA, M. A.; Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: *Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SISTEMA MARISTA DE EDUCAÇÃO. *Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano: 1.ed.* – São Paulo: FTD, 2020.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Recebido em: 20/06/2022

Aprovado em: 13/06/2022