

A prática de análise linguística nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica

A prática de análise linguística e a produção de atividades didáticas: o que (ainda) precisamos construir em contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa

The practice of linguistic analysis and the production of didactic activities: what we (still)
need to build in the context of the initial education of Portuguese language teachers

Taís Vasques Barreto

Universidade Federal de Santa Maria

Francieli Matzenbacher Pinton

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Considerando resultados que evidenciam a reprodução de “modelos e práticas gramaticais tradicionais” (ROHLING; REMENCHE, 2015) e a recorrência de “enunciados que demandam apenas reconhecimento de categorias gramaticais” em atividades de análise linguística (PINTON; SILVA, 2021), este artigo objetiva verificar em que medida a prática de análise linguística é contemplada em atividades didáticas produzidas por duas professoras em formação inicial em termos de natureza das atividades, níveis de complexidade requeridos e estratos de linguagem contemplados. Para isso, nesta investigação, focalizamos o contexto formativo de professores de Letras em uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, especificadamente a disciplina Leitura e Produção textual – Prática de Análise Linguística no Contexto Escolar.

Palavras-chave: Prática de análise linguística; Língua portuguesa; Professores em formação inicial

Abstract: Considering the findings that show the reproduction of "traditional grammatical models and practices" (ROHLING; REMENCHE, 2015) and the persistence of "statements that demand only the recognition of grammatical categories" in linguistic analysis activities (PINTON; SILVA, 2021), this article seeks to verify to which extent the practice of linguistic analysis is covered in didactic activities produced by two teachers in initial training in terms of the nature of the activities, levels of complexity required and language strata covered. To do so, in this inquiry we focus on the formative context of Language teachers in a federal university in the interior of Rio Grande do Sul, specifically on the subject Reading and Textual Production - Practice of Linguistic Analysis in the School Context.

Keywords: Linguistic analysis practice; Portuguese language; Teachers in initial training

Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, há evidente sinalização de que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve contemplar o texto como unidade de ensino. Ademais, o documento propõe que os conteúdos considerem os eixos de ensino do uso e da reflexão. No eixo do uso, situam-se as práticas de escuta e leitura; no da reflexão, a Prática de Análise Linguística (PAL). Nesse viés reflexivo, os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), afirmam que “quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados [na prática de análise linguística] não se referem somente à dimensão gramatical” visto que “há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem” que precisam ser abordados de maneira articulada às práticas de leitura e produção de textos. Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, enfatiza o texto como unidade de trabalho e propõe as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade), situadas em diferentes campos de atuação, como eixos estruturantes do ensino de LP.

Apesar de os documentos oficiais referenciados apresentarem a PAL como reflexão sobre usos situados e como articuladora das demais práticas, quando se trata de propor atividades didáticas ainda há desafios a serem vencidos, especialmente no contexto de formação inicial de professores. Em mapeamento realizado no *google acadêmico*, identificamos seis artigos¹ que apresentam resultados que demonstram em grande medida: i) a persistência de práticas que focalizam um ensino tradicional de língua (ROHLING; REMENCHE, 2015; PINTON; SILVA, 2021; SUASSUNA; FÉLIX, 2021); e ii) a dificuldade de propor atividades de análise linguística que contemplem uma perspectiva social de língua/linguagem (REMENCHE; ROHLING, 2017; GOMES; SILVA, 2017; PINTON; BARRETO; STEINHORST, 2022).

Os estudos de Rohling e Remenche (2015) apontam que, em atividades didáticas de análise linguística produzidas por professores em formação inicial, ainda “identifica-se a reprodução de modelos e práticas gramaticais tradicionais” (ROHLING; REMENCHE, 2015, p. 841). Em consonância a isso, Pinton e Silva (2021), ao analisarem atividades didáticas produzidas por licenciandos, apontam que há significativa recorrência de tarefas com foco na metalinguagem, privilegiando “enunciados que demandam reconhecimento de categorias gramaticais sem que haja reflexão” (PINTON; SILVA, 2021, p. 220). Suassuna e Félix (2021), ao investigarem projetos e relatórios de estágio de graduandos de Licenciatura em Letras Português, indicam uma abordagem da análise linguística que “mantém algumas práticas tradicionais, como exposição de conteúdos e atividades de identificação, classificação e nomeação de elementos gramaticais” (SUASSUNA; FÉLIX, 2021, p. 26).

Ademais, os estudos reportados convergem sobre a importância de os professores formadores assumirem a responsabilidade de “apontar caminhos para um trabalho com a análise

¹ Para realização desse mapeamento, empregamos palavras-chave, como “prática de análise linguística”, “professores em formação inicial” e “Língua portuguesa”. Dos resultados da busca, acessamos os artigos sugeridos nas dez primeiras páginas da plataforma e selecionamos aqueles que continham, no resumo, os termos “análise linguística” e “professores em formação inicial”. Com base nesses critérios, obtivemos, como resultado, seis trabalhos que versam sobre a PAL e a formação inicial de professores de LP.

linguística, de modo produtivo e articulado às demais práticas de linguagem” (REMENCHE; ROHLIN, 2017, p. 2715) a fim de “superar dificuldades conceituais e práticas no trabalho com o texto em funcionamento na disciplina de língua portuguesa no contexto escolar” (PINTON; BARRETO; STEINHORST, 2022, p. 126). Em razão disso, neste artigo, objetivamos verificar em que medida a prática de análise linguística é contemplada em atividades didáticas produzidas por duas professoras em contexto formativo, especificadamente em uma disciplina cujo objeto de estudo é prática de análise linguística. Para tanto, este relato está organizado em quatro movimentos, além desta Introdução: i) fundamentação teórico-metodológica da PAL como prática de linguagem; ii) apresentação do percurso metodológico traçado para este estudo; iii) discussão da análise e dos resultados encontrados nas atividades didáticas produzidas pelas professoras em formação inicial; e, enfim, iv) considerações finais do relato.

Prática de Análise Linguística: o que é e como promovê-la em sala de aula

No interior de uma perspectiva sociointeracionista de língua(gem), Geraldi (1999) afirma que estudar a língua é pensar nas relações que se constituem entre os sujeitos, o que é diferente de ensinar apenas a metalinguagem. Nesse viés, a análise linguística, segundo o autor, demanda reflexão sobre essas relações com vistas a práticas de produção e leitura de textos em atividades em sala de aula. Assim, podemos entender que a análise linguística tem como “objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). O trabalho com essa prática de linguagem está direcionado à “reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e dos sistemas linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Com isso, o foco é formar sujeitos leitores e produtores de gêneros diversos, os quais estariam capacitados para agir em sociedade de maneira crítica e autônoma. Por esse motivo, a PAL pode ser interpretada como uma “ferramenta” para leitura e produção de textos, como uma alternativa complementar a essas práticas, conforme indica Mendonça (2006).

Ao adotarmos uma perspectiva de ensino voltada para práticas sociais de linguagem, não podemos promover atividades descontextualizadas e mecanizadas, as quais enfocam o ensino prescritivo de língua com base em uma norma padrão. Ao focalizarmos conteúdos isolados de gramática, arriscamo-nos em oferecer um ensino de língua materna que não leva o aluno a (re) conhecer as práticas de linguagem e, muito menos, as implicações sociais que permeiam os textos. A PAL surge como uma alternativa a essa perspectiva tradicional de ensino (SUASSUNA, 2012), pois coloca em evidência os usos reais do texto e ancora-se em atividades que vão além da estrutura (que, em momentos oportunos, também deve ser considerada), já que o estudo de língua se volta para as condições sociocomunicativas que estão inseridas em um determinado momento histórico-social.

Mendonça (2006, p. 206) afirma que a análise linguística, portanto, “engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. O professor deve, portanto, estabelecer previamente o que, por que e para que ensinar determinados fenômenos da língua, com a finalidade de planejar e de sistematizar seu objeto de ensino (KEMIAC; LINO DE ARAÚJO, 2010). Dessa maneira, se a PAL tem por objetivo refletir analiticamente sobre a língua em uso, considerando elementos gramaticais, textuais e discursivos, as estratégias de ensino devem ser diferentes, já que o foco é a ampliação das práticas interativas dos estudantes (KEMIAC e LINO DE ARAÚJO, 2010). Nessa perspectiva, as tarefas priorizam as situações concretas de interação, dando ênfase à reflexão da língua em uso e utilizando, quando necessário, as categorias gramaticais como ferramentas para a leitura analítica do texto.

Sobre o ensino de gramática, Franchi (1991, p. 15) argumenta que o problema se concentra “na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos”. Nesse sentido, a PAL não focaliza a análise gramatical descontextualizada, mas privilegia essa descrição em situações reais de uso materializadas em gêneros textuais. Em razão disso, privilegia-se a concepção de linguagem como ação social (em que os sentidos são negociados), pois considera-se que é no interior e a partir de práticas interativas que as atividades de análise linguística devem ser elaboradas (GERALDI, 2013). Por esse motivo que, para essa prática, consideram-se “três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35): ações que os sujeitos fazem *com* e *sobre* a linguagem, assim como as ações *da* linguagem (GERALDI, 2013). Dessa forma, a PAL baseia-se em três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades linguísticas, segundo Franchi (1991, p. 35), ocorrem nas situações reais de interação, pois é o “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Nessa perspectiva, Bezerra e Reinaldo (2013) afirmam que essas atividades estão relacionadas às ações que os sujeitos fazem com a linguagem. Para Mendonça (2006), elas se referem à leitura/escuta e produção oral e escrita, ou seja, são manifestações linguísticas que já estão disponíveis – ou que estarão, no caso da produção – na língua em uso.

Nesse viés, as atividades epilinguísticas levarão o aluno a refletir sobre os recursos expressivos dos textos, visto que podem ser compreendidas como ações que o sujeito faz sobre a linguagem. Esse tipo de atividade “compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não” (FRANCHI, 1991, p. 36). Segundo Geraldi (2013), tais atividades permitem a reflexão sobre os usos de recursos linguísticos que estão expressos nas atividades linguísticas, sendo possível (re)conhecer as diferentes formas de dizer. As atividades epilinguísticas devem ser estimuladas pelo professor que tem papel de mediador com a finalidade de possibilitar ao aluno a operação com e sobre a linguagem, tendo como resultado a “análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua”, em que a gramática “é concebida como um sistema aberto de opções tanto estruturais quanto valorativas à escolha do locutor” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1065). Conforme Mendonça (2006), esse tipo de atividade permite que o aluno compare, transforme, reinvente e reflita acerca desses usos.

Para que essa reflexão analítica ocorra de forma plena, é necessário promover a sistematização dos conhecimentos linguísticos por meio das atividades metalinguísticas, com vistas a conceituar, nomear e criar hipóteses sobre esse sistema linguístico. Assim a descrição e análise gramatical proporcionará ao aluno “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1991, p. 37). As atividades metalinguísticas, portanto, propõem uma sistematização por meio de conceitos e classificações (BEZERRA; REINALDO, 2013), possibilitando a reflexão analítica sobre os recursos expressivos a fim de promover a construção de noções categóricas da língua (GERALDI, 2013). Ao proporcionar uma reflexão voltada para a descrição, as atividades metalinguísticas oferecem ao aluno a oportunidade de se tornar analista da língua(gem), já que desenvolvem competências que o auxiliam no processo de leitura e produção de textos. Considerando a natureza dessas atividades, vale ressaltar que a articulação entre as atividades epi e metalinguísticas é fundamental para que o ensino e aprendizagem de LP seja produtivo. Afinal, segundo Franchi (1991), é a partir das atividades linguísticas que obtemos condições para elaboração de atividades epilinguísticas e, conforme Geraldi (2013), as atividades epilinguísticas devem servir como ponte para a sistematização metalinguística.

Tendo em vista que essa sistematização parte das experiências linguísticas do aluno, concebe-se que a metodologia abordada para essa prática de linguagem deva ser indutiva. Em relação a isso, Kemiac e Lino de Araújo (2010, p. 50) salientam que a metodologia indutiva se baseia na gramática de uso e na gramática reflexiva, justamente por partir “da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais”. Para as autoras, essa perspectiva metodológica torna o desenvolvimento das competências linguísticas mais significativo. Gomes e Souza (2017), com base em Galvão (2007 *apud* GOMES; SOUZA, 2017), argumentam que a indução proporciona ao aluno a experiência da descoberta, da pesquisa e da organização das práticas de linguagem que estão postas em sua realidade. Assim sendo, há uma organização sistemática dos conhecimentos linguísticos já adquiridos ao longo da vida do aluno, “por isso que um dos pilares da prática de AL é a reflexão linguística e o pensamento indutivo” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 63). Dessa forma, o aluno poderá aplicar cientificamente os conhecimentos adquiridos na sala de aula em sua vida cotidiana, analisando criticamente textos que circulam nas diferentes esferas sociais e se colocando como sujeito ativo em sociedade.

Tomando por base esses pressupostos, buscamos responder neste artigo em que medida professoras de LP em formação inicial contemplam a PAL em suas atividades didáticas a fim de tecermos algumas considerações acerca do que ainda precisa ser construído quando considerados os estudos reportados nesta investigação (ROHLING; REMENCHE, 2015; SUASSUNA; FÉLIX, 2022; PINTON; SILVA, 2021; PINTON; BARRETO; STEINHORST, 2022).

Percurso teórico-metodológico

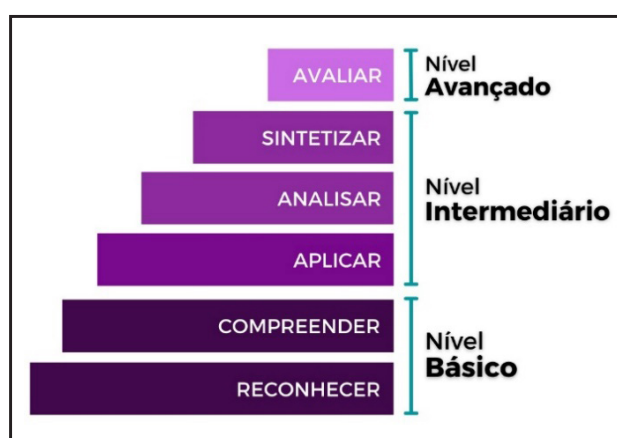
Esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, apresenta como universo de análise a disciplina intitulada “Leitura e Produção textual – Prática de Análise Linguística no Contexto

Escolar” de um curso de Licenciatura em Letras do interior do Rio Grande do Sul. Essa disciplina tem por objetivo apresentar a análise linguística como eixo estruturador de atividades de leitura e produção textual, promovendo análise de materiais didáticos e elaboração de atividades didáticas com foco em gêneros textuais.

As professoras participantes desta pesquisa foram selecionadas porque: i) realizaram as tarefas avaliativas da disciplina; ii) aceitaram participar da pesquisa; e iii) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consistia na cedência das tarefas desenvolvidas no contexto formativo. As participantes receberam pseudônimos com o intuito de manter o anonimato, quais sejam: Eliana e Patrícia. Para constituir o *corpus* deste artigo, coletamos duas atividades didáticas produzidas pelas professoras em formação inicial durante a disciplina. As atividades receberam o código AD (atividade didática), enquanto as tarefas receberam o código T. Assim, ao código inicial, soma-se a tarefa e seu número correspondente: T1, T2, T3 [...], e, quando houve mais de uma tarefa em cada comando, acrescentou-se a letra correspondente, por exemplo: T1a, T1b, T1c [...]. Dessa forma, o código alfanumérico final pode ser lido da seguinte maneira: AD_T1 (atividade didática, tarefa 1) ou AD_T2b (atividade didática, tarefa b do comando 2).

Para analisar os dados, realizamos leitura exploratória das atividades didáticas para, então, segmentá-las de acordo com seus enunciados, considerando cada participante. Como resultado, obtivemos cinco tarefas produzidas pela Eliana e nove atividades produzidas pela professora Patrícia, perfazendo 14 tarefas². Como passo subsequente, com base na BNCC (BRASIL, 2018) que considera as práticas de linguagem em suas características particulares, classificamos as tarefas de acordo com a prática manifestada no enunciado (leitura, análise linguística/semiótica ou produção de textos). Além disso, identificamos os processos cognitivos presentes nos enunciados a fim de classificar, com base na taxonomia de Bloom representada na Figura 1, o nível de complexidade de cada tarefa.

Figura 1 – Processos cognitivos por nível de complexidade

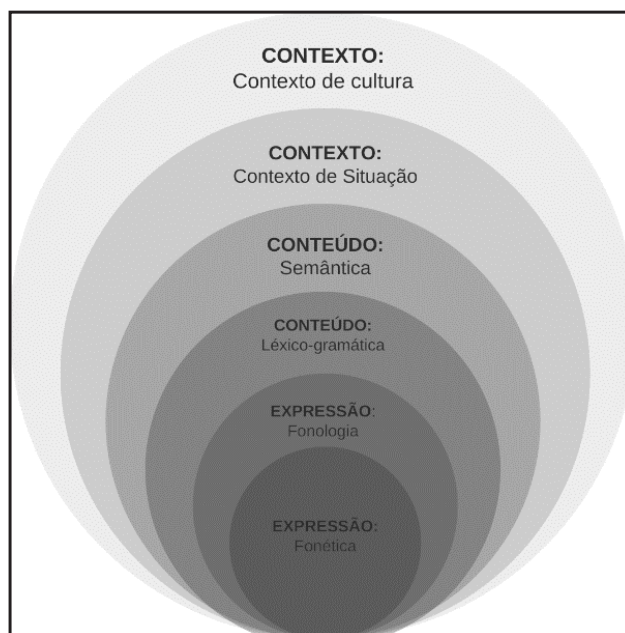


Fonte: Adaptado de Lino de Araújo (2017, p. 29-30)

² Faz-se necessário, aqui, explicitarmos a distinção entre atividades didáticas e tarefas. Com base em Matêncio, Lino de Araújo (2017) argumenta que há uma diferença hierárquica entre elas, já que a atividade é mais complexa por se tratar de um procedimento de ensino/aprendizagem que engloba várias sequências didático-discursivas. Ou seja, uma atividade didática tem como propósito fixar e verificar determinado conteúdo e, para isso, dispõe de tarefas para cumprir com esse objetivo. As tarefas, portanto, são os passos que levam à realização da atividade que, em conjunto, cumprem com a finalidade do objetivo proposto. Dessa maneira, “uma atividade pode ser composta por uma ou mais tarefas” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 28), sendo possível desenvolver o ensino/aprendizagem gradativamente em prol dos propósitos atribuídos pelo professor em sala de aula.

A fim de verificar a natureza dos objetos de conhecimento contemplados nos enunciados, ancoramo-nos no sistema de estratificação da linguagem da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2014), como representa a Figura 2. Segundo Halliday e Mathiessen (2014), a linguagem é compreendida como um sistema sociosemiótico e se caracteriza pela organização em estratos de acordo os níveis de abstração ³.

Figura 2 – Estratificação da linguagem



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26)

Quadro 1 – Categorias analíticas

Professora Patrícia	
3. A charge utiliza-se de recursos visuais e linguísticos para gerar efeito de sentido. Reconheça quais são os recursos e marque as alternativas corretas. (AD_T3)	
Prática de linguagem	Análise linguística/semiótica
Processo cognitivo	Identificar
Nível de complexidade	Básico
Objeto de conhecimento	Efeitos de sentido/ relação entre as diferentes semioses
Estratos de linguagem	Semântica
Natureza da atividade	Epilinguística

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

³ Para Halliday e Mathiessen (2014, p. 25), “a relação entre os estratos – o processo de vincular um nível de organização a outro – é chamado de realização” e que a estratificação da linguagem “mostra como o sistema linguístico está “embutido” em um contexto”. Assim, sistema apresenta os níveis da expressão como os menos abstratos, os quais realizam o estrato do conteúdo, a léxico-gramática, “que, por sua vez, ainda no estrato de conteúdo, realiza a semântica (sistema de significados)” (FUZER; SILVA, 2015, p. 96). Já a camada mais abstrata é do estrato contextual, o qual divide-se em dois contextos: o de situação e o de cultura. O contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto está sendo instanciado e o contexto de cultura é o que está diretamente relacionado ao conjunto de experiências das atividades humanas em que os significados são compartilhados (FUZER; SILVA, 2015).

Por fim, com base em Geraldi (2013), classificamos as tarefas que contemplam a PAL em relação à natureza das atividades, ou seja, identificamos quais tarefas são de natureza epilinguística e quais tarefas são de natureza metalinguística. O Quadro 1 apresenta uma síntese das categorias analíticas mobilizadas na análise das atividades.

Análise das atividades didáticas produzidas pelas professoras em formação inicial

Os resultados aqui apresentados são referentes **à descrição e análise das** atividades didáticas produzidas pela professora Eliana e pela professora Patrícia em contexto formativo. Nesse sentido, as atividades foram produzidas como tarefa avaliativa da disciplina que foi tomada como universo de análise desta pesquisa. Assim, as participantes, enquanto alunas de referida disciplina, foram convidadas a produzir atividades que tivessem o texto como unidade de ensino e que contemplassem as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018). Ademais, o comando explicitou que as atividades de análise linguística deveriam abordar a epi e a metalinguagem. A fim de nortear a análise e discussão dos resultados, organizamos esta seção em dois momentos: inicialmente, descrevemos e analisamos a atividade proposta pela professora Eliana e, na sequência, a atividade da professora Patrícia.

Atividade didática produzida pela professora Eliana

A atividade didática produzida pela professora Eliana aborda um exemplar do gênero notícia e apresenta cinco enunciados: dois relacionados à prática de leitura e três à PAL. É possível perceber que a professora, inicialmente, solicita aos alunos a identificação de informações no texto como estratégia de leitura (Exemplo 1) e, como tarefa subsequente, solicita a avaliação do problema social apresentado no texto.

Exemplo 1: a) Quais os prejuízos à saúde pública são causados pelo abandono de animais? (AD_T1a)

Exemplo 2: b) Vimos no texto que, mesmo que haja legislações que defendem e protegem os animais de abandono e maus-tratos, ainda há muitos casos destes tipos de crimes, em sua opinião, é possível acabar com isso? (AD_T1b, grifos nossos)

O Exemplo 2 promove uma leitura crítica do tema abordado no texto, pois o aluno precisa examinar a validade e a confiabilidade do texto, o “que pode ajudar uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção de um autor e decifrar se a informação é válida ou digna de ceticismo” conforme Cervetti, Damico e Pardales (2001, p. 6, tradução nossa). Nesse sentido, ao solicitar que o aluno opine, propõe uma reflexão sobre um problema social que afeta a sociedade. Destacada a relevância e pertinência da tarefa, observamos que não há uma reflexão analítica que possibilite ao aluno relacionar as informações presentes no texto, por exemplo, prejuízos à saúde

pública, alto número de animais abandonados e a mudança na lei, com vistas à construção de argumentados que darão sustentação à sua posição (tarefa 2). Nesse sentido, apesar de requerer um nível de complexidade avançado, ou seja, requerer a avaliação de uma prática social, a tarefa não proporciona que sejam construídos argumentos fundamentados nos dados do texto. Ademais, ao focalizar escolhas como “acabar com isso” no enunciado desconsidera a complexidade do fato apresentado pela notícia.

O terceiro enunciado mobiliza, por meio da metalinguagem, a construção composicional do gênero notícia:

Exemplo 3: 2. Com relação à estrutura do gênero notícia, assinale V (verdadeiro) ou F (falso) em cada alternativa.

() O gênero notícia configura-se como um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real que é veiculado pelos meios de comunicação, como jornais, revistas, rádio, internet, entre outros. [...] (AD_T2, grifos nossos)

Exemplo 4: 3. Leia as afirmativas a seguir sobre a notícia “Dezembro Verde alerta sobre maus-tratos e abandono de animais”.

O corpo da notícia é a parte em que há o detalhamento das informações apresentadas no Lide, sendo assim, na reportagem que vimos acima, é a partir do segundo parágrafo que se inicia o corpo da notícia em estudo. [...] (AD_T3, grifos nossos).

Considerando o objeto de conhecimento mobilizado, podemos afirmar que a prática de linguagem prioriza, em grande medida, aspectos linguísticos e extralinguísticos do gênero. Nessa perspectiva, para analisar a estrutura do gênero, o aluno deve retornar ao texto para (re)conhecer o propósito comunicativo e os movimentos retóricos do exemplar. Apesar disso, com base em uma metodologia dedutiva, os enunciados apenas nomeiam as características do gênero notícia e convidam o aluno a validá-las com base no exemplar em questão, ou seja, não há uma prática de análise, mas sim de (re)conhecimento e identificação de categorias previamente fornecidas. Nesse sentido, parece haver uma substituição de metalinguagem: da língua para o gênero. Ressaltamos ainda que há certa (con)usão quando há referência ao exemplar como “notícia” e como “reportagem”. Os gêneros nominados pertencem ao campo jornalístico, mas não podem ser considerados equivalentes, visto que remetem a propósitos comunicativos distintos. Segundo Swales (1990), o propósito comunicativo é uma das principais características de um gênero, sendo fundamental para questões relativas à análise.

Com foco no gênero notícia, o enunciado subsequente destaca outro objeto de conhecimento que remete à PAL: tipos de discurso. A seleção desse objeto sinaliza que a tarefa busca promover uma análise orientada do gênero ainda que não sejam construídos andaimes que efetivem de forma produtiva a análise linguística do exemplar escolhido.

Exemplo 5: 4. Além da voz do jornalista e/ou repórter, costuma haver em notícias a presença de outras vozes, geralmente são pessoas envolvidas com o fato informado e/ou indivíduos que possuam conhecimento sobre o tema em questão. Na notícia lida, é possível identificar outras vozes, sendo assim, todas as alternativas abaixo são discursos diretos de profissionais da área da medicina veterinária, EXCETO.

(a) “Durante todo este mês a campanha Dezembro Verde vai alertar a população sobre as graves consequências do abandono de animais e fomentar a guarda responsável dos bichinhos, geralmente cães e gatos que vagam nas ruas, após serem abandonados por seus tutores” [...] (AD_T4)

No enunciado (Exemplo 5), há a conceituação e a nomeação do objeto de conhecimento mobilizado com o intuito de que o aluno observe, reconheça e compreenda como esse recurso funciona no exemplar do gênero. O enunciado, entretanto, promove apenas a identificação, mantendo-se em um nível básico de complexidade, visto que apresenta fragmentos do texto como alternativas, afirma previamente que se trata de discursos diretos e menciona que apenas um não pertence ao profissional da área. Dessa forma, o enunciado não apresenta articulação entre os níveis da linguagem, já que a tarefa proposta prioriza o nível da léxico-gramática e da semântica, sem relação com o contexto de situação e cultura. Assim, entendemos que a tarefa tem potencial para promover uma análise dos usos da língua a favor/a serviço do gênero, visto que seleciona como objeto de conhecimento um recurso típico do gênero notícia. A professora poderia ampliar as tarefas que focalizam este objeto a fim de complexificar sua abordagem, relacionando texto e contexto de forma produtiva.

Com a finalidade sintetizar a análise e de verificar se há uma construção gradual dos conhecimentos na atividade didática, elaboramos o Quadro 2.

Quadro 2 – Análise das atividades didáticas da Eliana

ATIVIDADE DIDÁTICA – ELIANA					
Enunciado	Prática de ling.	Nível de complexidade	Estratos da linguagem	Natureza das atividades	
				Epi.	Meta.
AD_T1a	Leitura	Básico <i>Processo cognitivo: identificar</i>	Semântica	-	-
AD_T1b	Leitura	Avançado <i>Processo cognitivo: avaliar</i>	Semântica	-	-
AD_T2	AL	Intermediário <i>Processo cognitivo: analisar</i>	Contexto de cultura	-	ok
AD_T3	AL	Intermediário <i>Processo cognitivo: Analisar</i>	Contexto de cultura	-	ok
AD_T4	AL	Básico <i>Processo cognitivo: Identificar</i>	Léxico-gramática e Semântica	-	ok

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2022)

Com base nisso, é possível afirmar que, nessa atividade didática, a construção dos conhecimentos linguísticos, considerando os estratos da linguagem, o nível de complexidade e a natureza das atividades é uma perspectiva ainda em construção. Ainda que mobilize os níveis de

complexidade básico, intermediário e avançado ainda não há relação produtiva entre as tarefas que focalizam o gênero notícia. Quando considerada a natureza das atividades de AL, observamos que não há reflexão sobre o uso, apenas metalinguagem.

Atividade didática produzida pela professora Patrícia

A atividade didática produzida pela professora Patrícia apresenta, em um primeiro momento, uma breve introdução ao gênero charge. A partir disso, o enunciado convida o aluno a realizar a leitura de um exemplar do gênero que aborda, com base nos recursos imagéticos e linguísticos, uma crítica em torno da expressão “rede social”. A atividade conta com nove enunciados: cinco referentes à prática de leitura e quatro à PAL. Os quatro primeiros enunciados mobilizam estratégias de leitura a favor do gênero em um nível básico de complexidade, pois promovem o (re) conhecimento dos aspectos sociocomunicativos do exemplar:

Exemplo 6: 1. Com base na charge e na fonte, responda: a) Qual o conteúdo temático? (AD_T1a, grifos nossos)

Exemplo 7: b) Qual o meio de circulação? (AD_T1b, grifos nossos)

Exemplo 8: c) Em que contexto ela foi produzida e veiculada? (AD_T1c, grifos nossos)

Exemplo 9: d) Qual o propósito comunicativo?” (AD_T1d, grifos nossos)

Como ponto de partida, o enunciado solicita que o aluno responda às tarefas “com base na charge e na fonte”. Na atividade, a fonte apresentada informa que a charge circula em uma página de gabaritos de provas do ENEM do site “Descomplica”⁴. Nesse sentido, vale ressaltar que, ao utilizar um exemplar de gênero que foi veiculado em um site de cursos on-line, o propósito comunicativo comumente reconhecido do gênero charge pode sofrer modificações. Segundo Swales (1990), os propósitos de um gênero estão diretamente relacionados aos seus entornos sociais e, por isso, podem ser “múltiplos, sobrepostos e [mais] complexos do que originalmente concebidos” (ASKEHAVE e SWALES, 2009, p. 223). Assim, no contexto apontado pela fonte, o exemplar serve como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de LP daquele aluno que busca o site para se preparar para um concurso. Entretanto, no decorrer da atividade, percebemos que os enunciados estão voltados para o propósito comumente reconhecido da charge: “um gênero jornalístico que busca representar situações cotidianas, associada a um fato social ocorrido” (palavras da autora na introdução da atividade). Dessa forma, evidenciamos a mobilização dos aspectos extralinguísticos do gênero charge, ainda que possa existir certa fragilidade conceitual no que diz respeito à noção de gênero textual.

Nesse viés, o Exemplo 6 leva o aluno a reconhecer o conteúdo temático do exemplar e os Exemplos 7 e 8 buscam abordar seu contexto de situação. Os Exemplos 7 e 8, em alguma medida, podem ser considerados sinônimos. Em um dos enunciados, é solicitado ao aluno que observe o “meio de circulação” da charge e, em outro, o contexto em que ela foi “veiculada”, sendo que ambos os termos remetem à mesma informação. Dessa forma, entendemos que o Exemplo 8

⁴ “Descomplica” é uma plataforma de venda de cursos on-line.

poderia se deter apenas ao contexto de produção, o qual é de suma importância para a leitura do exemplar, considerando o site em que a charge foi veiculada. Por fim, o Exemplo 9 questiona o propósito comunicativo do gênero, porém, por conta da problemática mencionada anteriormente, seria necessário realizar uma análise mais detalhada do exemplar para que o aluno pudesse apontar qual seu objetivo naquele contexto. Na sequência da atividade, a tarefa 10 ainda focaliza o propósito comunicativo do gênero.

Exemplo 10: 2. Considerando o propósito comunicativo da charge, assinale V (verdadeiro) ou F (falso) em cada afirmativa a seguir.

- () A palavra “rede social” faz uma referência ao mundo virtual e a um balanço utilizado por várias pessoas.
- () A partir do humor, ocorre uma crítica social aos usuários das redes sociais.
- () A Exclusão digital é representada.
- () A expressão “rede social” é utilizada como elemento visual.
- () Os grupos sociais sem acesso às tecnologias digitais são representados. (AD_T2, grifos nossos)

O Exemplo 10 se refere à prática de leitura e busca, em alguma medida, promover uma reflexão crítica sobre o exemplar. Entretanto, há dois pontos que valem ser destacados: a falta de esclarecimento em relação ao propósito comunicativo e a abordagem de diferentes estratos da linguagem sem construir andaimes para que haja uma relação entre eles. Como mencionamos anteriormente, o enunciado evidencia o propósito comunicativo comumente (re)conhecido do gênero charge. Porém, tendo em vista que a fonte do exemplar é do site “Descomplica”, o propósito pode ser outro, o que poderia ser problematizado em alguma medida. Em relação aos estratos da linguagem, as tarefas contemplam desde o nível da léxico-gramática até o nível do discurso, no entanto, sem construir andaimes⁵ entre eles para que o aluno (re)conheça, analise e avalie a prática social em questão, como o próprio enunciado solicita. Dessa forma, ao se referir à “palavra” e à “expressão” rede social, a professora solicita que o aluno reflita sobre questões relativas ao léxico, ou seja, sobre como o termo “rede social” constrói significado naquele texto. Entretanto, no mesmo enunciado, a professora pretende que o aluno reflita sobre a “crítica social” da charge, sobre a “exclusão digital” e sobre os “grupos sociais sem acesso às tecnologias digitais”, práticas relacionadas ao nível do discurso, mas não oferece ferramentas que possibilitem ao aluno avaliá-las. Com base nisso, nota-se que as tarefas consideram a léxico-gramática e, logo após, focalizam gênero e ideologia, sem relacionar os estratos de linguagem, não oferecendo subsídios para que o aluno chegue a esse nível de análise.

O enunciado 11 busca promover uma reflexão sobre os efeitos de sentido dos elementos visuais e linguísticos do exemplar do gênero.

Exemplo 11: 3. A charge utiliza-se de recursos visuais e linguísticos para gerar efeito de sentido. Reconheça quais são os recursos utilizados e marque as alternativas corretas:

- I – Família carente e numerosa.
- II – Rede de balanço com vários remendos.
- III – Crianças sorrindo contentes.

⁵ Destacamos que, com base na perspectiva de Vygotsky, compreendemos “andaimes” como “uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 51). Sendo, então, “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” (Ibid., p. 52).

IV – Uso da expressão “É outra coisa”.

V – Pais com expressões aflitas. (AD_T3)

Exemplo 12: 4. Agora, descreva como cada recurso aparece e qual o efeito de sentido gerado por cada um. (AD_T4)

Compreendemos o Exemplo 11 como um enunciado referente à PAL porque requer que o aluno analise, em alguma medida, os recursos linguísticos do exemplar. Para isso, a professora busca promover o reconhecimento dos efeitos de sentido gerados pelos recursos visuais e linguísticos, o que se remete a uma atividade epilinguística. Entretanto, é possível perceber que o enunciado leva o aluno a apenas identificar efeitos de sentido que já estão previamente postulados no enunciado, ou seja, a tarefa não promove uma reflexão que parte do próprio aluno acerca dos significados gerados no exemplar. Assim, nota-se que o enunciado, em alguma medida, “possui um caráter mais específico, como se buscasse algo que já está no dado” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 63), o que é típico de uma metodologia dedutiva. Por esse motivo, entendemos que tarefa busca promover uma reflexão, mas não oferece ferramentas para tal. Dessa forma, a tarefa, em grande medida, posiciona o aluno como um agente passivo do processo de ensino e aprendizagem, já que ele precisa somente assinalar as alternativas que são, pela ótica da própria professora, consideradas como corretas. Com base nisso, consideramos que o Exemplo 11 está em um nível básico de complexidade, pois busca apenas o (re)conhecimento e a identificação dos efeitos de sentido (previamente fornecidos). Vale ressaltar que ora a professora aborda elementos imagéticos, ora aborda elementos linguísticos, mas não esclarece como ambos os recursos produzem significados no exemplar, sendo que é a partir dessa análise que se tornaria possível compreender a crítica social envolvida.

No Exemplo 12, a professora convida o aluno a descrever “como cada recurso aparece e qual o efeito de sentido gerado por cada um”, mas atividade não fornece ferramentas, já que, no enunciado anterior, o estudante foi levado apenas a reconhecer os efeitos previamente postulados pela professora. Vale destacar que a participante busca articular entre as duas tarefas, mas parece ter dificuldades para identificar os objetos de conhecimento mobilizados e as possíveis relações entre eles. Ainda que, em alguma medida, tarefa tente promover a epilinguagem, a descrição solicitada torna-se difícil para aluno considerando o que foi requerido pela tarefa anterior.

Nos enunciados seguintes, os quais encerram a atividade, a participante evidencia a metalinguagem, conforme Exemplos 13 e 14.

Exemplo 13: 5. Com base no conteúdo estudado anteriormente, associe os conceitos das figuras de linguagem da coluna à esquerda com as respectivas explicações na coluna à direita:

(1) Assonância

(2) Polissemia [...]

() Repetição de vogais, de forma a produzir uma sonoridade.

() Multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução. [...] (AD_T5)

Exemplo 14: 6. Agora, selecione a alternativa que indica a figura de linguagem utilizada na charge:

(a) Assonância

(b) Polissemia [...] (AD_T6)

Tais enunciados revelam que a professora busca mobilizar a conceituação e a nomeação das figuras de linguagem, o que remete a uma atividade metalinguística. No entanto, segundo Geraldi (2013, p. 190-191, grifos do autor), a metalinguagem deve ser considerada como “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”. A participante, no entanto, não mobiliza práticas que possibilitem essa reflexão analítica dos recursos expressivos, mas sim a identificação e o reconhecimento de figuras de linguagem, mais uma vez em um nível básico de complexidade. Além disso, conforme Kemiác e Lino de Araújo (2010, p. 51), a sistematização deve ser “integrada a um objetivo de ensino claro e consciente”, porém, na atividade didática, podemos perceber que há a mobilização de diferentes objetos de ensino, como o gênero, os efeitos de sentido e, por fim, as figuras de linguagem. Apesar de todos estarem, de alguma forma, relacionados ao exemplar apresentado pela professora, não há uma articulação entre eles, ou seja, os enunciados apresentam-se “isolados” um dos outros. Desse modo, as atividades epi e metalinguísticas não se relacionam, já que, na epi-linguagem, a participante convida o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido visuais e linguísticos e, na metalinguagem, solicita que ele conceitue, nomeie e identifique as figuras de linguagem sem estabelecer relação com o gênero estudado e com os recursos anteriormente observados.

A fim de apresentar uma sistematização da atividade didática da professora em formação inicial Patrícia, organizamos o Quadro 3.

Quadro 3 – Análise das atividades didáticas da Patrícia

Continua...

ATIVIDADE DIDÁTICA – PATRÍCIA				
Enunciado	Prática de ling.	Nível de complexidade	Estratos da linguagem Epi.	Natureza das atividades Meta.
AD_T1a	Leitura	Básico <i>Processo cognitivo: reconhecer</i>	Semântica	- -
AD_T1b	Leitura	Básico <i>Processo cognitivo: identificar</i>	Contexto de situação	- -
AD_T1c	Leitura	Básico <i>Processo cognitivo: identificar</i>	Contexto de situação	- -
AD_T1d	Leitura	Intermediário <i>Processo cognitivo: analisar</i>	Contexto de situação	- -
AD_T2	Leitura	Intermediário <i>Processo cognitivo: analisar</i>	Ideologia e léxico-gramática	- -

Quadro 3 – Análise das atividades didáticas da Patrícia

Conclusão

ATIVIDADE DIDÁTICA – PATRÍCIA				
Enunciado	Prática de ling.	Nível de complexidade	Estratos da linguagem Epi.	Natureza das atividades Meta.
AD_T3	AL	Básico <i>Processo cognitivo: identificar</i>	Semântica	-
AD_T4	AL	Avançado <i>Processo cognitivo: analisar</i>	Semântica	-
AD_T5	AL	Básico <i>Processo cognitivo: relacionar</i>	Semântica	-
AD_T6	AL	Básico <i>Processo cognitivo: identificar</i>	Semântica	-

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2022)

O Quadro 3 evidencia que a atividade busca construir, em alguma medida, os conhecimentos sobre o gênero de texto em questão, considerando os níveis de complexidade demandados. Podemos afirmar, no entanto, que não há relação bidirecional entre os estratos da linguagem, ou seja, a atividade não apresenta articulação entre os níveis da léxico-gramática, da semântica, dos contextos de situação e cultura e da ideologia⁶. Em relação às atividades que contemplam a PAL, apesar de haver certo equilíbrio entre a natureza das atividades (duas referentes à epilinguagem e duas à metalinguagem), não há uma relação direta entre elas. Enquanto as atividades epilinguísticas se detêm à identificação e avaliação dos efeitos de sentido causados pelos recursos visuais e linguísticos da charge, as atividades metalinguísticas promovem o reconhecimento e a identificação das figuras de linguagem.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos verificar em que medida a prática de linguagem referente à análise linguística foi contemplada em atividades didáticas produzidas por professoras em formação inicial na disciplina de Leitura e Produção de textos – Prática de análise linguística no contexto escolar. Nesse sentido, constatamos que as atividades didáticas produzidas no contexto formativo

⁶ Entendemos ideologia como representações de aspectos do mundo que são manifestadas por práticas discursivas e “que podem contribuir para estabelecer, manter e transformar socialmente as relações de poder, de dominação e de exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9, tradução nossa).

buscam promover a prática de análise linguística e articulá-la à prática de leitura em alguma medida. Dos 14 enunciados analisados, 7 se referem à prática de leitura, 7 à PAL e nenhum à prática de produção textual.

Em relação à prática de leitura, as atividades buscam promover estratégias que proporcionem um pensamento crítico em relação aos exemplares abordados ou aos temas que estão em pauta. Dessa forma, identificamos que essa prática de linguagem é, para as professoras, a principal ferramenta para desenvolver a criticidade do aluno. A análise, entretanto, não evidencia, necessariamente, uma articulação produtiva com a análise linguística. Nesse sentido, observamos que a prática de leitura se encontra, principalmente, no nível da semântica e do contexto de situação, pois considera o conteúdo temático do exemplar e os modos de produção e consumo do gênero. Além disso, foi possível perceber certa fragilidade em relação à abordagem do gênero como unidade de ensino, pois as atividades que tentaram, de alguma forma, mobilizar tarefas relacionadas ao contexto de cultura revelaram divergências em relação à sua análise.

Com base nisso, entendemos que a falta de articulação entre os estratos da linguagem pode estar relacionada a essa fragilidade, já que as participantes parecem não conseguir promover uma análise que aborde o uso da língua, relacionando o texto e o contexto de forma bidirecional. Ou seja, as atividades didáticas não parecem considerar a linguagem como um sistema estratificado, o qual apresenta diferentes níveis que estão, necessariamente, interligados uns com os outros (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014).

Em relação aos enunciados referentes à PAL, foi possível verificar que há uma tentativa de promover essa prática de linguagem de forma articulada à prática de leitura, mas as atividades não oferecem ferramentas suficientes para isso. Nesse sentido, quando analisada a natureza das atividades, identificamos que há predomínio de atividades metalinguísticas. Ao privilegiar atividades didáticas metalinguísticas, confirmamos que a epilinguagem não se constitui como uma ferramenta para desenvolver uma reflexão analítica sobre a linguagem.

Por fim, entendemos que as professoras, neste contexto formativo situado, compreendem a importância de promover atividades que privilegiem o uso da língua em diferentes práticas discursivas, mobilizam o texto como ponto de partida e de certa forma buscam desenvolver uma visão crítica diante dos textos que são apresentados. O que precisamos, então, ainda construir em termos de elaboração de atividades didáticas que contemplem a prática de análise linguística de forma significativa? Parece-nos que oportunizar a operacionalização didática da PAL exige um aprofundamento teórico da noção de gênero de texto como prática social, no sentido de proporcionar uma reflexão sistematizada sobre a língua em funcionamento. Soma-se a isso, a necessidade de discutir a recontextualização didática dessa perspectiva social em tarefas que demandem análise consistente dos usos linguísticos, textuais e discursivos, considerando os diferentes estratos da linguagem e níveis de complexidade cognitivos com vistas a atingir o objetivo maior da atividade.

Referências Bibliográficas

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: ASKEHAVE, I; SWALES, J. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDPE, 2009, p. 221-247.

BEZERRA, M.; REINALDO, M. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2020

CERVETTI, G.; DAMICO, J.; PARDALES, M. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, [s. l.], 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 19 jan. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2016.

FIGUEIREDO, F. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, A.; SILVA, L. Análise Linguística: uma reflexão sobre propostas elaboradas por docentes em formação inicial. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 17, ed. 3, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2430>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GOMES, A.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, ed. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p50>. Acesso em: 18 fev. 2021.

HALLIDAY, M; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York: Routledge, 2014.

KEMAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, , p. 43-58, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios_para_ensino_de_An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_pdf?auto=download>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MENDES-POLATO, A.; MENEGASSI, R. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MENDONÇA, M; BUNZEN, C. (Org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jan. 2021.

PINTON, F.; BARRETO, T.; STEINHORST, C. Representações discursivas de professores de Língua Portuguesa em formação inicial sobre o eixo de Análise Linguística. **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, 2021.

PINTON, F.; SILVA, J. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades e Inovação: Discurso e Alteridade**, [s. l.], v. 8, ed. 36, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4511>. Acesso em: 19 jan. 2022.

REMENCHE, M.; ROHLING, N. Análise linguística e formação de professores: Um discurso sobre a dicotomia teoria e prática. **V SIMELP**, Università del Salento, 2017. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18003>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROHLING, N.; REMENCHE, M. Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, [s. l.], v. 12, ed. 3, p. 827-843, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125181>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, ed. 48, p. 99-113, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8442>. Acesso em: 12 fev. 2021.

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

SUASSUNA, L.; FÉLIX, S. Saberes em movimento no estágio de regência de turma: o ensino de análise linguística por graduandos de Letras. **Revista Trama**, [s. l.], v. 17, ed. 41, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26732/17369>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 1990.