



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS/PGLETRAS
MESTRADO ACADÊMICO

DANILO TAVARES DOS SANTOS

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º
AO 9º ANO: uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense**

SÃO LUÍS (MA)

2021

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º
AO 9º ANO: uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense**

DANILO TAVARES DOS SANTOS

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Descrição e Análise do Português Brasileiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Correa Pereira Mugschl

SÃO LUÍS (MA)

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Universidade Federal do Maranhão
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Danilo Tavares dos.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º ANO: : uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense / Danilo Tavares dos Santos. - 2021.

137 f.

Orientador(a): Sonia Maria Correa Pereira Mugschl.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Análise Linguística. 2. Complexidade. 3. Currículo. 4. Ensino. I. Mugschl, Sonia Maria Correa Pereira. II. Título.

DANILO TAVARES DOS SANTOS

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º
AO 9º ANO: uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense**

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise do Português Brasileiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Correa Pereira Mugschl

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Correa Pereira Mugschl
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Orientadora/Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Cavalcante de Carvalho
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Mônica Fontenelle Carneiro
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Rocha Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me permitir realizar tantos sonhos, sempre guiando meus passos e me dando forças para nunca desistir.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Correa Pereira Mugschl, pela confiança em mim depositada, acreditando em meus esforços, desde o início dessa jornada acadêmica, e compreendendo as adversidades que se apresentaram pelo caminho, em meio a uma pandemia, sempre mantendo a serenidade e a disponibilidade, que foram essenciais nesse percurso.

Ao corpo docente do PGLetras/UFMA por compartilharem os saberes adquiridos, fundamentais na elaboração desta pesquisa.

À Prof.^a Mônica Fontenelle Carneiro e à Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, pelas valiosas contribuições prestadas a esta pesquisa, ainda no momento da qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela oportunidade de cursar o mestrado numa instituição de prestígio, a UFMA, na qual componho o quadro de servidores.

Aos companheiros de turma, pelas experiências compartilhadas desde o processo seletivo, e que também estarão nas memórias que levarei dessa empreitada científica.

A minha mãe, Francisca, meu pai, Carlos, e a minha madrinha, Rita, pelo incentivo que sempre me deram aos estudos e pelos exemplos de honestidade e trabalho.

Um agradecimento especial aos demais familiares, que por serem muitos não poderei nomeá-los, mas que têm inestimável valor em minha vida.

Aos queridos amigos, que compreenderam minha constante ausência por ocasião das leituras e trabalhos acadêmicos.

Por último, *in memoriam*, a meu avô, João, e a minha avó, Maria, pelo apoio aos estudos.

RESUMO

A partir das décadas de 1980 e 1990 o ensino de gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa tem se redefinido com a ascensão da análise linguística no currículo de Língua Portuguesa nacional. Desde então, as atividades desse componente curricular passaram a contemplar as habilidades dos alunos de refletir sobre a língua em suas práticas de uso real. O ensino com base na análise linguística sugere, assim, uma alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A análise linguística demanda, dessa maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de Língua Portuguesa, tanto atividades metalinguísticas, quanto epilinguísticas, ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos, empregados em um texto, em vista de uma intenção comunicativa. Nessa nova perspectiva de trabalho com a língua, o ensino com base na prática de análise linguística vem ganhando destaque nos documentos oficiais que norteiam o ensino nas escolas do país, passando a constituir, inclusive, um eixo temático do componente curricular de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), assim como nos documentos regionais que orientam o ensino da língua materna. Diante desse cenário, propomos esta pesquisa com o objetivo de discutir o modelo de ensino decorrente das propostas de análise linguística no currículo maranhense, assim como as nuances que envolvem o processo de elaboração desse documento. Para isso, assumimos o caráter complexo da língua e do ensino com vistas a abordá-los pelas lentes da teoria da complexidade. Nesse âmbito, para articular os princípios da análise linguística, ensino, língua, currículo oficial e políticas educacionais, adotamos a teoria dos sistemas adaptativos complexos e um de seus aspectos que, a nosso ver, tem grande potencial de impacto no ensino com base na prática de análise linguística: os atratores. A partir desse tecido, foi possível radiografar o modelo de ensino com base na prática de análise linguística que o Documento Curricular do Território Maranhense propõe para os anos finais do ensino fundamental, valendo-nos dos modelos de ensino de língua definidos por Halliday *et al.* (1974): prescritivo e produtivo. Como escolha metodológica, adotamos a análise de conteúdo, método profícuo na investigação de uma diversidade de comunicações, apontando os caminhos que conduzem à interpretação da realidade de um dado documento. Realizamos, para tanto, o levantamento do número de habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, dispostas para os anos finais do ensino fundamental, buscando nessa distribuição as implicações para o ensino com base na prática de análise linguística. Como resultados, identificamos um predomínio de atividades epilinguísticas, constituindo quase o triplo das metalinguísticas, o que nos indica um modelo de ensino produtivo, alinhado às propostas de renovação do ensino, porém incorrendo no risco de ter suas bases comprometidas em razão desse expressivo desequilíbrio entre as atividades. Fundamentamos, portanto, nossas discussões nos conceitos teóricos discutidos nos trabalhos de Geraldí (2006), Morin (2011), Bertalanffy (1975), Halliday *et al.* (1974), dentre outras produções que versam sobre o tema.

Palavras-chave: Análise Linguística; Ensino; Currículo; Complexidade.

ABSTRACT

Since the 1980s and 1990s, the teaching of grammar(s) in Portuguese language classes has been redefined with the rise of linguistic analysis in the national Portuguese language curriculum. Since then, the activities of this curricular component started to contemplate the students' abilities to reflect on the language in its actual use practices. The teaching based on linguistic analysis thus suggests an alternative to the normative grammar teaching model, which focused on the transmission of grammatical contents through a repetitive methodology. Linguistic analysis therefore demands from the teacher, in Portuguese language classes, the use of both metalinguistic and epilinguistic activities that are, both activities that use concepts and classifications to speak of the language itself, as well as activities that favor reflection about the expressive resources used in a text, in view of a communicative intention. In this new perspective of working with language, teaching based on the practice of linguistic analysis has been gaining prominence in official documents that guide teaching in the country's schools, even becoming a thematic axis of the curricular component of Portuguese Language in the Parameters National Curriculum (1998) and in the Common National Curriculum Base (2017), as well as in the regional documents that guide the teaching of the mother tongue. Given this scenario, this thesis aims discussing the teaching model resulting from the proposals for linguistic analysis in the state of Maranhão curriculum, as well as the nuances involved in the process of preparing this document. For this, due to the complex character of language and teaching, this work approached them through the lens of complexity theory. In this context, to articulate the principles of linguistic analysis, teaching, language, official curriculum and educational policies, we adopted the theory of complex adaptive systems and one of its aspects that, in our view, has a great potential impact on teaching based on the practice of linguistic analysis: the attractors. In this context, it was possible to radiograph the teaching model based on the practice of linguistic analysis that the Maranhão's curriculum document proposes for the final years of elementary school, using the language teaching models defined by Halliday et al. (1974): prescriptive and productive. As a methodological choice, we adopted content analysis, a fruitful method in the investigation of a variety of communications, pointing out the paths that lead to the interpretation of the reality of a given document. Therefore, we carried out a survey of the number of metalinguistic and epilinguistic skills available for the final years of elementary school, seeking in this distribution the implications for teaching based on the practice of linguistic analysis. As a result, we identified a predominance of epilinguistic activities, constituting almost triple the number of metalinguistic activities, which indicates us a productive teaching model, aligned with proposals for teaching renewal, but incurring the risk of having its bases compromised due to this expressive imbalance between the activities. Therefore, we base our discussions on the theoretical concepts discussed in the works of Geraldi (2006), Morin (2011), Bertalanffy (1975), Halliday et al. (1974), among other productions that deal with the theme.

Keywords: Linguistic Analysis; Teaching; Curriculum; Complexity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das atividades de AL por campo de atuação para o 6º ano	75
Gráfico 2 - Distribuição das atividades de AL por campo de atuação para o 7º ano	77
Gráfico 3 - Distribuição das atividades de AL por campo de atuação para o 8º ano	79
Gráfico 4 - Distribuição das Atividades de AL por campo de atuação para o 9º ano	82
Gráfico 5 - Distribuição das atividades de AL por ano do Ensino Fundamental	87
Gráfico 6 - Distribuição das atividades de AL por campos de atuação para os anos finais do Ensino Fundamental.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorização das habilidades do eixo de AL para o 6º ano	73
Tabela 2 - Distribuição das atividades de AL para o 6º ano	74
Tabela 3 – Verbos empregados nas habilidades do eixo de AL para o 6º ano	75
Tabela 4 - Distribuição das atividades de AL para o 7º ano	76
Tabela 5 - Verbos empregados nas habilidades do eixo de AL para o 7º ano	77
Tabela 6 - Distribuição das atividades de AL para o 8º ano	78
Tabela 7 - Verbos empregados nas habilidades do eixo de AL para o 8º ano	80
Tabela 8 - Distribuição das atividades de AL para o 9º ano	81
Tabela 9 - Verbos empregados nas habilidades do eixo de AL para o 9º ano	83
Tabela 10 - Distribuição das atividades de AL para os anos finais do Ensino Fundamental...	86

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Referências do DCTM para LP no Ensino Fundamental.....	72
--	----

LISTA DE SIGLAS

AL – Análise linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE-MA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense

GD – Gramática descritiva

GI – Gramática internalizada

GN – Gramática normativa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SAC – Sistemas Adaptativos Complexos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I	20
CAPÍTULO 1	21
HISTORICIDADE DOS ESTUDOS DA LÍNGUA	21
1.1 A tradição gramaticista: origem dos estudos linguísticos	22
1.2 A gramatização do português brasileiro	26
1.3 As gramáticas em uma aula de Língua Portuguesa	30
1.3.1 Gramática normativa	31
1.3.2 Gramática descritiva.....	32
1.3.3 Gramática internalizada.....	33
1.4 A democratização da escola e a renovação do ensino de Língua Portuguesa	35
CAPÍTULO 2	39
ANÁLISE LINGUÍSTICA	39
2.1 Atividades metalinguísticas	42
2.2 Atividades epilinguísticas	45
CAPÍTULO 3	49
CONCEITOS RECORRENTES	49
3.1 Ensino: para cada atividade de análise linguística uma concepção	49
3.2 Currículo: uma política pedagógica	52
PARTE II	58
CAPÍTULO 1	59
PARTICULARIDADES DA PESQUISA	59
1.1 A complexidade para pensar o objeto	59
1.1.1 A língua e o ensino enquanto sistemas adaptativos complexos.....	60
1.1.2 O papel dos atratores	61
1.2 Especificações metodológicas	64
1.3 Casos excluídos da análise	67
CAPÍTULO 2	69

DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE.....	69
2.1 Antecedentes históricos e políticos.....	69
2.2 Descrição do Documento Curricular do Território Maranhense.....	70
2.3 Descrição do componente Língua Portuguesa	73
2.3.1 Habilidades do eixo de AL para o 6º ano	73
2.3.2 Habilidades do eixo de AL para o 7º ano	76
2.3.3 Habilidades do eixo de AL para o 8º ano	78
2.3.4 Habilidades do eixo de AL para o 9º ano	81
CAPÍTULO 3	85
SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE	102
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a abordagem que esta pesquisa fará, buscando responder à questão norteadora **“Qual concepção de ensino é priorizada a partir das sugestões de habilidades de análise linguística no Documento Curricular do Território Maranhense para os anos finais do ensino fundamental?”** é preciso destacar o viés complexo pelo qual direcionamos nosso olhar para esse tema. Isso porque, para chegarmos ao entendimento do tratamento dado à análise linguística (AL, doravante), no referido documento, estaremos em constante interface com o ensino, uma vez que o proposto pelo documento em tela refletirá uma determinada concepção priorizada a partir das sugestões das habilidades analisadas.

Compreendemos ter esta pesquisa um caráter complexo. Por isso, recorreremos ao conceito de complexidade, postulado pelo antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2011), a fim de contemplar, em sua integralidade, o objeto investigado. Dessa forma, o paradigma da complexidade propõe um modelo epistemológico que vai de encontro aos parâmetros estabelecidos pelo modelo positivista de ciência, cuja metodologia era calcada em uma visão reducionista dos fenômenos estudados. Significa que, ao analisarmos questões da linguagem, em sua articulação com o enfoque linguístico, estamos levando em consideração elementos pertinentes aos itens que contemplam o currículo oficial que se encontra no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, doravante), que, por sua vez, é uma extensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O paradigma da complexidade traz, a partir desse novo enfoque científico, a possibilidade de estudarmos o objeto em sua totalidade, inserindo nos interesses linguísticos da pesquisa outros como o social, pedagógico, político, enfim, transdisciplinares, não excluindo as suas relações internas. Desse modo, o paradigma da complexidade acolhe diversas ciências que, embora apresentem diferenças teóricas, têm suas epistemologias fundamentadas na ideia de complexidade. Assim, sob o guarda-chuva do paradigma da complexidade podemos encontrar, por exemplo, a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, que nos será de grande utilidade, tendo em vista que os dados poderão demandar noções dessa teoria na análise da distribuição dos elementos selecionados para estruturar o currículo oficial para Língua Portuguesa (LP, doravante), nos anos finais do Ensino Fundamental.

É por esse viés de compreensão que tomamos a língua enquanto um sistema adaptativo complexo, uma vez que é composta por elementos internos que estão em constante relação uns

com os outros e também com sistemas externos. Internamente, notamos que a língua se constitui de sons, palavras, frases e textos que estão constantemente articulados entre si; já externamente a língua mantém interação com outros sistemas de cunho social, contextual ou extralinguístico. O DCTM sofre, ainda, determinantes diretos da organização caótica de sua produção, tendo em vista os interesses políticos, por sua vez determinados inclusive pelo fator tempo de sua aprovação, e dos sujeitos envolvidos para tal.

Dessa maneira, olhar para esta pesquisa pressupõe em si um sistema adaptativo complexo porque diz respeito à análise de conceitos linguísticos, sociais, políticos e pedagógicos que envolvem língua, ensino de língua, políticas linguísticas, políticas educativas, currículo, currículo oficial e os efeitos nos resultados pretendidos para a Educação. Há aí uma dinamicidade, adaptabilidade e também uma integralidade, pois ao tempo em que a pesquisa acolhe subsistemas em seu bojo, também está inclusa em sistemas maiores, como o ensino e as políticas oficiais para a Educação, no tocante à Língua Portuguesa.

Diante dessas explicações iniciais, a organização da pesquisa em dissertação se dá sob o tema **A análise linguística no ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano**: uma investigação no Documento Curricular do Território Maranhense. Um resultado investigativo que se enquadra na linha de pesquisa Descrição e Análise do Português Brasileiro, já que se baseia no interesse de saber como a AL é levada em consideração no DCTM ou se é desconsiderada no documento, tendo em vista os conteúdos selecionados para os anos de ensino em análise.

Entendemos que, para analisar a abordagem da AL no ensino, precisaríamos selecionar um *locus* para esta pesquisa que é este, documental. Para o *corpus* da pesquisa, tomamos as sugestões de habilidades do eixo de AL do DCTM para os anos finais do ensino fundamental. Por ser uma pesquisa documental, portanto, reconhecemos o teor histórico que expressa, tendo em vista que a elaboração do documento analisado resgata um percurso histórico iniciado com a Constituição Federal (1988), que previa uma formação básica comum entre os estados e territórios nacionais, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998) e chegando à construção da BNCC (2017), dentre outros documentos oficiais que nortearam as políticas educacionais no Brasil.

Por essa maior amplitude, o conteúdo teórico que apoia a categorização dos dados tem por base o conceito de AL proposto por Geraldi (1984) e seus desdobramentos. A prática de

AL centra-se na reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido presentes nos textos, oferecendo ao aluno um caminho diferente de se apropriar dos conhecimentos linguísticos em uma aula de LP. Tal prática, no entanto, só teve uma adesão mais robusta nas instituições de ensino do Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se passou a discutir, de maneira mais crítica, o ensino de língua materna com ênfase na gramática normativa que até então era realizado.

O ensino com base na AL surge como uma alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A AL exige, dessa maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de LP, tanto **atividades¹ metalinguísticas**, quanto **epilinguísticas**, ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos empregados em um texto.

Importante ressaltarmos que, dentro do viés complexo que esta pesquisa assume, verificaremos, ainda, como se dá a relação entre o quantitativo de habilidades de AL que contemplam atividades metalinguísticas ou epilinguísticas. Uma vez que pelas lentes da complexidade, um sistema adaptativo complexo tem por base se adaptar às circunstâncias e manter seu equilíbrio, apesar de uma aparente desordem entre seus elementos que possa transparecer, buscaremos evidenciar se o ensino com base na prática de AL, proposto pelo DCTM, também mantém equilibradas as sugestões de habilidades que mobilizam atividades metalinguísticas ou epilinguísticas. A relação que resulta da distribuição dessas atividades de AL constituirá, portanto, um dos critérios de nossas análises.

Dessa forma, Geraldi considerava que por meio do ensino da gramática tradicional, a rigor, não se levava o aluno a fazer análise, uma vez que os dados expostos em aula já haviam sido analisados previamente por especialistas da linguagem, com base em gramáticas normativas. A partir da prática da AL é apresentada, portanto, uma nova perspectiva de trabalho com a língua, contemplando uma “reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. (MENDONÇA, 2006, p.199)

¹ Empregamos o termo “atividade” em alusão às formas de trabalho com a AL: metalinguística ou epilinguística. Esse emprego não tem relação, portanto, com sugestões de conteúdos que o DCTM apresenta em seu organizador curricular.

Nesse sentido, ao procedermos à análise da recorrência das atividades metalinguísticas e epilinguísticas, dispostas nas habilidades² do eixo de AL do DCTM, pretendemos radiografar o modelo de ensino previsto no currículo oficial do estado do Maranhão para os anos finais do ensino fundamental, bem como evidenciar as nuances que envolvem a elaboração desse documento e das suas propostas. Isso porque, a depender da maneira como as habilidades estão dispostas para o eixo de AL, nos será revelada a predominância de um ou outro tipo de ensino com características próprias, consoante ao tipo de atividade da AL que ocupa um lugar de destaque nas orientações curriculares.

Para a definição desses modelos de ensino, recorreremos a Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-287) que propõem três tipos de ensino de língua: o *prescritivo*, o *descritivo* e o *produtivo*. Assim, o ensino prescritivo seria aquele que visa à padronização da língua, prevendo higienizações de formas destoantes das variedades culta e escrita, ou seja, relegando as variedades populares do estudo da língua; o ensino descritivo, por outro lado, tem por objetivo mostrar o funcionamento da linguagem, bem como de uma língua em particular, evidenciando as habilidades que o indivíduo já adquiriu sem, no entanto, propor correções; já o ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas ao aluno, e assim como o ensino descritivo, também não produz correções, mas auxilia o aluno a ampliar o uso da sua língua materna de maneira mais eficiente, tendo em vista as situações reais de interação que poderão demandar novas habilidades linguísticas.

No entanto, dos três modelos de ensino expostos acima, adotaremos dois deles como pontos de articulação com as atividades de AL: o prescritivo e o produtivo. Essa polarização se justifica pelas características das atividades (metalinguísticas e epilinguísticas) que em si implicam em um ou outro tipo de ensino: prescritivo se a ênfase é dada às atividades metalinguísticas, ou produtivo se a ênfase é dada às atividades epilinguísticas.

Como encaminhamento metodológico, adotamos a análise de conteúdo para a sistematização dos dados selecionados como *corpus* desta pesquisa, considerando que a natureza desses dados é fundamentalmente documental. Apoiamo-nos, para tanto, em Bardin (2016), por entender que o método escolhido constitui um conjunto de técnicas de análises de

² Trabalharemos com as “habilidades” propostas no eixo de análise linguísticas em função da ausência de “atividades” sugeridas para esse eixo no DCTM.

comunicações, cuja aplicação em uma diversidade de documentos pode trazer à tona aspectos de uma realidade até então desconhecida pelo pesquisador.

Em decorrência dessa escolha metodológica, foram tomadas, como categorias de análise, as atividades metalinguísticas e as epilinguísticas, uma vez que são elas que constituem a base do trabalho com a AL e têm por potencial apontar, conforme suas disposições no documento analisado, o perfil de ensino proposto a partir do currículo em tela: se prescritivo ou produtivo. A partir da seleção e categorização dessas atividades, será realizada tanto uma análise qualitativa, quanto quantitativa (em função do levantamento e distribuição das habilidades do documento), considerando o teor que as atividades exprimem na perspectiva do trabalho com a língua materna. Com isso, entendemos ser a análise de conteúdo um método profícuo para esta pesquisa, na medida em que possibilita lançarmos um olhar clínico adequado ao nosso objeto de pesquisa, atendendo, pois, ao propósito investigativo.

Como a consideração e desconsideração da AL implicam caminhos diferentes de ensino, julgamos oportuno pressupor, a partir dos resultados, a concepção de ensino orientada pelo Estado em seus documentos oficiais e tecer pressuposições dos critérios de elaboração desses documentos. Desse âmbito, trouxemos conceitos recorrentes como o de currículo e sua articulação com as políticas educacionais, tendo em vista que a elaboração de todo documento implica um jogo de forças daqueles que detêm o poder, em um determinado tempo e espaço. A isso estamos chamando de conceitos recorrentes e decorrentes deste olhar investigativo.

Diante disso, considerando os pressupostos da AL, bem como os conceitos de ensino apresentados, esta pesquisa tem como objetivos:

- (1) Objetivo geral: Investigar o modelo de ensino priorizado a partir das propostas de Análise Linguística no DCTM para Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.
- (2) Objetivos específicos:
 - (2.1) Identificar as atividades metalinguísticas e epilinguísticas dispostas nas habilidades do eixo de análise linguística do DCTM.
 - (2.2) Descrever a estrutura do eixo de análise linguística do DCTM para os anos finais do Ensino Fundamental.

(2.3) Relacionar a ênfase dada ao trabalho com a análise linguística, sugerido no DCTM, a um determinado modelo de ensino: prescritivo ou produtivo.

Na organização da pesquisa, duas partes foram definidas para comportar as bases teórico-metodológicas, discussões e considerações acerca do objeto investigado. Na primeira parte, denominada “Fundamentos teóricos”, apresentaremos, no primeiro capítulo, o percurso histórico dos estudos da língua: desde a tradição gramaticista até a renovação no ensino de LP, passando pelo processo de gramatização do português brasileiro e pelas gramáticas que podem ter lugar em uma aula de LP. Ainda na primeira parte, no segundo capítulo, serão apresentados os fundamentos do trabalho com a AL, segundo propôs Geraldi, e as atividades que a compõem: metalinguísticas e epilinguísticas. Essa parte da pesquisa se encerra, no terceiro capítulo, com a definição dos conceitos que são recorrentes à pesquisa e decorrem de uma articulação do objeto com o *corpus*: currículo enquanto política pedagógica; e com as práticas pedagógicas por ele orientadas: o ensino.

Já na segunda parte, “A pesquisa”, traremos à tona as particularidades que compõem esta pesquisa, e que são necessárias em virtude da multidimensionalidade com que o objeto de nossa investigação se apresentou desde o início. Assim, no primeiro capítulo dessa parte abordaremos de que maneira os preceitos da complexidade guiam nosso olhar para o objeto, assim como para os fatores que o envolvem, e buscaremos, por meio da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, estabelecer uma relação entre a noção de atratores e as atividades que compõem a AL: metalinguísticas e epilinguísticas. Na sequência, será explicitada a escolha metodológica, a análise de conteúdo, e como seus fundamentos foram aplicados aos dados de que dispomos. O primeiro capítulo dessa parte encerra com os casos que foram excluídos da análise pela inviabilidade de serem enquadrados nas categorias de análise definidas, ou seja, as habilidades que continham elementos exclusivamente semióticos.

No segundo capítulo da segunda parte será apresentado o DCTM, os contextos histórico e político que o precederam, assim como os demais documentos oficiais aos quais ele está alinhado. Ainda no segundo capítulo, o DCTM é descrito quanto à sua organização interna (partes que o formam, objetivos e conceitos que adota) e quanto ao seu componente de LP, mais especificamente as propostas de habilidades do eixo de AL para os anos finais do ensino fundamental. No terceiro capítulo dessa parte, apresentaremos o resultado do nosso olhar investigativo a respeito do ensino que decorre das sugestões de habilidades do eixo de AL, no DCTM, assim como dos aspectos que envolvem essa propositura. Encerraremos a pesquisa com

as considerações finais que refletem todo o percurso investigativo empreendido e apontam algumas impressões e reflexões que restaram desse movimento de ir e vir resultante do processo investigativo.

Enfim, lemos o documento procurando a AL na organização feita para o currículo de LP e, a partir da descrição, empregaremos os outros olhares para discutir as implicações da efetiva presença ou ausência da AL no DCTM, quanto ao que é para o estado ensinar Português.

PARTE I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE DOS ESTUDOS DA LÍNGUA

O estudo da linguagem, atividade que permeia o nosso dia a dia possibilitando a interação entre os indivíduos, remonta há tempos longínquos da história da humanidade. Ainda na Grécia Antiga, por meio de pensadores célebres como Platão e Aristóteles, iniciaram-se as reflexões acerca da linguagem humana em uma perspectiva ainda de cunho filosófico.

Assim, questões atinentes ao universo da “Linguística” (entre aspas pois a ciência da linguagem ainda não havia se constituído até então) eram focalizadas e analisadas por uma perspectiva estética e filosófica. Tal abordagem dos estudos sobre a linguagem perdurou até a metade do século XIX, quando a linguística começa a se estruturar como área de conhecimento autônoma e independente, enfocando aspectos relativos à comparação entre as línguas no decorrer dos tempos, a linguística histórico-comparativa. Acerca do início dessa nova ciência, Faraco (2011, p.29) observa:

A linguística se constituiu como ciência, no sentido que a modernidade deu ao termo, a partir dos últimos anos do século XVIII, quando William Jones, o juiz inglês que exercia seu ofício na burocracia colonial em Calcutá, entrou em contato com o sânscrito. Impressionado com as semelhanças entre essa língua, o grego e o latim, levantou a hipótese de que semelhanças de tal magnitude não poderiam ser atribuídas ao acaso; era forçoso reconhecer que essas três línguas tinham uma origem comum.

A partir de então, inicia-se uma evolução nos estudos da linguagem, enquanto ciência, cujos conhecimentos passaram a ser rigorosamente sistematizados, a metodologia objetivamente demonstrada e seu objeto de estudo precisamente definido. No entanto, é no início do século XX que a linguística ganha *status*, como marco científico, a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure.

Feito esse breve resgate histórico, iniciaremos, a seguir, a abordagem dos estudos gramaticistas da língua, desenvolvendo os tópicos ora apresentados e introduzindo, posteriormente, outras discussões sobre o termo gramática que culminaram em uma reorientação no ensino de língua materna no Brasil.

1.1 A tradição gramaticista: origem dos estudos linguísticos

Para a discussão a que nos propomos neste tópico, é necessário, antes de tudo, definirmos, cronologicamente, o termo “gramática”, tendo em vista que a(s) concepção(ões) adotada(s) guiará(ão) nosso olhar para o tema em questão e possibilitará(ão) maior clareza e objetividade na sua abordagem. Assim, iniciaremos por situar “gramática” pela sua mais antiga aceção, que provém do grego, *grammatiké*, e se refere à ciência ou arte de ler e escrever. Ainda entre os gregos havia uma divisão entre os que tinham a língua como uma convenção, um acordo entre os homens (convencionalistas) e aqueles que acreditavam no caráter divino da linguagem (os naturalistas) tomando-a por uma reprodução fiel à natureza, portanto imutável.

Como podemos perceber, tal aceção, por iniciar a trajetória dos estudos gramáticos, por volta do século V a.C. refere-se de uma maneira genérica aos processos de leitura e escrita, tomando a gramática como artifício que servia ao fazer estético e artístico e suas relações com a verdade. Dessa forma, a tradição gramatical no ocidente tem na Grécia Antiga o berço do seu desenvolvimento, surgindo como um apêndice da lógica e fazendo emergir, dos estudos de natureza filosófica dos grandes pensadores, a perspectiva do certo e do errado na língua que tem reflexo até os dias atuais em determinadas gramáticas.

A partir desse cenário, tem início a tradição de estudo das línguas em seu âmbito gramatical, posteriormente denominada gramatização³. Tal processo de gramatização, no entanto, ocorre motivado por fatores complexos de cunho político, cultural, religioso e comercial experienciados por diversas regiões do mundo de maneira “espontânea” ou por “transferência tecnológica”, como nos explica Auroux (1992, p. 21):

A origem de uma tradição pode ser espontânea ou resultar de uma transferência tecnológica. A tradição latina é o resultado de uma transferência do mesmo modo que a gramática hebraica, como o estudo dos vernáculos europeus, ameríndios, africanos, etc (...). Dispomos de poucos casos de aparecimento espontâneo, isto é, independente de tradição lingüística: dois permaneceram embrionários (as tradições babilônica e egípcia), três se realizaram a longo prazo (as tradições hindu, chinesa e grega) sendo a última a fonte de toda a tradição ocidental.

³ Empregamos esse termo conforme definição de Auroux (1992, p. 65, grifos do autor) como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

Como vimos anteriormente, os gregos, até então, não empreenderam estudos mais aprofundados do ponto de vista eminentemente linguístico, mas sim em uma perspectiva notadamente estética e filosófica. Mais tarde, contudo, emergem em seus estudos interesses atinentes à preservação da língua e à disciplina do seu uso. Há, portanto, uma divisão do período dos estudos da linguagem, na Grécia, em três momentos, conforme nos aponta Lobato (1986, p. 77): 1. Período dos filósofos pré-socráticos, dos primeiros retóricos e de Sócrates, Platão e Aristóteles; 2. Período dos estoicos; 3. Período dos alexandrinos.

O primeiro período apresenta a língua tratada esparsamente nas obras de cada pensador do período. Assim, no célebre diálogo *Crátilo*, de Platão, percebemos a preocupação do autor com questões atinentes à origem da língua; à composição fonética das palavras; a aspectos etimológicos e à relação da língua com a realidade (espiritual ou física) ou com o aspecto arbitrário do signo linguístico. Além de se enquadrar entre os naturalistas, ou seja, defendia a teoria da exatidão natural das palavras, Platão ainda propôs as noções de *ónoma* e *rhema* na constituição dos enunciados, ou seja, para ele os enunciados podem ser divididos em duas partes: um nome e o que se diz sobre ele, em uma evidente antecipação, guardadas as devidas particularidades, ao que hoje tratamos como sujeito e predicado.

Aristóteles, por sua vez, defendia a tese convencional da linguagem e da arbitrariedade entre palavra e significado. Dessa forma, Aristóteles aprofundou as proposições de Platão e desenvolveu as categorias de pensamento, conceitos de suma importância para a gramática grega:

A Aristóteles deve-se, entre outras contribuições as chamadas “categorias de pensamento”, também chamadas de categorias aristotélicas, que deram origem às partes do discurso as quais chamar-se-iam, posteriormente, categorias gramaticais e finalmente classes de palavras. Assim: substância/substantivo, ação/verbo, relação/conjunção. (GURPILHARES, 2008, p.5)

Foi com Aristóteles, portanto, que o estudo da língua, em seu primeiro período, ganhou uma maior musculatura e se partiu para uma análise mais apurada da estrutura dos enunciados. Embora ainda atrelasse a gramática a uma vertente da lógica formal, Aristóteles ampliou o horizonte de estudos com a língua, contemplando aspectos da teoria da frase, das partes do discurso e das categorias gramaticais, tomados de maneira sistematizada.

O segundo período dos estudos linguísticos desenvolvidos na Grécia Clássica é marcado pela contribuição dos estoicos, que concebiam a língua como expressão do pensamento,

portanto uma espécie de chave para entender a mente humana. Os estoicos destinaram à língua especial destaque em suas obras, dedicando-se a aspectos relativos à pronúncia e à etimologia, além das classes gramaticais e paradigmas flexionais. Contudo, apesar de contemplar as questões gramaticais, os estoicos não estavam

interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles, antes de mais nada, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Essa é uma característica que os estoicos compartilharam com os estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas. (LOBATO, 1986, p. 78)

Embora ainda ancorados na filosofia e na lógica, os estoicos legaram uma significativa contribuição aos estudos da língua quando se voltaram para a dicotomia entre forma e significado das palavras, semelhante à discutida por Saussure, séculos posteriores, e sustentaram que o significado é construído por meio do conhecimento global que se tem da língua (já Saussure entendia o significado como uma representação mental). Dessa maneira, os estoicos avançam nos estudos linguísticos ao sustentarem que não há uma relação inequívoca entre forma e significado, entendem que esse é sensível ao contexto.

O terceiro momento dos estudos linguísticos na Grécia traz relevantes contribuições dos alexandrinos, assim denominados por terem empreendido seus estudos na colônia grega de Alexandria. Foi a partir desses estudos linguísticos, realizados como parte do estudo literário, que se passou a conceber a disciplina gramatical na sua essência. Com isso, os alexandrinos assumiram uma postura normativo-puristas na tentativa de preservar o padrão dito “correto” da língua, constante nos textos escritos de grandes escritores como Homero, e o faziam por meio da interpenetração cultural e linguística grega nos territórios conquistados.

Ainda no terceiro período, destacamos a importância de Dionísio da Trácia (séc. II-I a.C.), que elaborou o primeiro tratado gramatical publicado no ocidente, a *Téchne Grammatiké* (arte de ler e escrever) tomando por arte o conjunto de conhecimentos para se executar determinada atividade. Com Dionísio, a gramática configura-se, assim, como um conjunto de conhecimentos práticos para o uso da língua dos poetas e prosadores e já se constituía como disciplina autônoma, portanto dissociada da lógica e da filosofia.

Dionísio, entretanto, dedicou especial atenção à flexão paradigmática das palavras gregas e destinou à sintaxe pouco espaço em seus trabalhos. Coube a outro alexandrino, Apolônio Díscolo (séc. II a.C.), suprir a carência de estudos sintáticos entre os alexandrinos,

chegando a elaborar a primeira teoria sintática, fruto do seu laborioso estudo do grego. Dessa forma, segundo Neves (2002), Apolônio destaca-se como o único gramático da antiguidade que se dedicou a escrever uma obra completa e independente sobre sintaxe.

Com efeito, a gramática de Dionísio da Trácia, elaborada para transmitir o patrimônio literário grego, serviu de base para as gramáticas tradicionais que viriam a se desenvolver posteriormente pelo ocidente. Com os estudos dos alexandrinos, noções de cunho valorativo tão presentes em gramáticas tradicionais, como a de “erro clássico”, foram introduzidas no âmbito dos estudos da língua em clara alusão aos usos que destoavam daqueles empregados por grandes escritores. Em decorrência dessa noção de erro, a língua era prestigiada apenas em sua modalidade escrita; já a fala, por não observar, grande parte das vezes, os padrões empregados por grandes escritores, era considerada “cópia imperfeita da escrita”. (LYONS, 1995, p. 20)

Por influência dos estudos empreendidos, na Grécia, especialmente pelos alexandrinos, na língua latina também ocorreram movimentos de estudiosos que pretendiam focalizar os aspectos linguísticos do seu idioma. Nesse contexto, destacou-se Varrão (séc. I a.C.), que era discípulo dos gramáticos alexandrinos e se propôs a aplicar o mesmo parâmetro grego de gramática à língua latina. Dessa forma, Varrão elegeu o latim clássico como a forma de prestígio de sua língua, portanto, a forma usada para escrever e falar corretamente e compreender os grandes poetas. Varrão reuniu os conhecimentos linguísticos adquiridos com os gregos e escreveu sua renomada obra denominada “Da língua latina”, que serviu de base para muitas gramáticas que surgiram posteriormente.

Desta forma, no período clássico do latim, que corresponde ao período do império, houve a necessidade de organizar a vida sociopolítica e cultural de Roma, quando os grandes oradores, juristas e prosadores sentiram a necessidade de tomar uma norma de prestígio como a única maneira de falar ou escrever corretamente, à altura dos seus textos/discursos. A gramática latina reforçaria, assim, a função disciplinadora das formas “corretas” e guardiã dos manuscritos clássicos dos intelectuais da época.

Durante a idade média, período que compreende o fim do Império Romano (séc. V) e fins do século XV, os estudos do latim continuaram ocorrendo em vista da forte influência que essa língua exercia em grande parte do mundo. Em razão da imponência que Roma exercia sobre os povos conquistados, surgiu a necessidade de estudar, então, as línguas nativas dessas

populações subjugadas, o que resultou no desenvolvimento das “gramáticas medievais vernáculas”. A respeito dessas gramáticas, Weedwood nos esclarece:

A expressão “gramáticas medievais vernáculas” é usada em geral de modo pouco preciso para denotar três gêneros literários bastante diferentes: 1) livros didáticos preparados para ensinar latim a falantes não nativos escritos em vernáculo; 2) obras escritas numa língua vernácula que explicitam os princípios gerais da gramática – quase sempre os princípios de natureza semântica e funcional – e extraem seus exemplos da língua em que são escritas; 3) obras que descrevem a estrutura do vernáculo, usando normalmente o vernáculo como meio de expressão. (WEEDWOOD, 2002, p. 61)

Já no século XVII, em 1660, a publicação da Gramática de Port-Royal representou um importante marco epistemológico e uma ruptura com o modelo latino, formal e renascentista que até então vigorava. A busca por um rigor científico e de uma gramática de caráter filosófico, partindo do princípio de que a língua é uma expressão do pensamento e que este seria regido pelas mesmas leis, em todos os seres humanos, possibilitou, assim, a criação de uma gramática geral, comum a todas as línguas. A propósito, Aurox (1992, p. 88) afirma que a gramática geral “pretende ser a ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas”.

É, no entanto, na esteira das viagens de exploração dos continentes americano, africano e asiático, empreendidas pelos europeus a partir do século XV, que ocorreu o contato dos mesmos com as línguas locais desses continentes, até então por eles desconhecidas e posteriormente denominadas “exóticas”. Foi exatamente o que ocorreu no Brasil, quando em 1500 desembarcaram as caravelas portuguesas e a partir do processo de colonização tratou-se de estudar o tupi com base no modelo latino de gramática.

1.2 A gramatização do português brasileiro

Conforme apresentado, o latim foi o modelo para a gramatização das línguas europeias e também dos povos colonizados pelos europeus. A esse processo, que faz emergir a gramatização de uma determinada língua por influência de outra, Aurox denomina de “segunda revolução técnico-lingüística” e nos esclarece:

Vamos nos dar o longo prazo da história e considerarmos globalmente o desenvolvimento das concepções lingüísticas européias em um período que vai da época tardo-antiga (século V de nossa era) até o fim do século XIX. No curso desses treze séculos de história vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a

gramatização massiva a partir de uma só tradição lingüística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. Essa gramatização constitui – depois do advento da escrita (...) a segunda revolução técnico-lingüística. (AUROUX, 1992, p. 35, grifos originais)

De acordo com Orlandi (2002), o primeiro período da configuração histórica dos estudos do português no Brasil compreende do ano de 1500 à primeira metade do século XIX. Apesar do tupi, falado no Brasil à época do descobrimento, Nascentes (1964, p. 7) destaca que nesse país não havia uma língua própria, considerando que, desde seu descobrimento até a colonização, o português foi a língua incorporada pela população que habitava em solo brasileiro. Esse autor ainda explicita uma particularidade do português então falado no Brasil, que “pela mistura com o tupi e com os falares dos africanos introduzidos no país e por outros motivos(...), é diferente do falado em Portugal”.

Tendo isso em vista, Orlandi (2002) destaca fatores de ordem social, cultural, política e econômica presentes no processo de formação do português brasileiro. Do ponto de vista social, como já apontado, observam-se os diferentes falares oriundos de povos portugueses, indígenas e africanos (ainda mais acentuados quando da libertação dos escravos); no aspecto político, em linhas gerais, figura a independência do Brasil; no âmbito econômico, a mudança nas relações de produção, acarretando no deslocamento dos investimentos para a região centro-sul do país; por fim, na esfera cultural, ocorreu no Brasil a absorção das ideias românticas, de modelos literários e filosóficos de origem francesa, além das bases científicas alemãs.

O segundo período está compreendido entre os anos de 1850 a 1939 e é marcado pela formação de uma identidade nacional, tendo em vista as produções significativas sobre a língua nacional. Conforme afirma Orlandi (2002, p. 159), a gramatização do português brasileiro, nesse momento, está relacionada à “constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática”. Desta forma, o sujeito nacional, a que a autora se refere, tem sua língua instrumentalizada e legitimada por meio da produção crescente de gramáticas, dicionários, enciclopédias, etc.

Nesse contexto histórico, considerando a então recente independência do Brasil, a gramatização do português brasileiro muito corroborou para a consolidação da brasilidade da língua portuguesa. Prova disso são os movimentos de especialistas da linguagem, que publicaram várias gramáticas importantes, a partir de 1881, viabilizando assim uma sistematização das gramáticas nas instituições escolares. A princípio, os autores dessas gramáticas não eram, a rigor, estudiosos da linguagem, pois tinham formações diversas

(historiadores, médicos, engenheiros, etc.) como Júlio Ribeiro⁴, autor da *Grammatica Portugueza* (1881) que representou um significativo marco para os estudos linguísticos no Brasil e buscou, mesmo que de forma inicial, um caráter identitário para o português brasileiro.

O cenário linguístico do século XIX foi determinante no processo de gramatização do português brasileiro do século XX, uma vez que já se havia constituído o Estado e deslocado para o território brasileiro o centro político da língua nacional, até então sob a égide de Portugal. Com isso, possibilitou-se a construção imaginária da unidade da Língua Portuguesa no Brasil, bem como a sua propagação por meio das gramáticas elaboradas por autores nacionais. É nesse contexto que se dá o terceiro período da gramatização do português brasileiro, estendendo-se do final da década de 1930, com a fundação das Faculdades de Letras, até meados da década de 1960, com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Linguística nos currículos dos cursos de Letras.

No entanto, apesar de intentarem um distanciamento do português europeu, as primeiras gramáticas produzidas no Brasil não conseguiram desvencilhar-se completamente dos conhecimentos científicos discutidos em outros países, culminando na incorporação de uma diversidade de termos gramaticais pelas gramáticas brasileiras. A esse respeito, Costa (2010, p. 44) afirma que “em decorrência das distintas filiações doutrinárias e de acordo com o ponto de vista pedagógico dos gramáticos, não tardou para que houvesse uma enorme profusão de nomes diversificados nos compêndios gramaticais”.

Dessa forma, as gramáticas e enciclopédias brasileiras passaram a adotar termos distintos para designar um mesmo fato da língua, o que muito preocupou, conforme Costa (2010), os estudantes da época em razão da indefinição de uma nomenclatura legítima a ser adotada em concursos oficiais. Disso decorreu um expressivo interesse pelos estudos voltados às terminologias dos manuais, ganhando destaque, nesse movimento, a *Gramática Expositiva*⁵ de Eduardo Carlos Pereira, que segundo Orlandi (2002, p.143) foi uma “produção gramatical

⁴ Júlio Ribeiro (Júlio César Ribeiro Vaughan) foi jornalista, filólogo e romancista. O jornalismo, talvez, tenha sido o seu campo de atividade intelectual mais constante, pois foi proprietário e diretor de diversos jornais, como O Sorocabano (1870-72), em Sorocaba; A Procelária (1887) e O Rebate (1888), em São Paulo. Colaborou também no Estado de S. Paulo, no Diário Mercantil, na Gazeta de Campinas, no Almanaque de São Paulo, nos quais publicava seus estudos sobre filologia, arqueologia e erudição em geral.

⁵ A obra, originalmente intitulada *Gramática expositiva: curso superior*, teve sua primeira publicação em 1907 e se propunha a atender ao programa oficial para os três primeiros anos do ginásio.

esfuziante”, tendo em vista que se tornou um manual adotado por bastante tempo como referência pedagógica, chegando a um total de 102 edições. Trata-se, assim, de uma gramática que “corresponde ao modo normativo que se estabelece como relação com a língua na escola” (ORLANDI, 2002, p. 145).

Seguindo a linha pedagógica iniciada por Eduardo Pereira, em 1961, Evanildo Bechara propõe atualizar a *Gramática Expositiva*, dando à Fonologia um *status* de independência paralelo aos demais eixos de estudo da língua: a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica. A essa altura, após a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1958, a responsabilidade pela elaboração dos saberes metalinguísticos deslocou-se dos gramáticos para os linguistas, favorecendo, assim, uma nova abordagem dos estudos linguísticos, passando a contemplar aspectos relativos à reflexão dos usos que se faz da língua em práticas reais de comunicação.

Por fim, o quarto e último período da gramatização do português brasileiro inicia em meados da década de 1960 e se estende até os dias atuais, tendo como destaque a criação de cursos de Pós-graduação em Linguística, primeiramente na USP, em 1966, e na UNICAMP, em 1971, seguindo-se das demais universidades do país. Disso decorreu o desenvolvimento de estudos em áreas diversas da língua como: gramatical (sob uma perspectiva estrutural, funcional ou gerativa); sociolinguística; semântica; linguística histórica; pragmática; análise do discurso, entre outras.

Nessa direção, é inquestionável a relevância dos estudos linguísticos, sobretudo os do século XX, na elaboração das gramáticas do século XXI. Acerca da influência desses estudos, Leite (2014, p. 116) assevera que o escopo das obras gramaticais do século XXI foi redimensionado “para a linguagem, o discurso e o texto, em razão da evolução da ciência e da filosofia”. Como exemplo dessa nova abordagem das gramáticas do século XXI, podemos citar a *Nova gramática do Português brasileiro*, de Castilho (2010), e a *Gramática pedagógica do Português brasileiro*, de Bagno (2012), nas quais podemos atestar essa reorientação da forma de produzir e conceber a gramática enquanto material que comporta a linguagem, o discurso e o texto.

É a partir desse percurso histórico acerca da gramatização do português brasileiro que trataremos, na seção seguinte, acerca das gramáticas que podem ter lugar em uma aula de LP. Para tanto, discutiremos sobre as gramáticas normativa, descritiva e internalizada, buscando abordá-las quanto ao que seja, para cada uma delas, as noções de regra e erro.

1.3 As gramáticas em uma aula de Língua Portuguesa

Ao longo dos tempos, tem-se atribuído à escola o papel de apresentar-nos, no início de nossa escolarização, as formas consideradas cultas ou padronizadas de falar e escrever no idioma materno. Todavia, temos aí uma grande inquietação: ao ingressarmos na instituição escolar, muitos aproximadamente aos três anos de idade, já dominamos, no campo da fala, uma variedade da língua própria do nosso contexto interacional. Como poderia, então, a escola, na figura do professor de Português, promover intervenções, com base na norma padrão, se o aluno já detém um conhecimento prévio da língua?

A questão em tela não é observada, contudo, em outras disciplinas escolares como a Matemática, a Geografia ou as Ciências, uma vez que não costumamos levar para a escola um conhecimento prévio, sistematizado, acerca dessas áreas do saber. Assim, o dilema com o qual o professor de LP se depara, ainda nas séries iniciais, é tema das mais amplas discussões no campo do ensino, movimentando autores que concentraram, e ainda concentram, esforços para propor um ensino de LP menos puritano, do ponto de vista normativo, e mais preocupado em descrever os usos que fazemos da língua.

É por uma perspectiva didática, que lança um olhar mais heterogêneo sobre o ensino de LP, que destacamos as contribuições de Possenti (1996) ao propor o ensino de uma gramática menos voltado à prescrição de regras e mais sensível às variedades que existem na língua. Segundo esse autor, o que é ensinado nas escolas não é efetivamente a língua, pois essa os alunos já dominam ao praticarem seus dialetos, mas uma modalidade escrita da LP. Nesse sentido, Possenti assevera: “No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução”. (POSSENTI, 1996, p. 31)

Com isso, a escola estaria, na verdade, ensinando ao aluno um objeto do qual ele já tem conhecimento e, ainda, o vivencia diariamente em suas relações. Na revolução do ensino, que o mesmo autor propõe caso se deixassem de lado, primordialmente, abordagens normativas da língua, haveria tempo para atividades mais “inteligentes” voltadas, por exemplo, à leitura e (re)escrita de textos. Trata-se, portanto, de uma proposta desafiadora, uma vez que o modelo tradicionalista de ensinar gramática normativa, desde as séries iniciais, ainda é uma realidade que predomina na maioria das escolas.

Em linhas gerais, podemos conceituar “gramática” como um conjunto de regras a serem seguidas. Todavia, conforme Travaglia (2009, p.24), a depender do ponto de vista adotado, esse termo implicará concepções distintas, podendo-se falar em gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Dessa maneira, considerando o exposto anteriormente, buscaremos trazer à baila os tipos de gramática (e suas definições de regra e erro) que podem ser trabalhados em uma aula de LP.

Contudo, antes de abordarmos esses tipos de gramática, é interessante destacar que entre elas há um ponto de interseção: partem do pressuposto de que a língua é um sistema de regras, fato que Saussure (1996, p. 34) já havia observado ao comparar a língua a um jogo de xadrez, onde as regras desse jogo equivalem à forma da língua, ou seja, as relações internas entre seus elementos, tal como no xadrez as peças também se relacionam. Iniciaremos, assim, pela gramática que prima pela prescrição das regras de uma língua e está na tradição do ensino de LP, a normativa.

1.3.1 Gramática normativa

Estabelecer normas e correções são características dessa gramática que, durante muito tempo, tem recebido lugar de destaque nas aulas de LP. Seu uso é observado nos livros didáticos, nos textos oficiais, na variedade culta da língua e em diversas situações que demandam uma certa elaboração e rigor normativo da atividade linguística. Conforme Franchi (1991, p. 48), a gramática normativa (GN) pode ser entendida como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Na gramática normativa as correções são acompanhadas de valorização, primando-se por uma padronização da língua e potencializando a estigmatização das demais formas variantes. Nesse sentido, Possenti (1996, p. 72) afirma que “As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado”.

Assim, quando se exige de um aluno que faça, corretamente, a regência dos verbos ou que concorde o verbo com o sujeito é na GN que o professor encontra o suporte necessário para lhe apresentar as regras da língua. Com efeito, é a GN que se ocupa de fixar um padrão de

língua em que a sociedade deveria se orientar para produzir textos ou mesmo se expressar, a despeito da variedade de dialetos que podemos encontrar na mesma língua.

Quando Possenti (1996, p. 63) afirma, acerca das gramáticas normativas, que se pode ler, com bastante frequência, seus autores apresentando-as como um material produzido com o intuito de fazer seus leitores aprenderem a “falar e escrever corretamente”, fica evidente que estamos diante de uma gramática de cunho potencialmente disciplinador e purista. Apesar de possuir relativa coerência nas regras que apresenta, a gramática normativa tende a criar uma variedade padrão e, por tabela, abominar as formas variantes que surgem no seio da sociedade.

A GN, dessa forma, molda uma língua que os estudiosos, por exemplo, empregam em seus trabalhos, seguindo uma norma, um padrão, estabelecendo formas corretas de escrita. “São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias”. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p.28)

Nesse sentido, para a GN, a noção de erro é tomada no momento em que ocorrem transgressões a esse sistema de normas e se fere a padronização da língua. Destarte, o erro, nesta visão, deve ser corrigido e evitado para manter a integridade de uma língua imaginária, pura, coercitiva e que favorece o preconceito linguístico. Nesse enfoque, portanto, concordamos com Travaglia (2009, p.31) quando nos resume que a GN “busca regular o uso da língua em uma sociedade”.

1.3.2 Gramática descritiva

Na segunda definição de gramática, temos um modelo que objetiva descrever os usos que fazemos da língua, na tentativa de tornar explícitas as regras que são, efetivamente, utilizadas pelos falantes. Na gramática descritiva (GD), regras são seguidas, porém em uma perspectiva que contempla o funcionamento da língua. A GD é concebida, portanto, como “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Neder (*apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 27)

Dessa forma, resta nítido “que todos os que falam sabem falar, e que isso significa que seguem regras, já que grupos de falantes ‘erram’ de maneira organizada, isto é, regrada.” (POSSENTI, 1996, p. 64). Alinhados com Possenti (1996, p. 72) entendemos que a regra, para a GD, não possui qualquer conotação valorativa, em contraponto à visão da GN. Trata-se, por

analogia, de compreendermos a noção de regra pela ótica das leis da natureza, ou seja, uma tentativa de organização dos fatos.

Na perspectiva da GD, a língua, além de tentar ser descrita e explicada, é tomada como um dado potencialmente variável. A partir disso, podemos inferir que o esforço de quem estuda pelo olhar dessa gramática é, em grande medida, identificar os fatores que condicionam essa variação. Por exemplo, a GD pode explicar o emprego do pronome oblíquo “mim”, antes de verbo no infinitivo, como em “É pra mim ir?” pela relação que o indivíduo tenha estabelecido com a ocorrência desse mesmo pronome, posposto à preposição “pra”, em outras configurações de sentenças, como em “Traga pra mim”.

Ao tratar situações como a descrita acima, a GD não avalia como erro o emprego do pronome na posição em que ele figura, mas, como exposto, busca explicações para tal variação. Dessa maneira, para a GD, só há que se falar em erro caso alguma forma, ou construção, não seja pertencente, de forma sistemática, a nenhuma das variantes da língua. Em casos assim, podemos notar, nitidamente, a existência de erro, pois pode ferir até mesmo os princípios constitutivos de um sintagma, como em “uma garoto”, “ele vou”, “uma comprou ele bola”, gerando casos evidentes de agramaticalidade⁶.

1.3.3 Gramática internalizada

A última gramática que abordaremos, neste trabalho, está relacionada ao aspecto cognitivo do falante, pois se refere ao conjunto de regras que ele, previamente, domina ao falar ou escrever. A essa concepção de gramática, Franchi (1991, p. 54) nos diz que “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Assim, ao tratar da gramática internalizada (GI), remetemo-nos, pois, ao gerativismo, corrente de estudos linguísticos em que Chomsky⁷ propõe que o falante deve, *a priori*, conhecer

⁶ Conforme Travaglia (2009, p. 27) o conceito de gramaticalidade refere-se a “tudo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística”.

⁷ Avram Noam Chomsky é um linguista, filósofo, ativista, autor e analista político estadunidense. É autor de trabalhos fundamentais à linguística moderna, contemplando a formulação teórica e o desenvolvimento do conceito de gramática transformacional, ou generativa, cujo impacto para os estudos linguísticos está na distinção de dois níveis diferentes na análise das frases: por um lado, a “estrutura profunda”, conjunto de regras de grande

a estrutura da língua para estar habilitado ao desempenho linguístico, produzindo frases ou sequência de palavras compreensíveis em uma determinada variedade da língua. Nesse sentido, Travaglia (2009, p.29) afirma que é a GI que constitui e dá forma à “competência gramatical ou linguística do usuário da língua, pois ela é que permite ao usuário construir um número infinito de frases”.

A língua, do ponto de vista da gramática internalizada, tem seus fatos tratados como naturalmente variáveis. Assim, podemos inferir que, para essa gramática, as regras que o falante internamente domina são de igual maneira variáveis, o que o habilita a utilizar a sua variedade de língua e outras que se aproximam dela. (POSSENTI 1996, p. 76)

Entendemos, portanto, que a noção de regra, na GI, está associada ao conhecimento linguístico do falante, que se dá de maneira sistemática e distante de qualquer valoração social. Pensamos, ainda, que o erro, na ótica dessa gramática, consiste em violar a sistematização desse conhecimento prévio do falante, ao produzir palavras ou sentenças que não se enquadram em nenhuma das variedades da língua que o indivíduo domina. Ainda acerca da noção de erro, nessa perspectiva, Travaglia acrescenta ao nosso entendimento:

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a **inadequação** da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). (TRAVAGLIA, 2009, p. 29, grifo do autor)

A partir disso, compreendemos que a relevância da gramática internalizada reside na constituição não somente da competência gramatical do usuário, mas também das suas competências textual e discursiva, o que possibilita, por consequência, a competência comunicativa. (TRAVAGLIA, p.30)

Diante das explicações realizadas acerca das gramáticas que podem ter lugar em uma aula de Português, discutiremos, na seção seguinte, a respeito do movimento de renovação dos estudos de língua materna, ocorrido no Brasil a partir da década 1970 e que influenciou sobremaneira a elaboração dos documentos curriculares nacionais desde então.

generalidade a partir das quais é gerada, mediante uma série de regras de transformação, a “estrutura superficial” da frase.

1.4 A democratização da escola e a renovação do ensino de Língua Portuguesa

A centralidade da gramática no ensino de língua materna, desde a colonização do Brasil até meados do século XX, trouxe algumas implicações para a educação brasileira no tocante ao público-alvo desse ensino. Embora tenham ocorrido mudanças pontuais no ensino de LP, nos períodos citados, como por exemplo na concepção de língua, a clientela atendida por esse ensino continuava a mesma até então: servia tão somente aos interesses das classes dominantes para impor padrões próprios de uso da língua. As escolas, dessa forma, estavam sob o controle das elites, que marginalizavam o que não pertencia a sua esfera social e relegavam as diferenças linguísticas encontradas nas camadas populares da época.

Acerca do papel da escola na sociedade (e vice-versa), no período em tela, que ignorava os usos linguísticos da maior parcela da população brasileira, porque desprovida de recursos financeiros e status social, Bourdieu (*apud* Giroux, 1983, p. 269) nos diz:

As escolas tendem a legitimar certas formas de conhecimento, modos de falar e maneiras de se relacionar com o mundo, permitindo que os alunos oriundos das classes dominantes tirem proveito das oportunidades e privilégios recebidos de suas famílias e relações de classe". (trad. do autor)

É nítido, pois, que as práticas linguísticas das classes baixas eram consideradas diferentes ou mesmo menores que as da elite, logo seu estudo não poderia figurar em uma aula de LP. Sendo assim, o ensino de língua materna era realizado com base no estudo da gramática latina, portuguesa ou da histórica, uma vez que não havia empecilhos para tanto, pois estava em consonância com os padrões socioeconômicos do corpo discente. A respeito desse modelo de ensino, Back (1987, p. 13) reforça que “Antigamente, os professores e os alunos eram da ‘elite’ cultural e os alunos da ‘elite’ social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas.”

Esse cenário de ensino de língua materna viria a mudar, contudo, a partir da década de 1960, em vista do contexto sociopolítico decorrente do Regime Militar, que na pujança de uma ordem econômica capitalista demandou do país uma série de reformas educacionais para formação de uma mão de obra, oriunda das classes populares. Dessa forma, com a democratização da escola, que passava a acolher uma nova clientela à qual não estava habituada, o ensino de língua materna passaria por uma reorientação na política educacional:

Em primeiro lugar, é nesses anos que se afirma plenamente a democratização da escola (...): as camadas populares conquistam seu direito à escolarização, e, como conseqüência, altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobretudo na escola pública: já não são os filhos das elites que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para sala de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes (...). Em segundo lugar, tornara-se também outras as condições sócio-políticas: o regime militar autoritário que, nos anos 60, foi implantado no país buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos para essa expansão. (SOARES, 1998, p.56)

Assim, para a mesma autora, havia o entendimento daqueles que pretendiam que a escola observasse e respeitasse tanto a variedade lingüística de prestígio, quanto das camadas populares, validando a sua relação com a linguagem; havia, por outro lado, aqueles que acreditavam que a variedade de prestígio deveria ser a única contemplada em sala de aula, de forma que as classes populares, ao dela se apropriarem, pudessem lutar para superar as desigualdades sociais. Com efeito, nesse verdadeiro imbróglio, e considerando ainda o exorbitante número de alunos que ingressavam na escola, “o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico” (MOLINA, 1987, p. 124), fato que punha em xeque a qualidade desse ensino.

As mudanças no ensino de língua tiveram origem também no campo da ciência lingüística, uma vez que na década de 1960 ganhavam ampla notoriedade os estudos variacionistas (sociolingüística) que focalizavam a língua, de uma maneira sistemática, enquanto um fato social, assumindo, portanto, um viés pragmático ao abordar o seu funcionamento. Apoiados em Neves (2011, p.35), entendemos que, com o desenvolvimento da Lingüística, era esperado que a variação lingüística fosse tomada como uma manifestação evidente da natureza e da essência da linguagem, ao tempo em que a valoração a qualquer modalidade de língua era negada, buscando-se, em vez disso, a adequação de uso da língua às diversas escolhas: de língua falada/escrita; de um tipo textual ou de outro; de um gênero discursivo ou de outro.

A propósito desse novo horizonte dos estudos da linguagem, a autora em questão, em um tom um tanto pessimista, faz a seguinte reflexão no que tange ao ensino de língua materna nas escolas:

Os verdadeiros gramáticos sabem tudo isso, e obviamente pautam suas lições pelo que sabem. Entretanto, se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Lingüística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical [...]. Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação lingüística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem,

reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico. (NEVES, 2011, p.35)

A partir desse cenário de transformações, o ensino de LP foi alvo de intensas discussões e debates nos anos 70 e 80 que culminaram em uma reorientação do ensino desse componente. Já não era mais viável que, frente às novas demandas sociais que se apresentavam, a escola oferecesse ao aluno somente um saber sobre o sistema linguístico; urgia que esse aluno desenvolvesse também habilidades que contemplassem aspectos inerentes à expressão e compreensão da linguagem.

Em vista disso, foi intensificado, nos currículos de Primeiro Grau (atual ensino fundamental), o estudo da Teoria da Comunicação, cuja ênfase era dada à função informativa da linguagem, e disputava o lugar de destaque no ensino da língua, outrora ocupado pela gramática tradicional. Esse modelo de ensino, no entanto, não logrou êxito, sendo duramente criticado pelos docentes, que atribuíram a ele a causa das dificuldades que os alunos apresentavam na leitura e escrita.

Conforme exposto anteriormente, a Linguística teve papel fundamental na reorientação dos estudos da língua e é a partir dos preceitos advindos dessa ciência que foi possível contestar, com embasamento, os ditames da gramática tradicional, trazendo à tona as suas inconsistências teóricas. A partir disso, novos referenciais teóricos foram adotados para o trabalho pedagógico com a língua materna, além dos estudos variacionistas, já citados, destacando-se: a concepção de língua “como enunciação, discurso (...) que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.59); e as contribuições da Linguística Textual que consideravam o texto como a unidade básica de significação, logo o eixo central do ensino.

Desse modo, em vista dessas novas abordagens dos estudos linguísticos na escola, era evidente para os estudiosos da área que a hegemonia da gramática tradicional, apoiada em atividades de cunho metalinguístico, já não era suficiente para provocar nos alunos o desenvolvimento de competências discursivas próprias da vida em uma sociedade grafocêntrica⁸. Nesse processo de renovação do ensino, Neves alerta para a necessidade de

⁸ Soares (2005, p.58) afirma a respeito das sociedades modernas grafocêntricas que nelas “a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas,

revisão do conceito da disciplina “gramática”, afirmando que “não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso”. (NEVES, 2011, p.80)

Geraldi (1981), cujos trabalhos foram de grande impacto na reorientação do ensino, ao propor uma nova metodologia de trabalho com a língua (a análise linguística, sobre a qual trataremos no próximo capítulo), na década de 80, reforça o entendimento de Neves quando nos expõe uma distinção entre o domínio da língua em suas práticas de usos reais e o saber metalinguístico:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos de metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. (GERALDI, 1981, p. 11)

É esse, portanto, o cenário que favoreceu o surgimento de uma nova metodologia de trabalho com os fatos da língua, a análise linguística, cujo objeto de estudo é contemplado na perspectiva dos usos da língua em situações de interação social. Tais propostas para o ensino, ocorridas no período em tela, repercutiram amplamente na elaboração dos documentos oficiais nacionais dos anos 90 em diante, apontando para novas alternativas de trabalho com a língua materna.

mais que isso é mitificada [...]”, chegando-se a crer, inclusive, que a escrita representa o repositório do legítimo saber.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.

(GERALDI,1984, p.74)

Para alcançar os objetivos a que nos propomos nesta pesquisa, apoiamo-nos no trabalho com a prática de análise linguística conforme apresentado nas obras de Geraldi (1984, 1997), referência nessa abordagem de estudos da língua materna por cunhar o termo **análise linguística** no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, que produziu para compor a obra **O texto na sala de aula**, de 1984. Desde então, o ensino com base na prática de AL vem ganhando destaque nos documentos oficiais que norteiam o ensino nas escolas do país, passando a constituir, inclusive, um eixo temático do componente curricular de LP nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), assim como nos documentos regionais que orientam o ensino da língua materna.

Contudo, antes de abordarmos os pressupostos da AL, é pertinente que situemos a concepção de linguagem adotada por Geraldi, na obra supramencionada, e que atende à indagação de “para que” ensinar língua materna a falantes que, via de regra, já a dominam em seus respectivos dialetos quando ingressam na escola. Para Geraldi (2011, p.41), a proposta da prática de AL se ancora na concepção de linguagem enquanto forma de interação, pois

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

A adoção de uma concepção de linguagem parece-nos relevante na medida em que tudo que um professor de LP executa, em sala de aula, é reflexo de uma opção pedagógica por ele tomada no momento de traçar as diretrizes do seu trabalho. Dessa forma, o olhar que se lançará sobre a linguagem, a metodologia, o material didático e o sistema de avaliação adotados, dentre

tantos outros aspectos envolvidos no labor de um professor de língua materna, serão determinantes para o sucesso dos esforços empreendidos.

Conforme explicitado no fragmento que abre este capítulo, podemos depreender que o trabalho com a prática de AL pressupõe a reformulação de uma concepção de ensino em que o professor se empenhava em transmitir conceitos, classificações, regras e sistematizações advindas da variedade padrão da língua e muitas vezes distantes da variedade que o aluno domina e pratica em seu dia a dia. Trabalhar com base na AL significa, portanto, um deslocamento dessa metodologia pautada na transmissão de conhecimentos prontos e acabados para uma construção dos saberes linguísticos, transformando o emprego da língua em aprendizagem do emprego de formas linguísticas. (GERALDI, 1997, p.134)

Há, a partir da AL, uma ampliação do trabalho com o enfoque linguístico, que vai desde os fatos gramaticais até aqueles relacionados ao texto em si, passando pelas condições de produção. Dessa forma, o horizonte de trabalho com a língua materna, em sala de aula, é alargado e passa-se a privilegiar o texto como elemento fundante do ensino de LP. Nesse sentido, Geraldi assevera que

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 2011, p.74)

Geraldi (2011, p. 73) destaca, ainda, que a AL pretendida “partirá não do texto ‘bem escrito’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”. Esse autor elege, portanto, a reescrita de textos como objetivo fundamental da AL, momento em que também poderia ser oportunizado o trabalho com aspectos sistemáticos da língua além daqueles de ordem textual:

O que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno linguístico. (GERALDI, 2011, p.79)

Contudo, apesar de Geraldi sinalizar, até então, para uma “substituição” do trabalho com metalinguagem pela (auto)correção dos textos produzidos pelos alunos, o mesmo autor reelabora, mais tarde, tal entendimento da prática de AL, quando da publicação de **Portos de Passagem**, em 1991. Com isso, o termo AL passaria a contemplar, como objeto, a característica da linguagem poder remeter tanto a si própria (atividade metalinguística), quanto ao mundo e a nossa relação com as coisas (atividade epilinguística). (GERALDI, 1997, p.189)

Mendonça (2006, p. 206), ao se debruçar sobre o tema, endossa a importância de se considerar os aspectos gramaticais na prática de AL, pois essa “não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática”. Entre muitos aspectos, a AL acolhe, desse modo, as questões atinentes à gramática, porém sob um prisma diferente, considerando que os horizontes que se pretendem alcançar estão relacionados à reflexão dos usos linguísticos, e não à simples análise de termos isolados em orações.

A partir dos estudos sobre a renovação do ensino, que ganhavam impulso na década de 1980, Geraldi sugere, então, o texto como unidade básica das atividades de AL. Dessa forma, não haveria razão de existir, em uma aula de LP, atividades que tomassem a palavra, ou a frase isolada, como unidades para o ensino da língua, mas conteúdos que contemplassem os recursos linguísticos e seus efeitos de sentido empregados na superfície do texto, e em uma dimensão enunciativo-discursiva da linguagem, decorrente dos novos horizontes de estudos da língua.

É esse, portanto, o horizonte que guia a prática de AL nos documentos oficiais elaborados após os estudos realizados por Geraldi e que mais recentemente norteia a elaboração dos documentos curriculares dos estados brasileiros. Os PCN-LP, acerca dessa reorientação do ensino de língua materna, no que concerne à unidade fundante do trabalho com a língua, explicitam que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23)

O ensino com base na AL sugere, assim, uma alternativa ao modelo de ensino de gramática normativa, cujo foco eram os conteúdos gramaticais abordados de forma isolada e repassados por meio de uma metodologia transmissiva, pautada na repetição. A AL exige, dessa

maneira, que o professor trabalhe, nas aulas de LP, tanto atividades “metalinguísticas” quanto “epilinguísticas”, ou seja, tanto atividades que se valem de conceitos e classificações para falar da própria língua, quanto atividades que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos, empregados em um texto, em vista de uma intenção comunicativa. É acerca dessas duas atividades, que compõem a prática de AL, que discutiremos nos tópicos seguintes.

2.1 Atividades metalinguísticas

Conforme apresentamos anteriormente, a AL (re)elaborada por Geraldí sugere ao professor trabalhar, em uma aula de LP, tanto aspectos da língua que se ocupam de explicar seu próprio funcionamento e características internas, quanto aspectos linguísticos que se referem aos efeitos de sentido alcançados por meio dos recursos expressivos empregados no texto. Assim, procuraremos conceituar, primeiramente, a metalinguagem a fim de enquadrarmos as atividades metalinguísticas no âmbito da AL.

Iniciamos, pois, a abordagem sobre a metalinguagem com os estudos realizados pelo linguista russo Roman Jakobson (1975) acerca das funções da linguagem. Tais estudos representaram um marco para a Linguística uma vez que focalizavam o processo de comunicação sob a perspectiva das funções linguísticas determinadas por uma série de fatores concorrentes, atuantes no momento do ato comunicativo.

Dessa forma, para o referido autor, no processo comunicativo, se a ênfase fosse dada ao emissor, sobressaía-se a função emotiva da linguagem; se fosse dada ao contexto, a função referencial; caso fosse priorizado o canal, a função fática; se enfatizado o contexto, a função referencial; se a ênfase recaísse sobre o destinatário, a função conativa; sobre a mensagem, a função poética e, por fim, se a ênfase fosse centrada no próprio código, prevaleceria a função metalinguística.

De acordo com Jakobson, tais funções ocorrem de maneira concomitante durante o ato comunicativo, prevalecendo, muitas vezes, uma delas sobre as demais. De maneira particular, sobre a função metalinguística da linguagem, o mesmo autor ainda nos adverte para o caráter orgânico que ela se dá quando

praticamos a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalinguístico de nossas operações. Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar

se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o código; desempenha uma função metalingüística. (JAKOBSON, 1975, p. 127)

Acerca da função metalingüística da linguagem, também Cadore (1998, p. 18) a define ao afirmar que ela ocorre “quando o texto se serve da linguagem para definir, explicar, analisar, criticar, traduzir ou trocar termos ou expressões da própria linguagem”. Assim, contribuindo com o já exposto acima e avançando um pouco mais na concepção da metalinguagem, Cadore destaca um aspecto relevante para a discussão: o uso da língua como um meio não apenas de verificação do código durante o seu uso, mas também de auto explicação e análise da sua estrutura interna e funcionamento.

De maneira a proporcionar múltiplos olhares para o vocábulo “metalinguagem”, recorreremos ainda à acepção dicionarizada, lançando mão, para tanto, da definição constante no dicionário Michaelis, no qual o verbete em tela é apresentado, entre outras acepções que apontam para áreas distintas das que aqui nos interessa, da seguinte forma:

- (1) “Me·ta·lin·gua·gem sf Linguagem utilizada para descrever, analisar ou falar sobre uma outra linguagem, natural ou artificial, ou sobre qualquer sistema de significação; explicação de código pelo código; linguagem sobre a linguagem.”
- (2) “Me·ta·lin·gua·gem sf Linguagem utilizada pela crítica literária para investigar e analisar as relações e estruturas presentes em uma obra.”

Como notamos, o dicionário traz o vocábulo “metalinguagem” associado a duas definições atinentes aos universos da Linguística e da Literatura. Assim, conforme a definição apresentada, percebemos que a metalinguagem compreende todo o processo comunicativo e linguístico que envolve uma determinada língua. Há de se destacar, porém, que tais acepções, ao sinalizarem para a Linguística e para a Literatura, nos leva a pensar em duas metalinguagens: a linguística e a literária.

Para os fins pretendidos neste trabalho, tomaremos a acepção de “metalinguagem” de maneira estritamente relacionada à Linguística em virtude do recorte demandado pelo objeto de nossa investigação, a AL. Dessa forma, as “atividades metalingüísticas” são aquelas “[...] que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.” (GERALDI, 1997, p. 25).

Uma vez adotadas em sala de aula, as atividades metalinguísticas ocupam os alunos de provarem seus conhecimentos sistemático e classificatório acerca dos fatos da língua. São atividades repassadas, tradicionalmente, por meio de uma metodologia transmissiva, onde as regras, descrições e classificações já foram previamente formuladas por gramáticos, cabendo aos alunos apenas aplicá-las a exemplos práticos nas aulas.

No sentido da renovação do ensino de LP e tomando a linguagem como meio de interação, Franchi⁹ (1988) apresenta uma abordagem de trabalho com os conteúdos de língua materna, um guia metodológico que o professor deve atentar para ministrar suas aulas. Tal proposta baseia-se na ideia de que o ensino de LP deve ser realizado em níveis de dificuldade ou abstração, seguindo-se, dessa maneira, a uma ordem cronológica na execução das atividades.

Assim, para o primeiro nível, Franchi sugere o trabalho com atividades linguísticas, ou seja, atividades que pressupõem em si o efetivo exercício da linguagem, tal qual o aluno realiza em seu cotidiano, mesmo antes de ingressar no ambiente escolar. Acerca das atividades linguísticas Franchi (1988, p.35) as define da seguinte forma:

Atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do "saber lingüístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.

Em seguida, para o segundo nível, Franchi propõe o trabalho com atividades que levem o aluno a refletir acerca dos usos linguísticos com os quais se ocupou no nível anterior. Ao fazê-lo, estaria trabalhando com atividades epilinguísticas, tema que abordaremos com maior ênfase na seção seguinte.

Por último, seria oportunizado, ao aluno, o trabalho com atividades relacionadas à denominação, classificação e sistematização dos fatos da língua (ao molde de uma aula tradicional de gramática). Apenas nesse momento o professor traria à baila tais conteúdos tendo

⁹ Franchi apresenta suas ideias acerca da renovação no ensino de Língua Portuguesa em textos oficiais que marcaram a década de 1980, de maneira particular naqueles vinculados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

em vista que, de forma gradativa, o ensino está sendo processado em graus de abstração. Assim, nesse último nível, o trabalho se dá com atividades metalinguísticas, pois

é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 1988, p.37)

É por esse viés de compreensão, portanto, que Geraldi (1997, p. 190) propõe que as atividades metalinguísticas, ao integrarem o constructo da análise linguística, sejam tratadas como “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”. Tais atividades remeteriam, assim, a construções de especialistas cuja aplicação em sala de aula visa, essencialmente, à formação cultural dos sujeitos.

2.2 Atividades epilinguísticas

Conforme discutido na seção anterior, a partir das ideias propostas por Franchi, o ensino de LP passou a contemplar três níveis de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A ordem que o professor deve trabalhá-las em aula observa uma gradação de dificuldade ou abstração das mesmas. Assim, ao produzir textos, orais ou escritos, os alunos estariam no primeiro nível desse ensino; ao refletirem acerca dos usos dos recursos expressivos empregados nos seus textos, estariam no nível dois; por fim, ao inferirem sobre a natureza sistemática da língua, estariam no último nível.

É acerca do segundo nível desse ensino, o das atividades epilinguísticas, que nos ocuparemos a partir de agora, com o objetivo de conceituá-las para a proposta de AL ora apresentada. Dessa forma, Franchi apresenta as atividades epilinguísticas como aquelas que retornam à atividade linguística de modo a refletir sobre a linguagem e os recursos expressivos utilizados.

O mesmo autor assim define as atividades epilinguísticas:

Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve (sic) e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho

relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. (FRANCHI, 1988, p. 36).

A partir do ensino com atividades epilingüísticas é assegurado ao sujeito, portanto, o trabalho com questões mais amplas acerca da língua e da linguagem e suas apropriações. Ambas, língua e linguagem, quando trabalhadas de maneira articulada, fazem emergir as condições necessárias a um ensino produtivo¹⁰ em que os alunos operam sobre seus textos (orais ou escritos) e dali refletem sobre as formas escolhidas dentre as disponíveis no sistema lingüístico. Tal metodologia de trabalho com a língua nos remete, assim, a Possenti (1996, p. 92) quando afirma que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”.

Uma vez que as atividades epilingüísticas ganharam destaque nos debates educacionais em vista das ideias de Franchi, e endossadas posteriormente por Geraldí, conforme exposto acima, os documentos oficiais que orientam o ensino também absorveram essa atmosfera de renovação que estava em franca ascensão no cenário nacional. Como exemplo dessa nova orientação didática e metodológica, observamos o nítido apreço que os PCN-LP manifestam pelas atividades epilingüísticas, no ensino de LP:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (BRASIL, 1999, p. 28)

Como podemos atestar acima, o trabalho com atividades epilingüísticas já se institucionalizou nas diretrizes oficiais do governo e deve, portanto, ser observado e praticado nas salas de aula das escolas do Brasil. O movimento de mudança de paradigma do estudo com a língua materna favoreceu, dessa forma, a substituição de um ensino pautado na transmissão de nomenclaturas e regras, previamente elaboradas por estudiosos da área, por um ensino com base na autonomia do indivíduo que opera sobre a sua própria linguagem e a partir dela faz suas reflexões e hipóteses acerca dos seus usos lingüísticos.

¹⁰ As bases desse ensino serão apresentadas no próximo capítulo.

É nesse sentido que Geraldi (1997, p. 24) caracteriza as atividades epilinguísticas destacando que ao tomarem “as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando”. Assim, Geraldi ainda prossegue na sua explanação sobre essas atividades e detalha que as mesmas ganham espaço nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, dentre outras situações.

Resta-nos evidente, até aqui, que o trabalho com as atividades epilinguísticas, relacionadas às práticas efetivas da linguagem de sujeitos historicamente situados, desempenham um papel de grande relevância no processo de ensino focalizado. Sua importância é tamanha que Geraldi (1997, p. 192) chega a considerá-las como uma ponte para a sistematização metalinguística. Por sinal, ao tratar do último nível de atividades, Geraldi assim se expressa: “Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”. (GERALDI, 1997, p. 191)

Interessante ressaltar que Geraldi não descarta a(s) gramática(s) da aula de LP, mas deixa claro que a AL pode prescindir do estudo de palavras e frases isoladas, ou seja, que não estão a propósito do texto. A(s) gramática(s), na visão de Geraldi, é/são insuficiente(s) para contemplar as múltiplas reflexões que podemos fazer acerca da língua e do seu uso: “Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-as fonte de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas.” (GERALDI, 1997, p. 191, grifo do autor).

Com efeito, Geraldi relega a segundo plano as atividades metalinguísticas, uma vez que elas não seriam mais que fontes de procura, *a posteriori*, para as reflexões emanadas das atividades epilinguísticas. Parece-nos, com isso, que a iniciativa de priorizar o trabalho com o texto não necessariamente implica uma anulação ou depreciação do papel da(s) gramática(s) no ensino, mas sim uma tentativa de ressignificar o ensino de LP no contexto da escola atual. Afinal, concordamos com Geraldi (2002, p. 64) quando, categoricamente, afirma que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...), aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”.

Entretanto, poderá haver nessa relação entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas, talvez, um equívoco se elas se distribuem de maneira caótica e desordenada nas propostas de ensino de AL. É pertinente, pois, que ambas as atividades mantenham uma relação quantitativa harmônica na propositura do ensino com base na prática de AL, reconhecendo, assim, que as atividades epilinguísticas representam uma virada de chave no ensino de língua materna, mas que as metalinguísticas são fundamentos para se poder refletir acerca dos usos dos recursos expressivos da língua.

O fato de se considerar as atividades metalinguísticas como fundamento, o que, indiscutivelmente pressupõe a anterioridade das atividades metalinguísticas, diz respeito à etapa de ensino cujo currículo está sendo investigado: do 6º ao 9º ano. Nesse momento, os elementos gramaticais e linguísticos estão sendo apresentados teoricamente aos alunos, falantes da língua. Posteriormente, nas etapas subsequentes, o falante, por meio da leitura, principalmente do texto literário, e da escrita, continuará desenvolvendo a competência linguística por meio da prática e do desempenho na produção de sentidos. A partir daí, considerando a leitura e a escrita como atividades epilinguísticas, por excelência, o falante continuará descobrindo a infinidade de possibilidades de dizer, guardada nas atividades metalinguísticas que, de forma quase imperceptível, oferecem o jogo da língua. Em vista disso, esta pesquisa reconhece que não existe um lugar fixo (anterior ou posterior) entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas. O que nos levou a colocar as atividades metalinguísticas antes das epilinguísticas foi a etapa de ensino analisada no DCTM, sem perder, entretanto, a noção de continuidade que também permanece após o ensino médio.

CAPÍTULO 3

CONCEITOS RECORRENTES

3.1 Ensino: para cada atividade de análise linguística uma concepção

Uma vez que definimos as bases teóricas que sustentam o trabalho com AL em sala de aula, conforme apresentadas no capítulo 2, trataremos de relacionar, nesta seção, os tipos de ensino de língua que podem ser realizados segundo Halliday *et al.* (1974). Conforme esses autores, o fenômeno da língua/linguagem pode ser ministrado por três vias distintas: ensino prescritivo, ensino descritivo e ensino produtivo.

O primeiro tipo de ensino, o prescritivo, tem por objetivo levar o aluno a substituir as habilidades linguísticas que ele já domina por outras que pertençam à variedade de prestígio da língua. Significa, dessa forma, que o aluno precisa apropriar-se de uma modalidade da língua que tem na gramática normativa o cabedal necessário ao ensino das normas, classificações e prescrições dos fatos linguísticos. Halliday *et al.* (1974, p. 261), a respeito desse modelo de ensino, conclui que

o ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões.

Percebemos, a partir disso, que a eleição de uma determinada variedade linguística como sendo de prestígio, portanto parâmetro para o ensino prescritivo, perpassa por questões de cunho social, uma vez que essa modalidade da língua provém de um grupo social que detém um certo poder econômico e status dentro da estrutura de uma sociedade. Nesse sentido, a única variedade a ser levada em consideração no ensino prescritivo da língua é a variedade escrita culta que, conforme aponta Travaglia (2009, p. 38) tem como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem, pautada na dicotomia certo/errado, assumindo ainda um caráter proscritivo, uma vez que a cada “faça isso” se pressupõe um “não faça aquilo”.

A título de ilustração, podemos localizar cenas de ensino prescritivo em aulas de língua materna quando, no nível fonológico, o professor ensina que os ditongos -ei e -oi das palavras paroxítonas não são acentuados (ex.: ideia, jiboia); no nível morfológico, ensina que o plural

de cristão é cristãos e não cristões; no nível sintático, ensina que o verbo deve concordar com o seu sujeito (exceto os casos de oração sem sujeito) e no nível semântico ensina que se deve evitar construções que apresentem ambiguidade de sentidos como em “Ama o povo o bom rei e dele é amado”¹¹, em que objeto e sujeito do mesmo verbo se confundem.

Não obstante, esses temas relacionados à natureza formal da língua têm sido historicamente associados ao ensino prescritivo, o que pode criar, em alguma medida, uma atmosfera de rejeição em contextos de ensino e aprendizagem da língua materna. Em vista disso, convém ressaltarmos que o ensino prescritivo não constitui em si um problema, carecendo, no entanto, de uma ponderação da sua amplitude sob pena de ter seus efeitos comprometidos, como alerta Halliday *et al.* (1974, p. 264) em menção ao ensino de língua inglesa:

Se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino de língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem de natureza da linguagem. [...] Se ademais disso, o ensino for prescritivo, só devemos culpar a nós mesmos se criamos gerações de analfabetos e de pessoas que pronunciam as palavras de modo errado. [...] Não é culpa deles se sua imagem principal de língua inglesa é esta: “indique o que está errado nas seguintes frases”.

Já o ensino descritivo tem como foco a língua em seu aspecto funcional, ou seja, objetiva que o aluno desenvolva a habilidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). O ensino descritivo busca, dessa forma, descrever a língua em suas atualizações, conforme seus estados de uso, encontrando, para isso, aporte teórico nas pesquisas em Linguística que se debruçam sobre as descrições de uma língua em um ponto de vista sincrônico.

Nesse sentido, é razoável destacarmos, ainda, o fato de que o ensino descritivo, por contemplar todas as variedades da língua, não deve ser considerado a partir de uma “anarquia” teórico-metodológica, pois, como exposto acima, bebe em fontes teóricas robustas e afasta, com efeito, a impressão de que na língua “tudo pode, tudo vale”. Em uma sucinta distinção entre o ensino descritivo e o prescritivo, podemos afirmar que, enquanto esse se vale de terminologias como recurso para alcançar os fins propostos, aquele prescinde de tais terminologias, pois “muita coisa pode ser feita com o mínimo de terminologia. Não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como funcionam.” (HALLIDAY, 1974, p. 271)

¹¹ Exemplo extraído de Travaglia (2009, p.38).

É pertinente também compreendermos que o ensino descritivo, por contemplar todas as variedades existentes em uma língua, pode lançar mão de gramáticas descritivas e também da gramática normativa no seu desenvolvimento, uma vez que a variedade padrão da língua também está contida no campo de trabalho do ensino descritivo, conforme aponta Travaglia:

O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

O terceiro modelo de ensino denomina-se ensino produtivo e se caracteriza por acrescentar novas habilidades linguísticas sem, no entanto, desconsiderar as que o aluno já possui. Esse tipo de ensino proporciona ao aluno, portanto, maiores possibilidades de utilizar sua língua nos mais diversos contextos comunicativos, pois ao contrário do ensino prescritivo não busca “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.” (HALLIDAY, 1974, p. 276)

É nítido, portanto, o contraponto existente entre o ensino produtivo e o prescritivo, haja vista que nesse há o alijamento das demais variedades linguísticas, focalizando somente as variedades culta e escrita da língua, enquanto naquele todas as variedades são contempladas, desenvolvendo no aluno uma maior potencialidade de uso da língua nos seus mais diversos contextos de uso. Já o ensino descritivo apresenta uma relação de complementaridade com o produtivo, pois ao tempo em que o ensino de língua materna pode se valer dos estudos descritivos como suporte didático para o professor em contexto de sala de aula, os estudiosos da língua pelo viés descritivo encontram no ensino produtivo uma oportunidade de reconhecimento e divulgação dos seus trabalhos.

Importante ressaltar que esses três tipos de ensino de língua materna não são excludentes entre si, podendo o professor optar por qualquer um deles a depender dos objetivos, dos tópicos de estudo e do estágio em que se encontram os alunos nos estudos da língua. Os ensinamentos descritivo e produtivo, entretanto, têm sido os mais defendidos pelos estudiosos do fenômeno da linguagem, principalmente o produtivo, por ampliar as competências comunicativas dos

alunos. O ensino prescritivo ainda parece continuar sendo o mais realizado nas aulas de LP, conforme afirma Travaglia:

[...] o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Diante do exposto, e para os fins a que nos propomos neste trabalho, os tipos de ensino que serão relacionados à ênfase nas atividades metalinguísticas, ou nas epilinguísticas, serão o prescritivo e o produtivo, respectivamente, tendo em vista que suas características estão diretamente associadas àquelas atividades. Em outras palavras, o ensino de AL, centrado nas atividades metalinguísticas, de cunho classificatório e sistemático dos fatos linguísticos, é potencialmente realizado por meio de um ensino prescritivo; na outra mão, o ensino de AL que se sustenta nas atividades de cunho epilinguístico encontra viabilidade no ensino produtivo, já que esse tipo de ensino visa desenvolver, no aluno, novas habilidades comunicativas em que as atividades epilinguísticas favorecem o trabalho com os recursos linguísticos, em uma perspectiva também comunicativa, contemplando aspectos atinentes à dimensão enunciativo-discursiva da linguagem.

Após a definição dos tipos de ensino de língua materna e suas correlações com as atividades atinentes à prática de AL, abordaremos na seção seguinte, acerca de outro conceito recorrente na pesquisa em tela, o currículo, documento fundamental nas políticas educacionais.

3.2 Currículo: uma política pedagógica

A discussão acerca dos aspectos que caracterizam e situam o currículo, em contextos sócio-histórico e cultural, é de fundamental relevância para esta pesquisa na medida em que os conteúdos de AL investigados estão inseridos em um documento oficial, o DCTM, que por se tratar de um documento curricular, acaba criando uma expectativa de manifestar uma concepção de currículo. Considerando o olhar complexo que esta pesquisa adota, que traz em seu bojo relações políticas que bebem em fontes dos estudos linguísticos e implicam em diferentes concepções de ensino que podem fazer ver, ou não, uma determinada realidade; é pertinente, pois, abordarmos os aspectos políticos, sociais e pedagógicos que envolvem a concepção de currículo, bem como a sua realização no contexto da sala de aula.

Dessa maneira, decorrente desse olhar complexo, podemos visualizar, a partir da investigação do DCTM, uma proposta de ensino de AL que pode se fazer prescritivo, correndo o risco de ser, em si, permissivo, trazendo para a sala de aula o vale-tudo que se estabelece quando os diferentes contextos não são levados em consideração; ou pode se mostrar produtivo, na medida em que observa as diferentes situações de comunicação, possibilitando ao aluno, falante de uma língua, lançar mão da forma mais adequada entre as infinitas possibilidades que o jogo linguístico oferece.

O currículo constitui-se, assim, como o produto de diversas forças, intenções e interesses de determinados sujeitos que ocupam determinadas posições de poder (político e econômico) em um situado período da nossa história. Nesse sentido, Silva (1996, p.23) contribui para o entendimento do conceito de currículo ao afirmar que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Conforme exposto, o citado autor endossa a compreensão de que o currículo vai além de um mero documento que orienta o ensino dos conteúdos escolares. É, pois, um campo fértil para veiculação de ideologias¹², cultura e relações de poder com vistas a formar subjetividades sociais. Sendo assim, resta claro que, mais do que apresentar um rol de disciplinas e conteúdos, o currículo também representa um constructo sociocultural destinado ao trabalho pedagógico com sujeitos em aprendizagem, materializando as relações existentes dentro de uma sociedade.

Destarte, Moreira e Silva (1997, p. 28) sintetizam esse mesmo raciocínio quando asseveram que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Observamos, a partir das palavras desses autores, a potência que o currículo apresenta no sentido de alterar uma determinada realidade (cultural, ou até mesmo social ou econômica) conforme pensado e articulado quando do momento de sua elaboração.

¹² A respeito da noção de ideologia, alinhamo-nos a Moreira e Silva (1997, p. 23) ao defini-la como “a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

As discussões e estudos acerca dos fatores que envolvem o currículo iniciaram nas décadas de 1920 e 1930, a partir das reformas trazidas pelos pioneiros da Escola Nova, que rompia com os parâmetros da escola tradicional, cujo propósito centrava-se no ensino pautado na reprodução e transmissão dos conhecimentos já produzidos e sistematizados por especialistas. Surge, décadas depois, a teoria crítica do currículo como fruto das transformações sociais e políticas ocorridas na década de 1960, no Brasil e no mundo, a exemplo das lutas contra o regime da ditadura no Brasil e do movimento estudantil francês, que questionava as estruturas sociais em que se vivia.

A teoria crítica do currículo buscava, dessa forma, deslocar o foco das noções e conceitos meramente pedagógicos do ensino e aprendizagem para questões atinentes a aspectos relacionados a noções de ideologia e poder, possibilitando, então, que a educação fosse visualizada por uma outra perspectiva. A respeito dessa nova abordagem teórica do currículo, concordamos com Silva (2007, p. 30) quando afirma, sinteticamente, que “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.”

As questões defendidas pela teoria crítica não foram, no entanto, superadas por uma teoria posterior, mas ampliadas em favor de uma outra forma de pensar e analisar o currículo: a teoria pós-crítica, que articulava a produção do conhecimento, a relação poder-saber no âmbito escolar, a produção de identidades sociais e o multiculturalismo. Contribuindo para o entendimento dessa nova abordagem teórica do currículo, Silva (2007, p. 147) nos esclarece que

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Portanto, se tomarmos o contexto histórico de estudo do currículo, percebemos que o aspecto ideológico se relaciona com aspectos culturais e com as relações de poder da sociedade. Uma vez que a educação se constitui como uma das áreas da organização social, cuja normatização e manutenção pertencem ao estado, as políticas de elaboração e implementação do currículo são fatores determinantes nos resultados atingidos em sala de aula pelo professor.

É oportuno ressaltar, ainda, que o currículo é o principal elemento que viabiliza a elaboração do projeto pedagógico. Significa dizer, portanto, que é a partir dos conteúdos ali

dispostos que o professor dará um norte para o seu trabalho, levando ao conhecimento dos professores e alunos os temas, discussões e reflexões que foram propostos, de forma institucionalizada, por sujeitos ocupantes de espaços privilegiados, na estrutura política do estado, no momento de traçar as diretrizes curriculares. Sacristán (1999, p. 61), acerca desse papel do currículo no processo pedagógico afirma: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

A aplicabilidade, bem como a pretensa eficácia do currículo depende, dessa forma, das práticas educativas do professor, que pode desempenhar seu papel em sala de aula ora seguindo as prescrições do currículo, ora sendo surpreendido por fatores inesperados que emergem no momento da aula e podem impactar nos rumos previstos no currículo. A partir disso, podemos compreender que o currículo se constitui em níveis que, apesar de apresentarem distinções, estão intimamente implicados: um desses níveis refere-se ao currículo prescrito e o outro ao currículo oculto.

O nível do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) é aquele que tem origem nas políticas educacionais do governo, as quais devem observar três áreas de fundamento: a sociedade, o sujeito em aprendizagem e a cultura (materializada no universo de conhecimentos). Sendo assim, esse nível de currículo caracteriza-se, conforme indicado pelo próprio nome, por ser pré-escrito, formal e levar ao conhecimento da escola e do professor um conjunto de diretrizes institucionalmente elaboradas e expressas em objetivos, habilidades e conhecimentos das áreas ou disciplinas de estudo.

Também Gallo (2000) entende ser o currículo prescrito investido de legitimidade, pois nasce nas autoridades educacionais, por meio de atos normativos nacionais, e estende-se aos demais estados da federação para fins de conhecimento e divulgação por meio das propostas curriculares dos estados e municípios. É no nível do currículo prescrito, ou formal, portanto, que se revelam as nuances e sutilezas relacionadas às relações de poder configuradas no currículo, constituindo, dessa forma, uma ação política sustentada pela produção do conhecimento em contexto social e a sua consequente tradução para o ambiente escolar com alcance nacional.

Na outra mão, temos o nível do currículo oculto (SACRISTÁN, 2000) que, apesar de estar imbricado ao currículo prescrito no processo pedagógico, apresenta a peculiaridade de ser permeado de fatores morais, éticos e políticos. Desse modo, uma vez instituído o currículo formal, no momento da sua efetivação em sala de aula podem emergir influências que afetam tanto a aprendizagem, quanto o trabalho do professor. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor. (MOREIRA; SILVA, 1997)

O currículo oculto representa, assim, todo um aglomerado de práticas, comportamentos, atitudes, percepções, valores, enfim, experiências de teor afetivo, tanto dos alunos, quanto dos professores, que, embora possam ter origem em um meio social, desembocam no meio escolar e impactam, em alguma medida, no processo pedagógico. Dito de outra forma, é o *savoir faire*, como designa Perrenoud (1999), cuja prática se dá pela sensibilidade e percepção que o professor desenvolve, ao longo de sua carreira, de que necessita alcançar seu objetivo no processo de ensino-aprendizagem, lançando mão, para tanto, não somente do seu potencial cognitivo, mas também do potencial afetivo em favor do ensino.

Ante o exposto, consideramos que a eficácia das políticas educacionais depende, em grande medida, da atuação do professor, no contexto da sala de aula, cujo conhecimento e apropriação do currículo é crucial para o seu fazer pedagógico. De maneira geral, o que se observa, entretanto, é a ausência da figura do professor, tanto nas consultas para elaboração, quanto nas formações para a implementação do currículo, fato que pode acarretar, por exemplo, em diferentes percepções e formas de execução desse currículo, inclusive, na mesma instituição de ensino.

Há que se observar, ainda, que a tendência iniciada na Constituição Federal de 1988 à uniformização dos conteúdos e habilidades do currículo, em escolas com realidades muito distintas, ao tempo em que proporciona um mesmo nível de acesso a esses conteúdos e habilidades escolares, ignora o fato de que essas particularidades regionais também precisam ser levadas em consideração na formação acadêmica dos sujeitos, pois compõem o mosaico de suas vidas. As escolas, de maneira geral, têm caminhado ao encontro dessa perspectiva homogeneizadora do currículo, chegando a simplificar, às vezes demasiadamente, as discussões e reflexões dos tópicos de ensino, o que para Bachelard (1996, p. 21) é deveras preocupante, visto que configura entraves epistemológicos impactantes na educação, pois mitiga a criatividade dos alunos.

Diante do exposto, adotamos neste trabalho o pressuposto de que o currículo constitui o produto da seleção de conhecimentos e saberes organizados por determinados sujeitos que ocupam posições privilegiadas na estrutura de um governo, portanto uma construção social entremeada por relações de poder e forças que atuam no sistema educativo. A partir das teorias crítica e pós-crítica, concebe-se o currículo como espaço de poder, lutas e relações de dominação, descortinando o entendimento de que não se trata de um elemento neutro de transmissão dos saberes prontos e sistematizados, mas de um documento prenhe de intenções e sutilezas ideológicas.

PARTE II
A PESQUISA

CAPÍTULO 1

PARTICULARIDADES DA PESQUISA

1.1 A complexidade para pensar o objeto

O paradigma científico da complexidade, proposto pelo antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2011) surge como contraponto ao modelo reducionista de um paradigma da simplicidade até então dominante nas ciências. O paradigma da complexidade traz, a partir de um novo enfoque científico, a possibilidade de estudarmos também os fenômenos humanos, sociais e linguísticos considerando a natureza complexa destes.

Costumamos atribuir à palavra “complexidade”, na linguagem do dia a dia, um sentido que está atrelado à noção de dificuldade ou complicação. Para o paradigma da complexidade, no entanto, o termo alude à possibilidade das diversas propriedades que constituem os fenômenos estudados se inter-relacionarem. Em outras palavras, a complexidade de um fenômeno se manifesta justamente nessa relação de interdependência entre seus elementos constitutivos.

Dessa forma, o paradigma da complexidade abrange diversas ciências que, embora apresentem distinções teóricas, têm suas epistemologias fundamentadas na ideia de complexidade. Assim, sob o guarda-chuva do paradigma da complexidade podemos encontrar: a teoria dos sistemas adaptativos complexos (BERTANLANFFY, 1993), a teoria do caos (LORENZ, 1963), a teoria do pensamento complexo (MORIN, 2011), a teoria da atividade (LEONTIEV, 1989), etc.

Nesta pesquisa, para articular os princípios da AL, ensino, língua, currículo oficial e políticas educacionais adotamos, como horizonte para o trabalho, a teoria dos sistemas adaptativos complexos e um de seus aspectos que, a nosso ver, tem grande potencial de impacto no ensino com base na prática de AL: os atratores. Os fundamentos e correlações dessa perspectiva de trabalho teórico com o objeto da pesquisa serão apresentados nas seções seguintes.

1.1.1 A língua e o ensino enquanto sistemas adaptativos complexos

Conforme exposto anteriormente, os sistemas são considerados complexos em virtude das inter-relações entre seus elementos, fato essencial para a ocorrência de um fenômeno dessa natureza. Outra característica dos sistemas complexos é a *adaptabilidade*, ou seja, os sistemas mudam no tempo e no espaço, adaptando-se.

Nesse sentido, os sistemas adaptativos complexos (doravante SAC) são dinâmicos em virtude das interações dos variados elementos que os constituem e adaptam-se às mudanças provocadas pelos seus agentes. Holland (*apud* ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p.30) afirma haver uma “ação condicional” em que os agentes desse SAC “atuam em função dos estímulos recebidos, podendo adaptar suas ações de acordo com o contexto que se apresenta a partir das interações anteriores. Assim, os SAC adaptam-se ao mudarem sua configuração a partir da experiência acumulada”.

É por esse viés de compreensão que tomamos a língua enquanto um SAC, uma vez que é composta por elementos internos que estão em constante relação uns com os outros e também com sistemas externos. Internamente, notamos que a língua se constitui de sons, palavras, frases e textos que estão constantemente articulados entre si; já externamente a língua mantém interação com outros sistemas de cunho social, contextual ou extralinguístico.

Dessa maneira, olhar para a língua como um SAC significa percebê-la em sua dinamicidade, adaptabilidade e também na sua integralidade, pois ao tempo em que ela acolhe subsistemas em seu bojo, também está inclusa em sistemas maiores, como o ensino e as políticas educacionais, tal qual prevê o princípio hologramático¹³ do pensamento complexo. Assim, a língua interage com tais sistemas (internos e externos) construindo e reelaborando os sentidos ao falarmos sobre o mundo.

Seguindo essa linha de raciocínio, não apenas a língua, mas também o ensino pode ser considerado SAC, haja vista seu caráter complexo, pois se desenvolve a partir de subsistemas que estão intimamente relacionados, tais como a língua, o indivíduo (professor/aluno) a instituição (escola), as políticas educacionais, etc. O ensino, assim como a língua, também se

¹³ Trata-se de um princípio do Pensamento complexo, postulado por Edgar Morin, em que cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado. Como exemplo, Morin cita a célula, que contém o patrimônio genético do indivíduo, retomando a máxima “a parte está no todo, e o todo está na parte”.

adapta ao tempo e espaço, modificando seus parâmetros em diversos momentos da história e ganhando um formato diferenciado conforme as especificidades do local onde ocorre.

Diante disso, considerando o caráter indubitavelmente complexo da língua e do ensino, Leffa (2003, p.25) contribui para o entendimento das implicações da complexidade para a concepção de língua e seu ensino:

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas.

Resta-nos nítido que a abordagem da língua e do ensino como SAC representa um ganho para nossa pesquisa na medida em que nos possibilita explorar os aspectos da complexidade desses sistemas, tais como: dinamicidade, imprevisibilidade e atratores. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa focalizaremos uma dessas características que, a nosso ver, traz maiores contribuições quando se trata de língua e seu ensino com base na prática de análise linguística: os atratores.

1.1.2 O papel dos atratores

Os *atratores* são entendidos, na complexidade, como forças que atuam dentro de um sistema complexo desencadeando comportamentos habituais. Originalmente empregado na Física, o conceito foi estendido para as ciências humanas, sociais e linguísticas designando tais forças que atuam no sistema convergindo em direção opostas.

Uma das direções que tomam essas forças é a da estabilidade do sistema, mantendo os mesmos padrões de comportamento já estabelecidos; a outra direção é a da desestabilização, levando o sistema a evoluir e modificar seu comportamento. Dessa forma, no processo de ensino de língua, essas duas forças são capazes de atrair determinados comportamentos para o sistema: estabilidade ou transformação.

No sentido da estabilidade, Leffa (2016, p.8) denomina a força atuante de *atrator fixo* e nos diz que ela opera de duas formas com vistas a estabilizar o sistema:

(1) simplesmente rejeitando qualquer proposta de inovação, mais comum do que seria de se esperar, principalmente quando um determinado método de ensino é defendido

como dogma, ou (2) aceitando as propostas apresentadas, mas absorvendo-as naturalmente, sem se deixar afetar por elas, de modo que o sistema, em sua estrutura básica, permanece o mesmo; até certo modo, faz-se de conta que as transformações propostas são devidamente consideradas, mas elas acabam sumindo dentro do próprio sistema.

Na outra mão, a força que atua para desestabilizar o sistema, no processo de ensino de língua, pode ter no professor a sua ignição. A insatisfação do docente com a metodologia empregada, com o livro didático utilizado ou com os recursos didáticos disponíveis, por exemplo, pode provocar um movimento de energia no sentido da evolução do sistema. “A essa força que, quando superior ao atrator fixo, acaba reestruturando substancialmente o sistema, vamos chamar de atrator estranho” Leffa (2016 p. 9).

Com efeito, são múltiplos os fatores que podem dinamizar o processo de ensino de língua com a imprevisibilidade que lhe é cabida. Como vimos, os atratores são os responsáveis pelas transformações, ou estagnações, dos SAC, centrando na figura do professor, em grande medida, a sua força-motriz. Nesse sentido, abordaremos, a seguir, de que maneira a prática de análise linguística está associada aos postulados da complexidade aqui apresentados, de modo mais específico ao papel dos atratores nesse processo.

1.1.2.1 Atividades metalinguísticas em favor de atratores fixos

Segundo Rey-Debove (1978), em linhas gerais, podemos afirmar que a língua (e a linguagem por consequência) é usada para falar tanto do mundo e das coisas, quanto dela mesma. Em outras palavras, isso ocorre em razão da função metalinguística da língua, onde ela é ao mesmo tempo objeto e instrumento de estudo.

Dessa forma, o ensino de LP, sustentado em atividades metalinguísticas, tende a ocorrer de maneira mecânica, repetitiva e sem grandes reflexões acerca dos fatos gramaticais repassados em aula. O objetivo desse ensino será, então, apenas levar os alunos a provarem seus conhecimentos sistemático e classificatório dos fatos de uma língua. Nesse mesmo processo de ensino, o professor atua como interventor, porém nada mais faz além de transmitir regras, conceitos e classificações (elaborados por especialistas da língua) e levar os alunos a aplicar tais conhecimentos gramaticais a construções isoladas como palavras, frases e orações.

É nesse contexto que percebemos as atividades metalinguísticas enquanto facilitadores da ação dos *atratores fixos*, uma vez que, como vimos, tendem a manter a estabilidade do

sistema, sem produzir nenhuma dinamicidade ou evolução. Em outras palavras, as propostas de atividades metalinguísticas, na verdade, não provocarão no aluno uma reflexão e nem tampouco uma construção do conhecimento adquirido, uma vez que os conceitos, as regras, as classificações e as sistematizações repassadas em aula já foram elaboradas por teóricos ou pensadores.

Alinhado ao que explanamos até aqui, Leffa (2016, p. 9) aponta para a pertinência do conceito de atratores no entendimento do processo de ensino da língua, e afirma acerca dos atratores fixos, enquanto força contrária à mudança:

Houve uma época em que esse ensino tinha sua ênfase na estrutura sintática da frase e o aluno passava o tempo todo repetindo os padrões frasais característicos da língua que estava estudando, até chegar ao nível da automatização. O aluno era uma máquina de repetir frases, muitas vezes sem saber o que estava dizendo, ficava apenas papagueando, como já censuravam causticamente alguns críticos da época.

1.1.2.2 Atividades epilinguísticas em favor de atratores estranhos

Conforme apresentado na primeira parte deste trabalho, as atividades epilinguísticas são aquelas que proporcionam ao aluno o uso e a reflexão sobre a própria língua (e linguagem), não se limitando apenas a fazer com que esse aluno prove seus conhecimentos sistemático e classificatório dos fatos linguísticos. Dessa forma, entendemos que as atividades epilinguísticas, por dinamizarem o processo de ensino, possibilitando ao aluno construir o saber de maneira indutiva, a partir da reflexão das práticas reais de uso da língua e chegando-se a níveis mais gerais de compreensão, estão intimamente relacionadas ao papel desempenhado por atratores estranhos de um SAC.

No nosso caso, o atrator estranho que atuará no sentido da modificação do sistema ao lançar mão das atividades epilinguísticas, durante a prática de AL, será o professor. Este, ao propor tais atividades, estará agindo como um perturbador do sistema, instigando o aluno, por meio de uma metodologia reflexiva, baseada na indução, a produzir o conhecimento de maneira construtiva e sempre a propósito de uma unidade de sentido: o texto.

Acerca dos atratores estranhos, no processo de ensino de língua, que atuam no sentido da dinamicidade do SAC em razão da energia desprendida pela insatisfação com o modelo tradicional de ensino, Leffa (2016, p.10) assevera que:

Em outros momentos, porém, o professor deve atuar como um atrator estranho, atraindo as inovações para a sala de aula. Mesmo que tudo esteja aparentemente funcionando bem, nada é tão perfeito que não possa ser melhorado. O ensino da língua, como um sistema adaptativo complexo não pode se fechar em si mesmo; precisa estar aberto para manter o fluxo de energia com elementos de outros sistemas (Linguística, Pedagogia, Psicologia, Meteorologia, trânsito), e entre os elementos do próprio sistema (sala de aula, material didático, alunos).

Considerando as explanações realizadas acima, podemos afirmar, portanto, que a língua e o ensino, enquanto SAC, possuem uma dinamicidade, adaptabilidade e imprevisibilidade que lhes são características. O papel desempenhado pelos atratores no ensino de LP será, então, de fundamental relevância em nossa investigação na medida em que (supomos) situará a prática da AL, proposta no DCTM, em um modelo de ensino que, desde a década de 1980, tende a abandonar o tradicional padrão de transmissão de conhecimentos em favor de uma metodologia de base reflexiva e produtiva.

1.2 Especificações metodológicas

Para ser alcançado, o conhecimento científico pressupõe uma certa sistematização, pelo pesquisador, durante o processo de investigação do seu fenômeno estudado. Uma vez compreendida essa necessidade de sistematizar o conhecimento, a escolha da metodologia apresenta-se como elemento que agrega à pesquisa condições mínimas para o seu pleno desenvolvimento.

Desta forma, é de fundamental importância o estudo de modelos e paradigmas epistemológicos que permitam tratar as técnicas e métodos não como “ismos”, mas como expressão de paradigmas científicos. Para Severino (2007, p. 17-18) o trabalho científico

[...] refere-se ao processo de produção do próprio conhecimento científico, atividade epistemológica de apreensão do real; ao mesmo tempo, refere-se igualmente ao conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual do estudante [...].

Considerando que o *corpus* desta pesquisa são as habilidades dispostas no eixo de AL do DCTM, adotamos a análise de conteúdo como método para sistematização e interpretação dos conteúdos desse *corpus*. Tal escolha se deu em virtude da natureza documental da pesquisa e da necessidade de manipular informações e conteúdos para confirmar indicadores que permitam inferir acerca de uma outra realidade, além da apresentada na superfície do DCTM. Documentos são, nesse sentido, todas as realizações produzidas pelo homem que se revelam

como reflexos de suas ideias, pensamentos ou maneiras de atuar e viver. Segundo Silva et al. (2009, p.4556):

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Como os dados e informações de uma análise de conteúdo chegam em estado bruto para o pesquisador, por qualquer meio de comunicação verbal ou não-verbal (cartas, jornais, informes, livros, discos, gravações, entrevistas, filmes, fotografias, vídeos etc.) é necessário que haja um processamento prévio dos mesmos que possibilite condições mínimas de compreensão, interpretação e inferência, demandadas pela metodologia em tela. Assim, reconhecemos a relevância e a pertinência da análise de conteúdo para esta pesquisa, que terá como foco buscar, no DCTM, a maior ou menor recorrência das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, evidenciando, com isso, o modelo de ensino proposto para o eixo de AL.

Essa maneira de organização do trabalho científico encontra fulcro em Bardin (2016, p.37), quando define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Portanto, trata-se de um método de ampla aplicação em toda classe de documentos que, após rigorosa e exaustiva análise, podem revelar conhecimentos de aspectos e fenômenos sociais outrora desconhecidos.

Uma vez que esta pesquisa apresenta uma abordagem quali quantitativa¹⁴, a análise de conteúdo permitirá uma interpretação pessoal por parte do pesquisador, que poderá expor sua percepção e ponderações em relação ao conjunto de dados analisados, observando o que aponta o aspecto quantitativo. Para tanto, existem diversas maneiras de categorizar possíveis objetivos de pesquisa à luz da análise de conteúdo, porém, historicamente, essas categorias têm sido definidas em um total de seis, conforme os aspectos pertinentes à matéria-prima da análise, ao contexto a que a pesquisa se refere e às inferências pretendidas.

Trata-se, aqui, de uma classificação proposta por Laswell (1982), que caracteriza a comunicação a partir de seis pontos: quem fala? para dizer o que? a quem? de que modo? com

¹⁴ Entendemos ter essa pesquisa um viés quali quantitativo em razão do necessário dimensionamento das atividades metalinguísticas e epilinguísticas, em termos numéricos, com vistas a uma posterior interpretação das descrições alcançadas. Acerca dessa abordagem de pesquisa, Demo (2002, p.35) afirma: "Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda".

que finalidade? com que resultados? Assim, de acordo com o objetivo da pesquisa, a análise de conteúdo se orientará por um (ou mais) viés categorial e permitirá ao pesquisador um rigor metodológico para a análise do seu fenômeno.

Em nossa pesquisa, buscamos evidenciar qual o modelo de ensino é proposto a partir das sugestões de habilidades do eixo de análise linguística no DCTM, utilizando, para isso, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas como elementos linguísticos para alcançar uma resposta orientadora. Entendemos que o objetivo supramencionado se enquadra, portanto, na categoria “para dizer o quê”, dessa forma o foco não será o emissor, nem o receptor, ou a finalidade da mensagem, mas sim as características da mensagem propriamente ditas, ou seja, a categoria consiste em uma análise temática.

Definidos o objetivo da pesquisa e a categoria a ser trabalhada, partiremos para as etapas que constituirão o quadro metodológico do trabalho, a iniciar pela preparação das informações contidas no documento. Seleccionamos então, da amostra, apenas os dados representativos e pertinentes ao objeto analisado, ou seja, foram seleccionados, nesta etapa, apenas os conteúdos relacionados ao eixo de AL.

Uma vez concluída a fase de seleção, será realizada a unitarização dos temas a fim de constituir as chamadas unidades de análise, que para esta pesquisa referem-se às sugestões de habilidades propostas para o eixo de AL no DCTM. Em seguida, essas unidades receberão um código que permitirá identificá-las, por meio de letras ou números, no decorrer da leitura do DCTM, conforme os tipos de atividades a que se relacionam: epilinguísticas ou metalinguísticas. Concluídas as etapas de unitarização e codificação, seguiremos para uma importante fase da metodologia do trabalho, a categorização.

A categorização consiste na atividade de agrupar dados do *corpus* considerando os pontos de interseção entre eles, de acordo com os critérios definidos anteriormente na unitarização, podendo ocorrer, se preciso, a criação de subcategorias. A categorização possibilitará, mais adiante, a análise das informações de maneira sistematizada, necessitando, para tanto, que o problema, os objetivos e os elementos utilizados na análise de conteúdo estejam suficientemente claros.

Nesse sentido, Moraes (1999, p.7) afirma que as categorias necessitam apresentar determinadas características como: validade, ou seja, devem ser pertinentes e adequadas ao estudo; exaustividade, isto é, ter a possibilidade de enquadrar todo o conteúdo; homogeneidade,

com fundamentação em um único princípio ou critério de classificação; exclusividade ou exclusão mútua, assegurando que cada dado possa ser enquadrado em apenas uma categoria e objetividade, a fim de que não restem dúvidas quanto à categoria a que cada unidade de conteúdo seja atrelada.

O próximo passo da análise de conteúdo visa comunicar os resultados deste trabalho. É nesse momento que realizaremos a descrição dos resultados da análise de conteúdo, que no nosso caso, de uma pesquisa qualiquantitativa, consistirá na produção de um texto síntese para cada uma das categorias analisadas (atividades epilinguísticas e metalinguísticas), buscando expressar os significados encontrados nas unidades de análise, podendo também fazermos uso de citações diretas dos dados originais.

A análise de conteúdo não se limita, portanto, à descrição dos resultados. A metodologia em tela culmina com a fase de interpretação dos resultados, após uma investigação exaustiva de conteúdos tanto manifestos, quanto latentes, buscando uma resposta orientadora ao problema da pesquisa e situando o leitor acerca dos resultados encontrados.

1.3 Casos excluídos da análise

Em razão da natureza do objeto da nossa pesquisa, que tem no elemento linguístico os parâmetros para se chegar a uma resposta acerca do modelo de ensino resultante das propostas didáticas do eixo de AL, no DCTM, precisamos realizar, mais uma vez, as delimitações do *corpus* com vistas a possibilitar o efetivo trabalho de categorização mencionado na seção anterior.

Como vimos, a prática de AL visa à compreensão dos sentidos de um texto, mobilizando, para isso, as atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Todavia, dada a multimodalidade dos textos que circulam nas práticas sociais cotidianamente, é preciso explorá-los por diversos ângulos e perspectivas, enfocando fenômenos relacionados ao sistema linguístico, à composição discursivo-textual e aos elementos não-linguísticos também atinentes aos textos. (GOMES e SOUZA, 2017)

Diante dessa vasta modalidade de textos, é conveniente suas análises não somente pelo viés linguístico, mas também necessitamos interpretá-los pelo prisma das semioses¹⁵ que neles podem estar configuradas. A linguagem verbal constitui, dessa forma, apenas uma das várias representações de um texto, podendo haver inúmeras outras possibilidades de linguagens, tais como imagens, músicas, danças, gestos, movimentos etc., que são objetos de análise da semiótica.

As habilidades relacionadas à prática de análise semiótica estão dispostas, no documento, de maneira articulada às de análise linguística, constituindo um amplo leque de linguagens (multimodalidade), especialmente as relacionadas à cultura digital. Conforme já prevê o próprio documento, tal articulação entre as análises ocorre “porque a cultura digital estabelece novas formas de interação entre os sujeitos”. (MARANHÃO, 2019, p. 90)

O DCTM traz em sua estrutura o eixo de análise linguística/semiótica, contendo habilidades (pois não há sugestões de atividades para tal eixo) que ora propõem o trabalho com a linguagem verbal, ora com a linguagem não verbal (imagens, sons, links, artes gráficas, desenhos, fotos e outros recursos). Em outros momentos, destaca-se ainda a natureza híbrida que algumas habilidades apresentam, acolhendo as duas formas de linguagens e articulando, assim, as análises linguística e semiótica.

Diante do exposto, ressaltamos que as habilidades do eixo em questão que se referem exclusivamente à semiótica serão excluídas da análise dos dados desta pesquisa. A exclusão se justifica em razão da necessidade de enquadrar todo o *corpus* em categorias (atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas) que, como vimos anteriormente, devem ser exaustivas, ou seja, abranger todo o conteúdo da análise, o que não seria possível com habilidades semióticas, uma vez que elas podem extrapolar o limite do contexto linguístico.

¹⁵ A palavra “semiótica” origina-se da raiz grega, *semeion*, que significa *signo*. A semiótica é a ciência do signo, que uma vez articulado a outros signos para servir à comunicação entre os indivíduos, constituem a linguagem. Uma vez que a semiótica empreende esforços em analisar os signos, e por conseguinte a linguagem, ela naturalmente estará se ocupando de todas as linguagens possíveis, ou seja, tanto verbal (composta por palavras orais ou escritas), quanto não-verbal (imagens, sons, movimentos, gestos, etc.), ou ainda uma linguagem híbrida que comporta tanto elementos verbais, quanto não-verbais. (SANTAELLA, 1983, p. 7)

CAPÍTULO 2

DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

2.1 Antecedentes históricos e políticos

O DCTM é resultado de um processo sócio-político educacional que teve início com o processo de redemocratização do Brasil, nos anos 80. A partir de então, o que se observou foram constantes reformas no sistema educacional brasileiro, uma vez que os conteúdos ministrados nas escolas do país não seguiam um parâmetro comum, de modo que o que se aprendia no Sul ou Sudeste não era aprendido de igual maneira nas regiões Norte ou Nordeste.

A Constituição Federal de 1988 representou o marco legal desse processo de redemocratização e já previa, em seu artigo 210, uma formação nacional comum que fixasse conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, outro dispositivo legal que endossou a gestão democrática da Educação, reforça a necessidade de uma base nacional comum para a Educação Básica, conforme consta em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A partir dessas disposições legais, em 1998 são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos finais do ensino fundamental, apresentando linhas norteadoras para uma reorientação curricular com vistas a “Construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula”. (BRASIL, 1998)

Ainda nessa direção, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida entre 28 de março e 1º de abril de 2010, reuniu especialistas para debaterem a Educação Básica, culminando na resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Na oportunidade, ainda foi ressaltada a

necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular resultante de um Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com prazo de vigência de 10 anos, fixou 20 metas para melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo 4 delas atinentes à Base Nacional Comum Curricular. Em 20 de dezembro de 2017, após duas versões preliminares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e tem norteado a elaboração de todos os currículos nacionais.

A BNCC é concebida, então, após uma ampla discussão e em uma conjuntura política efervescente, *pós-impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, quando assumiu a presidência o seu vice, Michel Temer. Trata-se, portanto, de um documento norteador para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, os quais devem ser complementados por partes que contemplem as especificidades regionais e locais, assim como a autonomia de cada ente federado, redes de ensino e escolas na elaboração das suas propostas pedagógicas.

Conforme previsto nos textos legais mencionados acima, observamos que a criação da BNCC foi determinante na elaboração do DCTM, uma vez que, como vimos, os sistemas de ensino municipais, estaduais e a rede privada de ensino têm a liberdade de complementar a BNCC, inserindo aspectos regionais e locais aos conteúdos propostos nos seus currículos. Assim, a partir de uma demanda política para implementação da BNCC, o Decreto nº 34.214/2018 do Governo do Estado do Maranhão instituiu o Comitê Gestor para implementação da BNCC no âmbito estadual. Em sequência, com a aprovação do DCTM pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018, no dia 28 de dezembro de 2018, as escolas das redes pública e privada do estado do Maranhão puderam adequar seus currículos escolares às orientações do currículo estadual (e por consequência nacional).

2.2 Descrição do Documento Curricular do Território Maranhense

O DCTM apresenta a seguinte organização: apresentação, introdução, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Está ainda subdividido em cinco áreas do conhecimento para a etapa do Ensino Fundamental: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Dessa forma, os componentes curriculares estão dispostos dentro dessas áreas do conhecimento, sendo o componente LP integrante da área de linguagens.

Esse componente ainda se organiza em campos de atuação, que representam os espaços nos quais os sujeitos interagem e concretizam o uso da língua por meio dos gêneros textuais: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Assim, é nessa perspectiva que o ensino de LP é orientado, no DCTM, a desenvolver as habilidades e competências dos alunos por meio dos objetos de conhecimento propostos.

O DCTM mostra-se alinhado à BNCC ao considerar que a língua se realiza em enunciados concretos e que o seu ensino visa “possibilitar aos alunos a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares [...]” (BRASIL, 2018). Para alcançar tal objetivo, ambos os documentos definem como eixos, para o componente LP, as práticas de linguagem: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica.

Nesse sentido, destacamos que o DCTM, para o Ensino Fundamental, assume que esse ensino deve se apoiar em uma concepção de linguagem pautada na perspectiva enunciativo-discursiva, compreendida como a capacidade que o ser humano tem de interagir com outros sujeitos, a partir da produção de enunciados com finalidades discursivas específicas e adequadas a cada campo da atividade humana (BRASIL, 1998). Com isso, o DCTM, pelo menos em teoria, adota uma concepção de linguagem que vai ao encontro das propostas de renovação do ensino de língua materna ocorridas nos anos 70, 80 e 90 do século XX:

Tal concepção de linguagem pressupõe pensar a língua (oral ou escrita) como instrumento de interação social, que se estabelece por meio de textos produzidos na modalidade padrão e também nas demais variedades linguísticas. Pressupõe práticas de ensino centradas no texto e no contexto de produção (formal ou informal), que resultem no desenvolvimento comunicativo do aluno, uma vez que ao reconhecer o propósito comunicativo, os modos de produção, recepção e divulgação dos gêneros textuais produzidos em cada domínio e esfera social, poderá aplicar socialmente esses saberes com consciência e criticidade. (MARANHÃO, 2019, p.87)

Interessante ressaltar, contudo, que apesar de adotar concepções de língua e linguagem alinhadas ao discurso de renovação do ensino e da prática de AL (um eixo do componente de LP), o DCTM não faz menção, na bibliografia desse componente curricular, a Wanderley Geraldi, autor que, como vimos no capítulo 2 da primeira parte desta pesquisa, foi o responsável por cunhar o termo no Brasil e dar prosseguimento ao estudo da prática da AL na sala de aula. De maneira igualmente curiosa, o DCTM não traz propostas de atividades para o eixo de análise

linguística, contendo apenas sugestões de habilidades, o que nos faz pensar que não existe um embasamento consistente para o trabalho com esse eixo.

Ainda acerca da bibliografia que o DCTM apresenta para apoiar o ensino de LP, cabe destacar, ainda, o reduzido número de autores listados, prevalecendo títulos que abordam o ensino de língua materna a partir das perspectivas do trabalho com o gênero discursivo/textual, conforme aponta o Excerto 1:

EXCERTO 1 - REFERÊNCIAS DO DCTM PARA LP NO ENSINO FUNDAMENTAL

Referências
ANTUNES, Irandê. <i>Língua, texto e ensino: outra escola possível</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 26, n. 1, p. 53-65, jan./jun. 2000.
BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos</i> . Brasília: MEC/SEF, 1998.
_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&altas=7961anexo-texto-bncc-reexportado-pdf >. Acessado em: dez. 2018.
KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. <i>Ler e compreender os sentidos do texto</i> . São Paulo: Contexto, 2008.
VAN LEEUWEN, T. <i>Introducing Social Semiotics</i> . Londres: Routledge, 2005.

Fonte: MARANHÃO (2019, p. 96)

Uma vez que pretendemos, nesta pesquisa, radiografar o modelo de ensino que o DCTM propõe a partir das sugestões de habilidades de AL, julgamos oportuno, ainda, destacar o entendimento que o documento exara acerca do ensino. Nesse sentido, o DCTM deixa clara a perspectiva de Vygotsky (*apud* MARANHÃO, 2019, p.20) ao afirmar que o único e bom ensino é o que se “adianta ao desenvolvimento”, contemplando, assim, a Educação como um potencializador de capacidades e possibilidades do indivíduo. Diante disso, o DCTM assume que no ensino de LP:

Devem ser privilegiados procedimentos e metodologias desenvolvidas a partir dos gêneros textuais, porque são reconhecidos como enunciados que concretizam o uso social da língua e atendem às demandas de interação dos sujeitos socialmente. (MARANHÃO, 2019, p. 94)

Como podemos perceber, o DCTM, no plano teórico, prevê o trabalho com a língua materna de maneira relacionada à dimensão discursiva do texto (produto das interações sociais)

e aos determinantes sociais da constituição dos gêneros textuais: os sujeitos da interação, as condições de produção, os modos próprios de comunicação de cada gênero, etc.

Já no que tange à concepção de currículo, o DCTM adota o entendimento de que ele deve “estar relacionado com a vivência prática do estudante, da escola, da comunidade, da cidade e do estado” (MARANHÃO, 2019, p.10). Dessa forma, o currículo deve possibilitar que o estudante se perceba enquanto parte do processo de uma aprendizagem que se quer significativa, pois aquilo que ele aprende tanto em sala de aula, como fora da escola, consistirá em experiências inequívocas para a formação da sua personalidade.

2.3 Descrição do componente Língua Portuguesa

2.3.1 Habilidades do eixo de AL para o 6º ano

Realizaremos, nesta seção, a descrição das habilidades do eixo de AL do DCTM¹⁶. Conforme especificado no capítulo 1 desta parte do trabalho, a descrição das habilidades baseou-se na criação de categorias: atividades metalinguísticas e epilinguísticas, identificadas nas habilidades do referido eixo do documento. Em face disso, procedemos à aplicação das categorias aos dados de que dispomos¹⁷, conforme exposto na Tabela 1, a título de exemplificação:

TABELA 1 - CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 6º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

¹⁶ O organizador curricular para o eixo de AL encontra-se no Anexo desta pesquisa.

¹⁷ O trabalho de categorização das habilidades encontra-se, na íntegra, no Apêndice desta pesquisa.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.
---	--

Fonte: o autor (2021)

Dessa maneira, conforme explicado nas especificações metodológicas, a definição das categorias deve enquadrar todo o conteúdo a ser analisado. No nosso caso, as habilidades encontram par categorial correspondente em uma das atividades da AL, de maneira que, após um criterioso levantamento das habilidades previstas para o trabalho com AL no 6º ano, obtivemos o seguinte panorama:

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 6º ANO

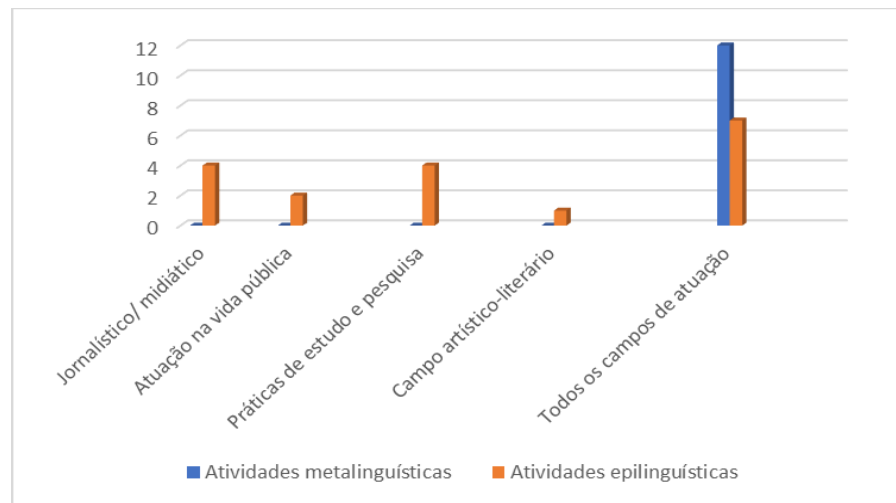
Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
40%	60%

Fonte: o autor (2021)

Como podemos perceber, para o 6º ano, o que prevalece nas sugestões de AL são propostas voltadas para o trabalho com atividades epilinguísticas, ou seja, atividades que produzem no aluno uma reflexão acerca dos usos que ele faz da língua. Em números absolutos, totalizaram-se 18 habilidades de caráter epilinguístico e 12 habilidades de cunho metalinguístico, o que evidencia uma diferença não muito acentuada na distribuição dos dois tipos de atividade da AL.

Na sequência, buscamos estabelecer uma relação entre as atividades (metalinguísticas e epilinguísticas) e os campos de atuação para os quais foram propostas. Com isso, temos por objetivo mapear qual campo de atuação retém a maior quantidade de cada uma das atividades da AL. O resultado desse mapeamento pode ser visualizado no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL POR CAMPO DE ATUAÇÃO PARA O 6º ANO



Fonte: o autor (2021)

Com o exame do gráfico acima, constatamos que tanto as atividades metalinguísticas, quanto as epilinguísticas estão concentradas nas sugestões de habilidades do campo “Todos os campos de atuação”, em que 12 habilidades foram reconhecidas como de cunho metalinguístico e 7 de teor epilinguístico. Interessante notarmos também que o campo em tela, uma espécie de aglutinação de todos os campos, reteve a totalidade das habilidades metalinguísticas propostas para o 6º ano, ou seja, para todos os campos de atuação o documento orienta o ensino da metalinguagem.

Outro aspecto relevante para esta investigação, e que pensamos ter potencial de sinalizar para uma ou outra atividade da AL, é o verbo utilizado para introduzir as habilidades do eixo em tela. No entanto, longe de sermos taxativos, estamos tão-somente ampliando as possibilidades de reconhecimento e categorização das atividades. Dessa perspectiva resultou a Tabela 3, que agrupa os verbos empregados para introduzir as habilidades, de acordo com o tipo de atividade da AL a que se refere:

TABELA 3 – VERBOS EMPREGADOS NAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 6º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
Utilizar, identificar, reconhecer, escrever, pontuar, analisar, formar, distinguir, empregar, classificar.	Analisar, utilizar, perceber, observar, reconhecer, fazer, identificar.

Fonte: o autor (2021)

Assim, da tabela 3 podemos destacar o fato de que: 1) alguns verbos (como analisar e identificar) foram de uso comum a ambas as atividades; 2) outros verbos (como classificar e observar) foram de uso exclusivo das respectivas atividades para as quais apontam. Dessas considerações, entendemos que a generalização da hipótese de que o verbo sinaliza uma atividade específica de AL não se sustenta. Todavia, observamos também que alguns verbos, pela natureza do sentido estrito que expressam, estão vinculados a uma atividade específica, sendo o verbo, portanto, um subsídio a mais para a categorização, além dos objetos de conhecimento mobilizados pelas habilidades.

2.3.2 Habilidades do eixo de AL para o 7º ano

Após levantamento das propostas de habilidades de AL para o 7º ano chegamos aos dados indicados na Tabela 4, para reconhecimento da natureza das atividades de AL que essas habilidades apontam:

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 7º ANO

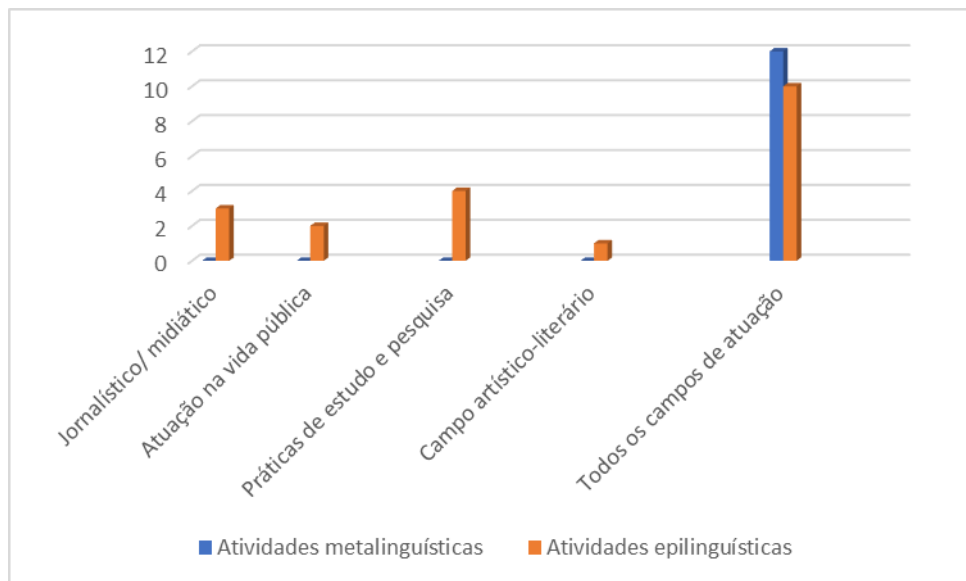
Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
35,5%	64,5%

Fonte: o autor (2021)

Observamos que, para o 7º ano, o ensino de AL é orientado com ainda mais ênfase em habilidades que envolvem um tratamento epilinguístico nos conteúdos sugeridos. Em valores absolutos foram identificadas 11 habilidades de teor metalinguístico e 20 de caráter epilinguístico, ou seja, a predominância das habilidades epilinguísticas representam quase o dobro das metalinguísticas.

Em face desses números, percebemos que o DCTM tem acatado, até aqui, as propostas de ensino de língua materna oriundas da reorientação do ensino de LP, privilegiando as habilidades que contemplam a dimensão epilinguística da linguagem. Essa predominância das habilidades de teor epilinguístico pode ser melhor visualizada, no Gráfico 2, que traz a distribuição dessas habilidades por campos de atuação:

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL
POR CAMPO DE ATUAÇÃO PARA O 7º ANO



Fonte: o autor (2021)

Da mesma forma que ocorreu na descrição das habilidades de AL do 6º ano, repete-se, no 7º ano, a distribuição hegemônica das habilidades no campo de designação genérica “todos os campos de atuação”. Interessante, ainda, observarmos o fato de que todas as habilidades de cunho metalinguístico identificadas estão dispostas somente nesse campo, fato que não encontra correspondência no caso das habilidades epilinguísticas, cuja distribuição ocorreu, em diferentes medidas, para todos os campos de atuação.

Uma vez levantados os verbos utilizados para introduzir as habilidades de AL para o 7º ano, obtivemos o seguinte cenário:

TABELA 5 - VERBOS EMPREGADOS NAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 7º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
Escrever, pontuar, distinguir, reconhecer, identificar, utilizar.	Analisar, utilizar, perceber, observar, identificar, reconhecer, proceder, fazer, empregar, estabelecer.

Fonte: o autor (2021)

De acordo com a Tabela 5 nota-se que, a exemplo do que aconteceu com as habilidades do 6º ano, há verbos que foram de comum uso em ambas as categorias: reconhecer, identificar e utilizar. Para uso específico de cada categoria, muito em função da natureza específica que possuem, destacam-se: “escrever”, “pontuar” e “distinguir”, para as atividades metalinguísticas; e “observar” para as epilinguísticas. Curiosamente, os verbos “fazer”,

“empregar”, “proceder” e “estabelecer”, que quando tomados seus sentidos isoladamente são de viés potencialmente metalinguístico, foram usados em contextos de atividades que favorecem a reflexão de uso da língua e dos seus recursos expressivos em uma dimensão enunciativo-discursiva da linguagem, como podemos observar nos exemplos a seguir:

- (1) (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
- (2) (EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
- (3) (EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
- (4) (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

Desse modo, constatamos, mais uma vez, a relativização do emprego dos verbos enquanto caracterizadores de habilidades que apontam para atividades metalinguísticas ou epilinguísticas, carecendo, pois, de uma visão totalizadora do contexto, do comando e dos objetos de conhecimento que determinada habilidade apresenta.

2.3.3 Habilidades do eixo de AL para o 8º ano

No levantamento das habilidades do eixo de AL, realizado para o 8º ano, observamos a predominância, ainda mais acentuada que nos anos anteriores, das atividades epilinguísticas mobilizadas a partir dessas habilidades, conforme é apresentado na Tabela 6:

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 8º ANO	
Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
18,7%	81,3%

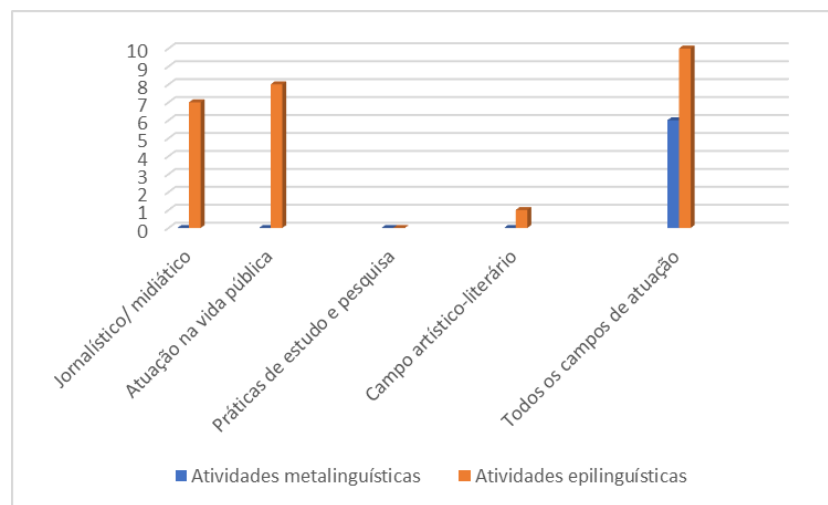
Fonte: o autor (2021)

Como podemos observar, o quantitativo de habilidades de teor epilinguístico foi consideravelmente elevado para o 8º ano, sendo que das 32 habilidades propostas, 26 favorecem o trabalho com atividades epilinguísticas e 6 sinalizam para questões que envolvem aspectos

meramente classificatório e sistemático da língua. Dessa forma, conforme exposto até o 8º ano, o DCTM tem se mostrado alinhado à tendência à renovação do ensino de LP, endossada pelos horizontes teórico-metodológicos da AL.

Esse panorama pode ser melhor visualizado, a seguir, no Gráfico 3, cujas habilidades de AL estão dispostas conforme os campos de atuação que o DCTM propõe, ou seja, os espaços sociais em que os sujeitos podem concretizar o uso da linguagem pela interação:

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL
POR CAMPO DE ATUAÇÃO PARA O 8º ANO



Fonte: o autor (2021)

A partir do exame do Gráfico 3, percebemos que as atividades epilinguísticas superaram as metalinguísticas em todos os campos para os quais houve propostas de habilidades. No campo “todos os campos de atuação”, as atividades epilinguísticas mostram-se em prevalência, fato que não foi observado nos anos anteriores, em que as atividades de cunho metalinguístico só se manifestavam nesse campo, inclusive em predominância. Há que se pontuar, ainda, a ausência de qualquer habilidade para o campo “práticas de estudo e pesquisa”, que acolhe os gêneros textuais relacionados à divulgação do conhecimento, a exemplo do artigo científico¹⁸.

Na sequência, apresentaremos os verbos que foram utilizados para introduzir as habilidades de AL que potencializam o trabalho com atividades metalinguísticas ou

¹⁸ Acreditamos haver aqui um equívoco por parte do DCTM, pois algumas das habilidades que estão dispostas para o campo de atuação na vida pública na verdade apresentam objetos de conhecimento pertinentes, de maneira estrita, aos gêneros de divulgação científica. Tais habilidades, a nosso ver, deveriam constar no campo de práticas de estudo e pesquisa.

epilinguísticas. Assim, após o levantamento desses verbos, chegamos ao cenário apresentado pela Tabela 7:

TABELA 7 - VERBOS EMPREGADOS NAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 8º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
Analisar	Analisar, utilizar, perceber, observar, identificar, proceder, reconhecer, fazer, interpretar, inferir, estabelecer, explicar.

Fonte: o autor (2021)

De acordo com a Tabela 7, apenas o verbo “analisar” foi de comum uso ao introduzir as habilidades que sugerem o trabalho com AL. A despeito do que a essência desse verbo exprime, observamos que ele é empregado, para a única atividade metalinguística identificada, em um contexto que não cria, efetivamente, a expectativa do aluno refletir sobre as regras básicas de formação das palavras em produções próprias, conforme podemos visualizar:

(5) (EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Já para as atividades epilinguísticas, é nítida a força que alguns verbos, como “interpretar”, “inferir” e “explicar” apresentam, no que tange à reflexão dos usos da língua que fazemos nos diversos campos de atuação em que circulamos. Como prova disso, vejamos algumas habilidades que trazem à tona essa perspectiva de trabalho com a língua considerando, inclusive, a (re)escrita de textos como recurso para sua concretização:

(6) (EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(7) (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

(8) (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)

É relevante destacarmos, ainda, que as habilidades acima listadas, embora apresentem objetos de cunho claramente metalinguístico, como classes de palavras, adjuntos adverbiais e

sinais de pontuação, os mobilizam em prol da construção do texto do aluno. Dessa maneira, as habilidades em tela extrapolam a proposta meramente classificatória dos fatos linguísticos e potencializam o trabalho com atividades epilinguísticas com vistas a empregar, nos textos dos próprios alunos, os recursos linguísticos em favor da produção de efeitos de sentido.

2.3.4 Habilidades do eixo de AL para o 9º ano

Para o último ano do ensino fundamental, o DCTM mantém a predominância de habilidades que potencializam o trabalho epilinguístico, conforme podemos visualizar na Tabela 8:

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA O 9º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
7,1%	92,9%

Fonte: o autor (2021)

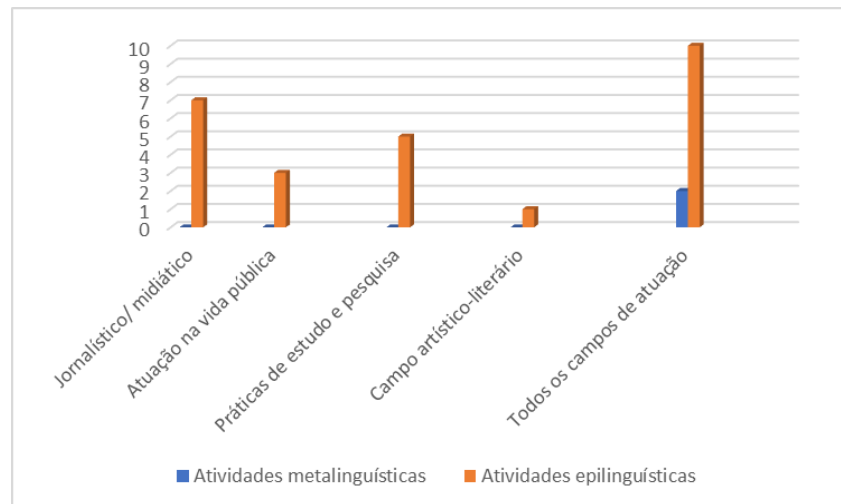
Desse modo, diante dessa expressiva diferença quantitativa entre as atividades, observamos que as atividades epilinguísticas, de fato, ocupam um espaço relevante nas habilidades do eixo de AL do 9º ano, constando em 26 das 28 habilidades desse eixo. Por outro lado, foram identificadas apenas 2 habilidades que orientam um trabalho metalinguístico, as quais estão dispostas abaixo:

(9) (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

(10) (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

As habilidades listadas acima abordam, portanto, questões que, embora contemplem a superfície do texto, permanecem no terreno das normas gramaticais, das classificações e sistematizações das estruturas sintáticas das orações. É a partir desse contexto que apresentamos, a seguir, de que maneira essas habilidades estão distribuídas de acordo com os campos de atuação:

GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL POR CAMPO DE ATUAÇÃO PARA O 9º ANO



Fonte: o autor (2021)

Conforme exposto anteriormente, o número de atividades epilinguísticas está em considerável vantagem em relação às metalinguísticas. No Gráfico 4, é possível constatar que, a exemplo do que ocorreu com o 8º ano, as atividades metalinguísticas não superam as epilinguísticas no campo “todos os campos de atuação”, campo em que ocorrem todas as sugestões de atividades metalinguísticas para todos os anos finais do ensino fundamental.

Destacamos, na esteira das similaridades entre as propostas realizadas para o ensino de AL do 6º ao 9º ano, a recorrência da habilidade (EF69LP54), no campo artístico-literário, que trata dos recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Assim, para todos os anos finais do ensino fundamental, é proposta apenas uma habilidade, no referido campo, classificada como epilinguística, e apresenta natureza híbrida quanto à análise linguística/semiótica, abrangendo o aspecto linguístico, especificamente, por contemplar o trabalho com as figuras de linguagem em textos dos gêneros desse campo, conforme apresentado a seguir:

(11) (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia,

paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Por fim, para o mapeamento das habilidades de AL do 9º ano, será a apresentada, a seguir, a Tabela 9 que traz os verbos utilizados para introduzir cada tipo de atividade de AL:

TABELA 9 - VERBOS EMPREGADOS NAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 9º ANO

Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
Escrever, identificar.	Analisar, utilizar, perceber, observar, identificar, diferenciar, comparar, relacionar, inferir, reconhecer, fazer.

Fonte: o autor (2021)

Percebemos que, nas sugestões de atividades epilinguísticas, há uma similaridade entre os verbos das propostas de AL dos dois últimos anos do ensino fundamental, inclusive reforçada, numericamente, pelo Gráfico 4. Assim, as habilidades epilinguísticas destacam-se, nesse ano de ensino, por introduzirem questões atinentes à variação linguística e à adequação de uso das formas linguísticas aos contextos situacionais. Vejamos alguns exemplos:

(12) (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(13) (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(14) (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(15) (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

Considerando os exemplos acima, é possível afirmar que o trabalho epilinguístico, orientado para o 9º ano, evidencia tópicos relacionados à valorização das variedades linguísticas, bem como traz à tona uma reflexão sobre os impactos do preconceito linguístico no contexto social de uso da língua. Ainda na esteira da variação linguística, as habilidades em tela também suscitam a adequação de uso das formas e normas gramaticais às diversas situações de comunicação em que o aluno poderá estar inserido, levando-o inclusive a estabelecer

paralelos entre aquilo que consta na norma padrão e o que efetivamente ele poderá encontrar nas práticas reais de uso da língua, sobretudo na oralidade.

CAPÍTULO 3

SOBRE O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Recapitulando o percurso desta pesquisa, situamos a nossa empresa investigativa na busca por um modelo de ensino decorrente das propostas de ensino de AL, consoante às bases metodológicas definidas por Geraldí (1997, 2011). Nessa busca, a pesquisa apresenta nexos internos que articulam, pelas vias da complexidade, o ensino, a língua, as políticas pedagógicas e o documento oficial que aponta os caminhos do fazer didático no estado do Maranhão.

A partir dessa perspectiva, trabalhamos com os conceitos advindos da Teoria da complexidade, que preparam o nosso olhar para o objeto sob um ponto de vista totalizador, considerando todas as partes que o compõem e precisam ser contempladas no momento de interpretar o que dizem os dados apresentados no capítulo anterior. É nessa demanda por uma articulação do objeto da pesquisa com os elementos atinentes ao DCTM, a saber, as habilidades de AL ali dispostas, que chegamos à equação de que as habilidades de AL de viés metalinguístico funcionam como favorecedores de atratores fixos, ou seja, potencializam a ação do professor, que efetivamente se investe do papel de atrator e ministra conteúdos de cunho classificatório e sistemático; por outro lado, quando as habilidades de AL se apresentam com teor epilinguístico, configuram-se como favorecedores de atratores estranhos, também centrados na figura do professor, que lança mão de atividades que retiram o sistema do estado de equilíbrio, produzindo e reelaborando o conhecimento, trazendo as implicações desses conteúdos para as práticas reais de uso que os alunos fazem da língua.

De acordo com a distribuição das habilidades de AL do documento em tela, é possível delinear o modelo de ensino que decorre da predominância de uma ou outra atividade de AL. Dessa forma, se o que prevalece nas propostas curriculares são habilidades que mobilizam atividades metalinguísticas da AL, o ensino ocorrerá nos moldes do que Halliday *et al.* (1974) define como ensino prescritivo, suportado de maneira exclusiva pela gramática normativa; ao contrário, se o que predomina são habilidades que orientam para um trabalho com atividades epilinguísticas, o ensino se dará à luz do que aquele mesmo autor denomina ensino produtivo, cujas bases, conforme discutido no capítulo 3 da primeira parte desta pesquisa, podem ser encontradas em todas as gramáticas, a depender da maneira como o professor abordará os

conteúdos com vistas a acrescentar novas habilidades linguísticas àquelas que o indivíduo já domina.

A retomada desses nexos internos ao trabalho é, pois, necessária para compreendermos aquilo que se manifesta nos dados e carece de um olhar suficientemente preparado para perceber algumas sutilezas que revelam a complexidade do nosso objeto de pesquisa. Assim, é considerando essa teia de relações que esta pesquisa se desenvolve e articula conceitos e noções oriundos da linguística, da didática e das políticas pedagógicas em um tecido que analisamos pelas lentes da complexidade.

Uma vez que a descrição das habilidades de AL foi realizada no capítulo anterior, nos ocuparemos, a partir daqui, de discutir alguns pontos que evidenciam o modelo de ensino que o DCTM propõe com as habilidades de AL. Começaremos por apresentar, na Tabela 10, como as atividades de AL estão distribuídas por meio das habilidades sugeridas para os anos finais do Ensino Fundamental:

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

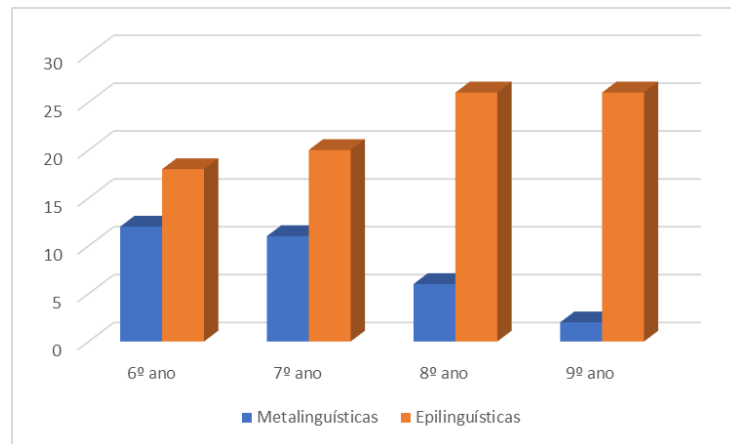
Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas
25,6%	74,4%

Fonte: o autor (2021)

Conforme podemos constatar na Tabela 10, o que predomina nas propostas de ensino de AL para os anos finais do Ensino Fundamental são as atividades epilinguísticas. Em valores absolutos, foram identificadas 31 habilidades de teor metalinguístico e 90 habilidades de cunho epilinguístico, ou seja, quase o triplo das sugestões de habilidades do eixo de AL orientam para o ensino de conteúdos que contemplam a reflexão acerca dos usos da língua nas diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que o DCTM se encontra na esteira da renovação do ensino, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, e traz em seu bojo uma propositura para o ensino de AL que privilegia a dimensão enunciativo-discursiva da linguagem, por meio dos gêneros textuais contidos nos campos de atuação. Assim, nesse cenário em que a AL é levada do currículo à sala de aula, também podemos visualizar a distribuição dessas atividades por ano de ensino, conforme nos mostra o Gráfico 5:

GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL POR ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: o autor (2021)

O Gráfico 5 nos apresenta o detalhamento da distribuição das atividades de AL, evidenciando uma concentração das atividades metalinguísticas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II. Observamos, ainda, que a partir do 6º ano as propostas de atividades metalinguísticas tendem a diminuir, chegando a constituir apenas duas no 9º ano. É nítida, ainda, a paridade existente entre 6º e 7º anos e 8º e 9º, haja vista que enquanto naquele primeiro par há uma quantidade considerável de atividades metalinguísticas, no segundo par já se observa uma redução em detrimento do crescimento das sugestões de atividades epilinguísticas.

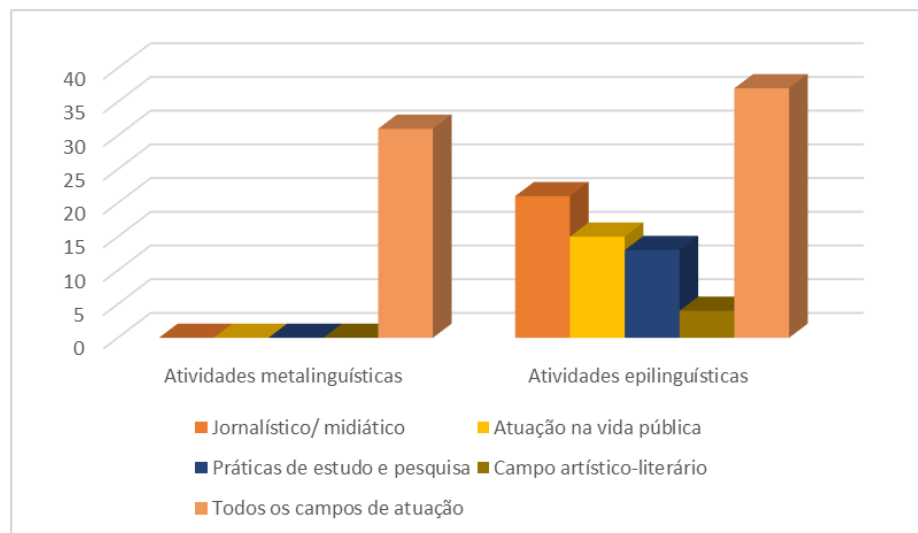
Importante ressaltarmos que a expressiva manifestação de atividades metalinguísticas no 6º e 7º anos pode ser justificada pela natureza dos conteúdos desses anos de ensino que, em grande parte, está relacionada à fonologia, morfologia, e sintaxe da língua, demandando, portanto, conceitos, classificações e sistematizações para o estudo da língua materna. Por conseguinte, nos anos finais desse ensino o aluno é convocado a refletir, de maneira mais enfática, sobre esses recursos linguísticos, a ele apresentados nos anos anteriores, e a empregá-los em favor de uma intenção comunicativa.

Nesse sentido, o ensino de AL se processa, como afirma Franchi (1988) no capítulo 2 da primeira parte desta pesquisa, em níveis de abstração, cujas atividades epilinguísticas estariam em um primeiro nível desse trabalho com a língua e só depois haveria o momento de inferência de normas e conceitos viabilizados pelas atividades metalinguísticas. Conforme ilustra o Gráfico 5, os dois anos finais do ensino fundamental é o *locus* de concentração dos conteúdos que sistematizam essa abstração, ou seja, das atividades epilinguísticas, conforme o

DCTM propõe para o ensino de AL, em detrimento de uma redução das atividades metalinguística que, conforme Franchi, compõem o último nível de abstração.

É possível, ainda, analisarmos a distribuição das atividades de AL nas habilidades propostas, conforme os campos de atuação previstos no documento. Nessa análise, buscamos averiguar que campo(s) de atuação impacta(m) de maneira relevante nas propostas de uma ou outra atividade de AL. Assim, o cenário aventado é ilustrado, a seguir, pelo Gráfico 6:

GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL POR CAMPOS DE ATUAÇÃO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: o autor (2021)

Resta nítido, a partir do exame do Gráfico 6, que as atividades metalinguísticas se concentram, em sua totalidade, no campo de atuação de designação aglutinadora “todos os campos de atuação”. De outro lado, também as propostas de atividades epilinguísticas estão dispostas, majoritariamente, no referido campo de atuação, observando-se, contudo, que essas atividades estão diluídas, nos demais campos, em diferentes medidas. Desse modo, é forçoso reconhecermos que o DCTM prima pelo campo de atuação em tela quando recomenda o ensino da maior quantidade de atividades, tanto metalinguísticas, quanto epilinguísticas, para “todos os campos de atuação”.

No exame do Gráfico 6 lembramos, ainda, que o campo artístico-literário registra somente 4 habilidades, identificadas como epilinguísticas, e que apresentam o mesmo conteúdo, ou seja, a mesma habilidade foi proposta para todos os anos de ensino. Essa habilidade, já apresentada no capítulo anterior sob o código (EF69LP54), mobiliza um conteúdo

híbrido que contempla elementos linguísticos e recursos paralinguísticos (semiótica) no estudo de gêneros do campo artístico-literário.

Ao voltarmos nosso olhar para os verbos utilizados na introdução das habilidades do eixo de AL, percebemos que não há uma regularidade no emprego desses verbos, uma vez que alguns deles, como “analisar” por exemplo, são empregados em ambas as atividades de AL, carecendo, pois, de uma visão totalizadora do contexto que cada habilidade encerra para se efetuar, assim, sua identificação em metalinguística ou epilinguística. No entanto, é necessário destacarmos aqui alguns verbos que apresentam vinculação direta a uma ou outra atividade, conforme discutido no capítulo anterior, em virtude do sentido estrito que expressam, como ocorre com os verbos “escrever” e “classificar” na introdução de atividades metalinguísticas, e “inferir” e “interpretar” para iniciar as atividades epilinguísticas.

Após as discussões e reflexões até aqui realizadas, é possível afirmarmos que o ensino de AL, proposto pelo DCTM, contempla aspectos atinentes ao movimento de reorientação do ensino de língua materna, amplamente debatido na década de 1980, e que desaguou na concepção de uma nova metodologia de trabalho com a língua, a AL, determinante na elaboração dos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP no Brasil. É a partir da perspectiva de reflexão dos usos da língua, viabilizada pelo reconhecimento e apropriação dos recursos linguísticos que implicam em produção de efeitos de sentido em textos dos diversos gêneros, que o DCTM contempla a dimensão enunciativo-discursiva da linguagem e privilegia as habilidades de AL que comportam conteúdos de teor epilinguístico.

Diante disso, com base no que nos mostram os dados e as análises realizadas, podemos situar o modelo de ensino de AL, proposto pelo DCTM, no que Halliday *et al.* (1974) denomina de ensino produtivo. Alinhado, portanto, às bases desse ensino, e do que preconiza a AL, o referido documento traz para o seio da sala de aula a oportunidade de o professor trabalhar temas e conteúdos que agreguem novas habilidades linguísticas àquelas que já fazem parte do repertório do aluno. Convém ressaltar, contudo, que o modelo de ensino produtivo não abdica da gramática normativa e do ensino de metalinguagem, mas os toma enquanto pontos de partida para a discussão de temas mais profundos do ponto de vista pragmático.

Está aí uma questão que muito nos inquieta neste momento: o ensino produtivo, evidenciado pela expressiva predominância das sugestões de atividades epilinguísticas no

documento, não poderia incorrer no risco de avançar a largos passos na propositura dessas atividades e deixar as metalinguísticas no ostracismo? A essa pergunta não temos, de pronto, uma resposta definitiva, porém nos instiga a refletir acerca da importância de o professor também ministrar conteúdos de cunho metalinguístico, uma vez que o aluno precisa partir de algum lugar para chegar à reflexão dos elementos da sua língua materna.

Considerando o acentuado desequilíbrio mencionado entre os dois tipos de atividades, o resultado que se apresenta diante das análises que empreendemos não nos parece, de todo, resolvido. Isso porque, apesar desta pesquisa considerar fundamental as atividades epilinguísticas no processo de ensino de AL, também reconhece que não é possível que essas atividades tenham lugar fora do fundamento metalinguístico. Sendo assim, é custoso acreditar que o aluno dos anos finais do ensino fundamental esteja apto a discutir o uso de um objeto linguístico que ele desconhece, uma vez que o exercício de abstração e reflexão dos fatos da língua demanda um chão de onde esse aluno possa lançar um olhar suficientemente preparado para o tema.

Como consequência desse modelo de ensino de AL manifesto nas sugestões do DCTM, o professor de LP poderá ser levado a voltar sua atenção para as atividades epilinguísticas a ponto de culminar na substituição das atividades metalinguísticas. A elevada diferença entre a quantidade das duas atividades pode levar, ainda, ao entendimento de que o trabalho com a metalinguagem não constitui, em si, algo significativo, tal como aparece nos últimos anos do ensino fundamental, principalmente como visto no 9º ano em que houve apenas duas sugestões de atividades metalinguísticas. O risco que decorre desse demasiado desequilíbrio se apresenta, ainda, sob outra indagação: o ensino produtivo pode estar comprometido por conta da hipervalorização das atividades epilinguísticas, em detrimento do subdimensionamento das metalinguísticas?

Em nossa análise, o DCTM não contemplou o equilíbrio¹⁹, no momento em que privilegiou as atividades epilinguísticas, mesmo sendo fundamentais nas bases metodológicas da AL. Uma abrupta minoração das atividades metalinguísticas, constituindo menos de um terço do total, parece manter distante esse equilíbrio entre elas que, como já mencionado, faz-se necessário em vista da complexidade que envolve o ensino de língua materna. Afinal, pelas

¹⁹ Empregamos esse termo, assim como seu antônimo, dentro do senso comum

lentes da complexidade, que lançamos mão para a articulação do nosso objeto de pesquisa, um SAC não se vale apenas de um dos atratores (fixo ou estranho), mas os alterna convenientemente a fim de manter o equilíbrio do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa empresa investigativa teve como intuito identificar o modelo de ensino que decorre das propostas de AL no DCTM. Para tanto, lançamos mão do conceito de análise linguística, conforme definiu Geraldi (1997, 2011), como metodologia de trabalho com a língua em substituição ao tradicional ensino de gramática. Dessa forma, em uma aula de AL, o professor poderá dispor de atividades que se voltam para a própria língua, classificando seus termos e estruturas, bem como transmitindo noções e conceitos já criados por gramáticos e linguistas, ou poderá valer-se de atividades epilinguísticas que favorecem a reflexão sobre os usos da língua e os efeitos de sentido alcançados, no texto, por meio dos recursos expressivos nela existentes. Nessa empreitada científica, adotamos, ainda, conceitos recorrentes que estão imbricados ao objeto investigado, a saber: ensino e currículo.

Assim, assumimos os ensinamentos prescritivo e produtivo, baseados em Halliday *et al.* (1974), enquanto pontos de articulação com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas, que compõem as bases teórico-metodológicas da AL. Ao tempo em que o ensino prescritivo, pautado na transmissão de conteúdos prontos e acabados, sem que haja uma efetiva produção do conhecimento por parte do aluno, é posto como fruto da ênfase dada às propostas de atividades metalinguísticas; o ensino produtivo, que consiste no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas e suas adequações aos contextos de uso, é decorrente da primazia das propostas epilinguísticas.

O outro conceito recorrente advém da natureza documental desta pesquisa, que por investigar um documento oficial que baliza as práticas pedagógicas no estado do Maranhão, não pode prescindir de discutir as implicações do currículo enquanto política pedagógica. Nesse sentido, mais que uma construção social de conhecimentos e saberes, o currículo configura-se enquanto instrumento normativo prenhe de intenções e sutilezas ideológicas, elaborado por sujeitos que ocupam uma determinada posição política no momento de traçar as diretrizes pedagógicas. Sem dúvidas, ao selecionarmos um documento curricular para o *corpus* da investigação, reconhecemos tratar-se de um produto de relações de poder e forças que atuam no sistema educativo, (re)orientando as práticas pedagógicas.

Em função dos múltiplos enfoques que atuam sobre o objeto da pesquisa, adotamos o paradigma da complexidade como lente para enxergá-lo em toda a sua dinamicidade e integralidade, uma vez que, ao abordarmos o aspecto linguístico, por meio das sugestões de

habilidades de AL, precisaríamos estar em constante interface com o ensino e com as políticas pedagógicas, conforme mencionado anteriormente. Assim, sob o guarda-chuva da complexidade, utilizamos a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos como solução para visualizarmos as múltiplas facetas que envolvem o ensino de LP previsto em um documento oficial. Dessa forma, tomamos a relação entre língua e ensino enquanto sistema adaptativo complexo, com uma dinamicidade e imprevisibilidade inerentes a um sistema aberto que recebe constantes influências de fatores externos.

Foi também a partir da complexidade que pudemos articular as atividades de AL, sobrepujantes no DCTM, ao modelo de ensino delas decorrente. Significa dizer, portanto, que as atividades metalinguísticas foram reconhecidas como favorecedores de atratores fixos, pois uma vez que o professor de LP delas se utiliza para ensinar a língua materna, está exercendo o papel de um atrator fixo, estabilizando o sistema ao transmitir conteúdos já produzidos. Se por outro lado, esse professor lança mão de atividades epilinguísticas, elas dinamizam o sistema, pois favorecem a produção de conhecimento ao propor a reflexão dos usos da língua, e atuam como potencializadores de atratores estranhos.

Ora, se a complexidade está presente nos elementos internos ao ensino de LP, também nos fatores externos se manifestam questões que impactam nesse sistema, ou seja, determinam as diretrizes e a organização do DCTM e, por consequência, o ensino que ele prevê. A respeito disso, é oportuno destacarmos que o fator tempo de elaboração e publicação do DCTM pode ter impactado, sobremaneira, na seleção e organização dos conteúdos ali dispostos, haja vista que a implementação da BNCC, cuja homologação da versão final ocorreu em 20 de dezembro 2017, demandou dos estados e municípios, por meio do pacto interfederativo, a elaboração dos seus currículos que contemplem as especificidades locais além dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental.²⁰

Assim, considerando a aprovação do DCTM pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018, em 28 de dezembro de 2018, como fruto de uma demanda política para a implementação da BNCC, fica-nos a impressão de que o curto espaço de tempo para a elaboração do documento oficial maranhense também contribuiu para a definição das diretrizes dispostas no DCTM, de forma bem similar

²⁰ Conforme a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no seu art. 215, parágrafo único, o prazo para a adequação dos currículos à BNCC era, preferencialmente, até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020.

ao que está traçado na BNCC. Mas, não coube a esta análise avaliar se essa similaridade comprometeu, ou não, o sistema adaptativo à realidade educacional maranhense. Decorrem disso, acreditamos, algumas particularidades que o referido documento nos revela, tanto nas suas referências bibliográficas, entre as quais, que por si só são escassas, não encontramos nenhum autor que ofereça um suporte necessário para o trabalho com a AL, quanto no organizador curricular que não traz, para os anos finais do ensino fundamental, nenhuma sugestão de atividades para o eixo de AL, mas de habilidades extraídas da BNCC, a partir do que está sinalizado nos verbos, o que, ainda assim, é relativo.

Apesar de os currículos dos sistemas de ensino dos estados e municípios do Brasil precisarem estar alinhados aos conteúdos mínimos dispostos na BNCC, eles devem conter “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Em vista disso, o DCTM manifesta, quando da apresentação do componente de LP, a garantia da “apreciação de textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense” (MARANHÃO, 2019, p. 91). Em nossa análise, entretanto, encontramos somente uma habilidade ²¹, classificada como epilinguística e recorrente em todos os anos finais do ensino fundamental, que contempla a aludida demanda, sem previsão, todavia, do estudo de textos que proporcionem a reflexão sobre o dito *maranhês*.

Foi a partir de um entusiasmo e também de certa curiosidade quanto à elaboração do primeiro documento oficial que norteia as práticas pedagógicas no estado do Maranhão, que nos dedicamos a investigar a realidade de ensino de AL que esse documento propõe. Com a descrição e análise das propostas de ensino de AL que o DCTM exara, buscamos por em relevo os traços dessa propositura que nos revelassem, além de um modelo de ensino de língua, a multidimensionalidade dos processos que conduzem a essa realidade de ensino de LP encontrada. Dessa forma, o que apareceu, na maioria das ocorrências das habilidades de AL, sinalizou para o que Geraldini sugere para o trabalho com a língua: a ênfase em atividades epilinguísticas, o reconhecimento do texto como unidade básica de análise do ensino e a reflexão acerca dos usos da língua e dos recursos expressivos nela existentes.

Os dados apontaram, portanto, para um ensino produtivo dos conteúdos do eixo de AL, iluminado pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem assumida nos documentos

²¹ A habilidade em questão é a (EF69LP55) “Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.”

oficiais desde a reorientação do ensino de língua materna. Percebemos aí um intenso exercício de afastar o DCTM da visão tradicional, e melindrosa, do ensino de gramática, tendo em vista que, na composição do eixo de AL, a quantidade de atividades epilinguísticas constituem quase o triplo das metalinguísticas. Nesse sentido, a pesquisa aponta para um risco gerado pelo desequilíbrio: a atividade epilinguística pode se perder na metalinguagem e a atividade metalinguística também pode se perder nos objetivos epilinguísticos.

Nessa distribuição das atividades de AL, observamos uma clara correlação entre 6º e 7º anos, que registraram as maiores quantidades de atividades metalinguísticas, como resultado da natureza dos conteúdos previstos para esses anos: fonologia, morfologia, pontuação, sintaxe, etc.; assim como o 8º e 9º anos apresentam afinidades em relação à expressiva quantidade de atividades epilinguísticas e à baixa incidência de atividades metalinguísticas. Está aí o que consideramos desequilíbrio, pois também consideramos produtivo o ensino que relacione atividades metalinguísticas e epilinguísticas como parte de um mesmo processo, em todos os anos de ensino.

A AL no ensino de LP está ancorada, dessa forma, em um horizonte teórico-metodológico balizado pela concepção de linguagem enunciativo-discursiva, recorrente nos documentos oficiais desde os anos 90, e que se refere à “capacidade que o ser humano tem de interagir com outros sujeitos, a partir da produção de enunciados com finalidades discursivas específicas e adequadas a cada campo da atividade humana” (BRASIL, 1998). Nessa direção, ao assumir que “a língua se realiza em enunciados concretos” (BRASIL, 2017 *apud* MARANHÃO, 2019, p. 89) o DCTM justifica o modelo de ensino produtivo que decorre das suas sugestões de habilidades de AL, uma vez que as atividades epilinguísticas, majoritárias no eixo de AL, funcionam como favorecedores de atratores estranhos, desenvolvendo novas habilidades linguísticas nos alunos, levando-os à análise dos enunciados produzidos nas práticas efetivas de uso da linguagem.

Tudo aqui resultou, portanto, de uma inquietação que nos tomou diante da realidade que se observa ainda nos dias atuais, em salas de aula onde a LP é ensinada nos moldes tradicionais, chegando a constituir, muitas vezes, a disciplina de “gramática” para transmitir as normas e prescrições da língua. Na nossa ótica, no entanto, é relevante que o ensino produtivo, que identificamos como o que é priorizado nas sugestões de habilidades de AL no DCTM, não mitigue, em grande medida, as atividades metalinguísticas no afã de atender aos novos horizontes de trabalho com a língua.

A análise ressent-se, assim, pela falta do equilíbrio entre os dois tipos de atividades, como traço do caráter complexo que constitui nosso objeto, dado que o aprendizado de normas, classificações, regras e usos também compõe o mosaico da língua materna. A orientação oficial que percebemos na análise do DCTM é, pois, de um discurso epilinguístico que sugere um melindre quanto às atividades metalinguísticas. Até que ponto, portanto, é possível acatar o percentual epilinguístico para afirmar uma mudança no ensino de LP no DCTM?

Diante das discussões e reflexões aqui realizadas, reforçamos que não tivemos como intuito sugerir um modelo de ensino de AL, mas de radiografar o modelo de ensino decorrente das propostas do DCTM e as nuances que envolvem essa propositura. Esperamos, pois, que esta dissertação possa suscitar novas convocações de sentido acerca do equilíbrio na relação entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas da AL, no processo de implementação do DCTM, documento que se movimenta no percurso da história do ensino de LP no Maranhão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sonia. **A singularidade nas produções universitárias**: impressão de uma escrita. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO JÚNIOR, João da Silva. **Tecnologias digitais e autonomia**: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Eni Puccinelli Orlandi (trad). Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento . Tradução de Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro/BRA: Contraponto, 316p. Tradução de: La formation de l'esprit scientifique: contribution a une psychanalyse de la connaissance. Paris/FRA: Librairie Philosophique J. Vrin, 1938, 1996.
- BACK, E. **Fracasso do ensino de Português**: proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes. 1993 (Originalmente publicado em 1968).
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: Opressão? Liberdade? 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- CADORE, Luís Agostinho. **Curso Prático de Português**. São Paulo: Ática, 1998.
- COSTA, T. de A. da. **Gramáticas pós NGB**: do discurso oficial a outros discursos (im)possíveis. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 27-51, 2011.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *In*: São Paulo. **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “Gramática?”. *In*: LOPES, Harry Vieira *et al.* (orgs.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria de Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- GERALDI, J. W. **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa no 1º grau – 5ª a 8ª séries**, Cadernos Fidene 18. Ijuí: Fidene, 1981.
- GIROUX, H. A. **Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis**. *Harvard Educational Review*. 53(3): August, 257-93, 1983.
- GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. *In*: **Work. Pap. Linguíst.**, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.
- GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. P. (orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.
- GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica**. 2008. Disponível em: www.fatea.br/janus/pdfs/1/artigo03.pdf. Acesso em 27 jan.2021.
- HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LASSWELL, H. Por que ser quantitativista? *In*: LASSWELL, H; KAPLAN, A. (org.) **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- LEFFA, Vilson José. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes.

(Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.6, n. 1, 2006.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

LEITE, M. Q., Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI. In: NEVES, M. H. de M., CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português**. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986.

LORENZ, Edward N. Deterministic Nonperiodic Flow, **Journal of the Atmospheric Sciences**, 20, 1963. pp. 130–141.

LYONS, John. 1995. **Linguistic semantics: An introduction**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1995.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: FGV Editora, 2019.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (orgs.); KLEIMAN, Angela (*et al.*). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

METALINGUAGEM. In: Michaelis. Editora Melhoramentos Ltda, 2021. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/metalinguagem/>. Acesso em 12 jan.2021.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1987.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Sulina, 2011.

NASCENTES, A. **O idioma nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, E. P. Conhecimento linguístico, Filologia e Gramática. *In:* ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** Cortez: São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In:* ORLANDI, E. P. **Política linguística na América Latina.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 19. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **The production of knowledge, teaching/learning and education.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 3, 1998.

SILVA, L. R. C. (*et al.*). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In:* **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Curitiba, PUCPR, 2009, p.4554-4566.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In:* BASTOS, Neusa Barbosa (org). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, p. 53-59, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 3º Edição. São Paulo: Contexto, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEEDWOOD. Bárbara; (trad.) Marcos Bagno. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 6º ANO

	Atividades metalingüísticas	Atividades epilingüísticas	Objeto de conhecimento	Campo de atuação
1		(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos: vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional	Jornalístico/ midiático
2		(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Jornalístico/ midiático
3		(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Jornalístico/ midiático

4		(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido	Jornalístico/ midiático
5		(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios – cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) – e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	Campo de atuação na vida pública
6		(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	Modalização.	Campo de atuação na vida pública
7		(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação	Construção composicional e estilo.	

		temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Gêneros de divulgação científica.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
8		(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas. Intertextualidade.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
9		(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização. Progressão temática.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
10		(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	Textualização.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
11		(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio do formato de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos	

		corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	textos pertencentes aos gêneros literários.	Campo artístico-literário
12		(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística.	Todos os campos de atuação
13		(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	Variação linguística.	Todos os campos de atuação
14	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.		Fono-ortografia	Todos os campos de atuação
15	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.		Elementos notacionais da escrita.	Todos os campos de atuação
16	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.		Léxico/morfologia.	Todos os campos de atuação
17	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.		Léxico/morfologia.	Todos os campos de atuação
18	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.		Léxico/morfologia.	Todos os campos de atuação
19	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação

20		(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
21	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
22	EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
23	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
24	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
25	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.		Sintaxe	Todos os campos de atuação
26	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordâncias nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.		Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe.	Todos os campos de atuação
27		(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica. Coesão.	Todos os campos de atuação
28		(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão	Todos os campos de atuação
29				Todos os campos de atuação

		(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais.	
30		(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.	Figuras de linguagem.	Todos os campos de atuação

APÊNDICE B – CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 7º ANO

	Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas	Objeto de conhecimento	Campo de atuação
1		(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.).	Construção composicional	Campo jornalístico/ midiático
2		(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
3		(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
4		(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido	Campo de atuação na vida pública
5		(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”; e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de	Modalização	Campo de atuação na vida pública

		valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”		
6		(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
7		(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas. Intertextualidade.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
8		(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização. Progressão temática.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
9		(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapé ou boxes.	Textualização	Campo das práticas de estudo e pesquisa
10		(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	Campo artístico-literário

		comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.		
11		(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Varição linguística	Todos os campos de atuação
12		(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras enormes da norma-padrão em situações de fala e escritas as quais ela deve ser usada.	Varição linguística	Todos os campos de atuação
13	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.		Fono-ortografia	Todos os campos de atuação
14	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.		Elementos notacionais da escrita.	Todos os campos de atuação
15	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.		Léxico/morfologia	Todos os campos de atuação
16	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.		Léxico/morfologia	Todos os campos de atuação
17	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.		Léxico/morfologia	Todos os campos de atuação
18	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
19	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
20		(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
21	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
22	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação

23	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
24	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
25		(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
26		(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Semântica Coesão	Todos os campos de atuação
27		(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão	Todos os campos de atuação
28		(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão	Todos os campos de atuação
29		(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais	Todos os campos de atuação
30		(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização	Todos os campos de atuação
31		(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.	Figuras de linguagem	Todos os campos de atuação

APÊNDICE C – CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 8º ANO

	Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas	Objeto de conhecimento	Campo de atuação
1		(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional	Campo jornalístico/ midiático
2		(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
3		(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
4		(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido	Campo jornalístico/ midiático
5		(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	Campo jornalístico/ midiático

6	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, <i>concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc.	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
7	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização	Campo jornalístico/ midiático
8	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão), e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas e suas marcas linguísticas), de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	Campo de atuação na vida pública
9	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”; e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	Modalização	Campo de atuação na vida pública
10	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	Campo de atuação na vida pública
11	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	Campo de atuação na vida pública

		compreensão e produção de textos nesses gêneros.		
12		(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/ nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas Intertextualidade	Campo de atuação na vida pública
13		(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), cataforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Textualização Progressão temática	Campo de atuação na vida pública
14		(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hiper- links</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .	Textualização	Campo de atuação na vida pública
15		(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização	Campo de atuação na vida pública
16		(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	Artístico literário
17		(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística	Todos os campos de atuação

18		(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras enormes da norma-padrão em situações de fala e escritas quais ela deve ser usada.	Varição linguística	Todos os campos de atuação
19		(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Fono-ortografia	Todos os campos de atuação
20	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.		Léxico/morfologia	Todos os campos de atuação
21		(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
22		(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente e não frequente.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
23		(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
24		(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
25		(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
26		(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
27		(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
28		(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
29		(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica	Todos os campos de atuação
30		(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão	Todos os campos de atuação
31		(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)	Modalização	Todos os campos de atuação
32		(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.	Figuras de linguagem	Todos os campos de atuação

APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DO EIXO DE AL PARA O 9º ANO

	Atividades metalinguísticas	Atividades epilinguísticas	Objeto de conhecimento	Campo de atuação
1		(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização	Campo jornalístico/ midiático
2		(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional	Campo jornalístico/ midiático
3		(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
4		(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
5		(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	Campo jornalístico/ midiático

6	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, domei ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</i>	Estilo	Campo jornalístico/ midiático
7	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido	Campo jornalístico/ midiático
8	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão), e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	Campo de atuação na vida pública
9	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitida a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	Modalização	Campo de atuação na vida pública
10	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	Campo de atuação na vida pública
11	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica.	Campo das práticas de estudo e pesquisa

12		(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas. Intertextualidade.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
13		(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Textualização. Progressão temática.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
14		(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hiperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .	Textualização	Campo das práticas de estudo e pesquisa
15		(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização	Campo das práticas de estudo e pesquisa
16		(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	Campo artístico-literário
17	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.		Fono-ortografia	Todos os campos de atuação
18	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo		Morfossintaxe	Todos os campos de atuação

	de ligação-predicativo.			
19		(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
20		(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
21		(EF09LP08) Identificar e relacionar em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam, utilizando textos do cotidiano do aluno.	Morfossintaxe	Todos os campos de atuação
22		(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Todos os campos de atuação
23		(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Coesão	Todos os campos de atuação
24		(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Coesão	Todos os campos de atuação
25		(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.	Figuras de linguagem	Todos os campos de atuação
26		(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Varição linguística	Todos os campos de atuação
27		(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras enormes da norma-padrão em situações de fala e escritas quais ela deve ser usada.	Varição linguística	Todos os campos de atuação
28		(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Varição linguística	Todos os campos de atuação

ANEXOS

ANEXO 1 – ORGANIZADOR CURRICULAR PARA O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DO 6º ANO AO 9º ANO

6º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Oralidade	Campo artístico-literário	Produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	
		Produção de textos orais. Oralização.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil –, contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
		Construção composicional.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos: vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	

Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Estilo.	<p>(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p> <p>(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p>
--------------------------------	-------------------------------	---------	---

6º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Efeito de sentido.	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	
	Campo de atuação na vida pública	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios – cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) – e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	
		Modalização.	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	

Campo das práticas de estudo e pesquisa	<p>Construção composicional.</p> <p>Elementos paralinguísticos e cinésicos.</p> <p>Apresentações orais.</p>	<p>(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, entre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –; os elementos paralinguísticos – tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações (que, em geral, devem ser minimizadas) – modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc. –; e cinésicos –tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc. –, para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p>
	<p>Uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais.</p>	<p>(EF69LP41) Usar, adequadamente, ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.</p>

6º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Campo das práticas de estudo e pesquisa	<p>Construção composicional e estilo.</p> <p>Gêneros de divulgação científica.</p>	<p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p>	
		<p>Marcas linguísticas.</p> <p>Intertextualidade.</p>	<p>(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p>	
		<p>Textualização.</p> <p>Progressão temática.</p>	<p>(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.</p>	

		Textualização.	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
	Campo artístico-literário	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio do formato de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

6º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação	Varição linguística.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	
		Fono-ortografia.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	
		Elementos notacionais da escrita.	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	
		Léxico/morfologia.	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
		Morfossintaxe.	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. (EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). (EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. (EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. (EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	

		Sintaxe.	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
		Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe.	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordâncias nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
		Semântica. Coesão.	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
		Coesão.	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
		Sequências textuais.	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
		Figuras de linguagem.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.

7º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Oralidade	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Procedimentos de apoio à compreensão. Tomada de nota.	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	
	Campo artístico-literário	Produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem, e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	
		Produção de textos orais. Oralização.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas), bem como leituras orais capituladas, compartilhadas ou não com o professor, de livros de maior extensão (romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil), contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais, e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	

Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Construção composicional.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.).
--------------------------------	-------------------------------	---------------------------	--

7º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Estilo.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	
		Efeito de sentido.	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	
		Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios (cartas de reclamação, petição – proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas), e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	

	Campo de atuação na vida pública	Modalização.	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”; e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”
--	----------------------------------	--------------	---

7º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Campo das práticas de estudo e pesquisa	<p>Construção composicional.</p> <p>Elementos paralinguísticos e cinésicos.</p> <p>Apresentações orais.</p>	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, entre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação (abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas – coesão temática –, síntese final e/ou conclusão, encerramento); os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.); e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	
		Uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais.	(EF69LP41) Usar, adequadamente, ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i> , usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.	
		<p>Construção composicional e estilo.</p> <p>Gêneros de divulgação científica.</p>	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	

		<p>Marcas linguísticas. Intertextualidade.</p>	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
		<p>Textualização. Progressão temática.</p>	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
		<p>Textualização.</p>	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapé ou boxes.

7º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/semiótica	Campo artístico-literário	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	
		Variação linguística.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	
	Fono-ortografia.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.		
	Elementos notacionais da escrita.	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.		
	Léxico/morfologia.	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.		

	Todos os campos de atuação	Morfossintaxe.	<p>(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</p> <p>(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.</p> <p>(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p>(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).</p> <p>(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.</p> <p>(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.</p> <p>(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p> <p>(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).</p>
--	----------------------------	----------------	--

7º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Todos os campos de atuação	Semântica. Coesão.	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	
		Coesão.	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	
		Sequências textuais.	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	
		Modalização.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	
		Figuras de linguagem.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras.	

8º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Construção composicional.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
		Estilo.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
		Efeito de sentido.	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
		Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
		Estilo.	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, <i>concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc.
		Modalização.	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

8º ano

Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/ semiótica	Campo de atuação na vida pública	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão), e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas e suas marcas linguísticas), de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	
		Modalização.	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”; e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	
		Movimentos argumentativos e força dos argumentos.	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	
		Construção composicional. Elementos paralinguísticos e cinésicos. Apresentações orais.	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, entre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação (abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas – coesão temática –, síntese final e/ou conclusão, encerramento), os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.), e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	
		Uso adequado de ferramentas de apoio a apresentações orais.	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i> , usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.	

8º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/ semiótica	Campo de atuação na vida pública	Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	
		Marcas linguísticas. Intertextualidade.	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	
		Textualização. Progressão temática.	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	
		Textualização.	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hyperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .	
		Modalização.	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	

8º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/semiótica	Artístico literário	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.		
	Todos os campos de atuação	Variação linguística.		(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	
		Fono-ortografia.		(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	
		Léxico/morfologia.		(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	
		Morfossintaxe.		(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente e não frequente. (EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). (EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	

Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/semiótica	Todos os campos de atuação	Semântica.	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
		Coesão.	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	
		Modalização.	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)	
		Figuras de linguagem.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.	

9º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Oralidade	Campo artístico-literário	Produção de textos orais. Oralização.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas); bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil), contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais, e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
		Modalização.	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	
Análise linguística/semiótica	Campo jornalístico/midiático	Construção composicional.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos), e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	

9º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/ semiótica	Campo jornalístico/ midiático	Estilo.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação), e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	
		Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	
		Estilo.	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</i>	
		Efeito de sentido.	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	
	Campo de atuação na vida pública	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão), e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	
		Modalização.	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade) como, por exemplo, Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!” “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	

9º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			
Análise linguística/semiótica	Campo de atuação na vida pública	Movimentos argumentativos e força dos argumentos.	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	
	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Construção composicional. Elementos paralinguísticos e cinésicos. Apresentações orais.	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, entre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação (abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas – coesão temática –, síntese final e/ou conclusão, encerramento), os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.), e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	
		Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais.	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i> , usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.	
		Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	
		Marcas linguísticas. Intertextualidade.	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”), e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	

9º ano				
Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/ semiótica	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Textualização. Progressão temática.	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
		Textualização.	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hyperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .
		Modalização.	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
	Campo artístico-literário	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
	Todos os campos de atuação	Fono-ortografia.	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
		Morfossintaxe.	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (EF09LP08) Identificar e relacionar em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam, Utilizando textos do cotidiano do aluno.
			Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe.

9º ano

Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Eixos	Campos			

Análise linguística/ semiótica	Todos os campos de atuação	Coesão.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
		Figuras de linguagem.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.
		Varição linguística.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.