

# REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN INITIAL TRAINING ON THE AXIS OF LINGUISTIC ANALYSIS

Francieli Matzenbacher PINTON<sup>1</sup>

Taís Vasques BARRETO<sup>2</sup>

Camila STEINHORST<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo identificar e analisar as representações de professores de língua portuguesa em formação inicial sobre o eixo de Análise Linguística (AL). O termo análise linguística, cunhado por Geraldi, é entendido como o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter a si própria” (GERALDI, [1991] 1997, p. 189) cuja natureza das atividades pode ser epi ou metalinguística. Nesse sentido, a prática AL aponta para um ensino analítico-reflexivo do texto em funcionamento, considerando a situação discursiva da qual faz parte. O universo desta pesquisa contempla licenciandos matriculados em uma disciplina de análise e produção de materiais didáticos ofertada em um curso de Graduação em Letras – Português. O corpus de análise é constituído de respostas a um questionário diagnóstico. Os procedimentos de análise dos dados corresponderam a três momentos: i) leitura exploratória dos dados, ii) elaboração de categorias semânticas, e iii) análise das orações de acordo com o Sistema de Transitividade da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Os resultados evidenciam duas grandes representações: Análise Linguística como eixo articulador das práticas de linguagem e Análise Linguística como sinônimo de atividade epilinguística.

**Palavras-chave:** Análise Linguística. Formação de professores. Língua Portuguesa. Representações discursivas.

**Abstract:** This paper aims to identify and analyze the representations of Portuguese language teachers in initial training on the axis of Linguistic Analysis (LA). The term linguistic analysis, coined by Geraldi, is understood as the “set of activities that take one of language’s characteristics as their own object: the fact that it refers to itself.”(GERALDI, [1991] 1997, p. 189) whose nature of the activities may be epi or metalinguistic. In this sense, the practice of LA points towards an analytic-reflective teaching of the working text, considering the discursive situation it belongs to. The universe of this research includes students enrolled in a course of analysis and production of didactic materials offered in a graduation course in Letters - Portuguese. The corpus of analysis consists of answers to a diagnostic questionnaire. The data analysis procedures corresponded to three moments: i) exploratory reading of the data, ii) elaboration of semantic categories, and iii) analysis of the clauses according to the Systemic-Functional Grammar Transitivity System (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). The results show two major representations: Linguistic Analysis as the articulating axis of language practices and Linguistic Analysis as synonymous with epilinguistic activity.

**Keywords:** Linguistic Analysis. Teacher training. Portuguese Language. Discursive representations.

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM), Professora do Departamento de Letras Vernáculas (Graduação em Letras) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). E-mail: <francieli.matzenbacher@gmail.com>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6821-4927>

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). E-mail: <taaisvb@gmail.com>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8341-6161>

<sup>3</sup> Graduada em Letras Licenciatura em Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: <camila.steinhorst@gmail.com>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-7790>

## Considerações iniciais

Se as práticas de leitura e de produção textual parecem estar consolidadas no contexto da escola (MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZZERRA, 2014), o mesmo não parece acontecer com o eixo de Análise Linguística (AL) que, com muita frequência, equivocadamente, ainda focaliza um ensino prescritivo fundamentado em regras de exceção e atividades que visam à identificação e à classificação de categorias gramaticais em orações retiradas de textos que são meros pretextos.

Investigações recentes sobre o eixo de AL no contexto de ensino de língua portuguesa na Educação Básica evidenciam o distanciamento entre o que é preconizado por documentos oficiais e/ou pesquisas no contexto acadêmico e o que efetivamente acontece em termos de prática pedagógica (SOUZA, 2010; TENÓRIO, 2013; DUARTE, 2014; LINO DE ARAÚJO, SILVA SOUZA, 2014; SILVA, 2016; SILVA, 2017; LIMA, SOUZA, MOURA, 2019). Nesse viés, Silva (2016) sinaliza que o tratamento dado ao eixo “está marcado por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais” (SILVA, 2016, p. 11), refletindo as dificuldades de os docentes selecionarem conteúdos, objetivos e procedimentos que efetivem a prática de AL em sala de aula. De forma semelhante, o estudo de Lima, Sousa e Moura (2019) aponta a discrepância entre as orientações teóricas fornecidas em cursos de formação e a prática em sala de aula. Os resultados da investigação destacam a dificuldade de os professores elaborarem atividades de análise linguística que articulem as práticas de leitura e produção de textos, já que sugeriram “questões de identificação e classificação de entidades gramaticais” e “avaliaram como contextualizada uma questão que usa a tirinha como pretexto de classificação do tempo verbal” (LIMA; SOUZA; MOURA, 2019, p. 42).

Em se tratando de formação inicial, Lino de Araújo e Silva Souza (2014), ao investigar a concepção de Análise Linguística de um professor em formação, durante o período de estágio, destacam a necessidade de repensar a configuração da disciplina, visto que, ao término das 75 horas-aula, não foi possível modificar a concepção fundamentada em um ensino de gramática tradicional. Por fim, concluem que “é necessário diversificar as experiências de descrição da língua com vistas ao ensino” (LINO DE ARAÚJO; SILVA SOUZA, 2014, p. 155). Essa constatação reforça a ideia de que, para promover a prática de AL no contexto escolar, precisamos investir em formação que objetive a operacionalização dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a AL. Para isso, entendemos que, inicialmente é necessário (re)conhecer os saberes construídos pelos professores em formação sobre essa prática, quais suas dificuldades e desafios frente à elaboração de atividades que promovam a reflexão e o ensino indutivo da e sobre a língua a fim de realizar uma reflexão situada sobre o eixo no contexto de formação.

Portanto, com o objetivo de explicitar esses saberes, neste artigo propomos identificar e analisar as representações discursivas de professores em formação inicial sobre AL no contexto escolar. Para isso, organizamos este artigo em quatro movimentos, além destas considerações iniciais. Inicialmente, revisamos os conceitos de AL para fins didáticos, bem como elencamos investigações que focalizam essa prática em termos de formação de professores. Ademais, apresentamos os conceitos-chave da Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente no que diz respeito ao Sistema de Transitividade, que nos permitirá mapear as representações discursivas realizadas no estrato da léxico-gramática. Em seguida, delineamos nosso percurso metodológico em relação ao universo, corpus e procedimentos de análise. Por fim, resumizamos os resultados em termos de representações e apresentamos nossas considerações finais.

### **Análise Linguística para fins didáticos: princípios teórico-metodológicos**

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o ensino de língua portuguesa, de certa forma, passa a focalizar uma perspectiva social de linguagem que se pretende “além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário” (BRASIL, 1997, p. 55). Nesse documento, a referência à Análise Linguística evidencia que “quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (BRASIL, 1997, p. 30), reforçando que “essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos”. Com base nisso, o eixo da análise linguística, no documento, configura-se como uma prática que deve estar articulada às demais práticas de linguagem.

Segundo Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 130), os PCN (1997) ratificam o eixo de análise linguística “com base no movimento reflexão-uso-reflexão”, formalizando uma “proposta de ensino de línguas na perspectiva dos gêneros textuais”. Nesse viés, Mendonça (2006, p. 204) reforça que devemos formar “pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”. Logo, compreendemos que a AL para fins didáticos proporciona aos alunos uma reflexão recorrente, organizada e ativa sobre a língua em funcionamento, voltada principalmente para seu uso efetivo e autônomo, dando importância às diferentes produções de sentido que o sistema linguístico pode proporcionar. Dessa forma, de acordo com Mendonça (2006), torna-se possível formar leitores e produtores de diferentes gêneros textuais/discursivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) apresenta o eixo de AL/semiótica<sup>4</sup> como uma prática de linguagem situada e caracterizada como os “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 80). Além disso, o documento destaca que “os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, discursivos, sociolinguísticos e semióticos [...] estarão sendo construídos durante o Ensino Fundamental”, o que remete à atividade de análise metalinguística (BRASIL, 2018, p. 78-79). Ainda que existam distinções em relação à AL para fins didáticos, é importante sinalizar que ambos os documentos apontam a necessidade de articulação entre práticas de leitura, AL, oralidade e produção de textos.

Segundo estudo realizado por Feitoza e Moretto (2019), cujo propósito foi identificar a concepção de linguagem subjacente ao eixo de análise e reflexão linguística, a BNCC “apresenta, ainda, resquícios de um ensino centrado em uma perspectiva estruturalista” (FEITOZA e MORETTO, 2019, p. 86). Dessa forma, as autoras afirmam que há uma contradição no documento que “mesmo assumindo a necessidade de ter os textos na íntegra como centro do ensino e em suas condições de produção – descreve no eixo de análise e reflexão linguística uma série de habilidades de natureza metalinguística” (FEITOZA e MORETTO, 2019, p. 86). Entendemos, assim, que as dificuldades dos professores, em alguma medida, também refletem questões teórico-metodológicas presentes no documento que atualmente orienta o componente curricular de língua portuguesa. Diante do exposto, parece que a questão chave para os professores em formação inicial e continuada permanece sendo: o que é e como se promove a AL no contexto escolar?

Para Geraldi ([1991] 1997, p. 189), a análise linguística refere-se ao “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter a si própria”, cuja natureza pode ser epi ou metalinguística. Suassuna (2012, p. 16) define atividades epilinguísticas como a capacidade do usuário de “operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos”; e atividades metalinguísticas como a capacidade do usuário de praticar “de modo consciente” e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua, a fim de empregar a taxonomia e as teorias sobre linguagem adequadamente.

---

<sup>4</sup> No documento, com o objetivo de contemplar as práticas de linguagem que envolvem textos multissemióticos, o eixo é denominado de análise linguística/semiótica. Sobre a análise semiótica, o documento informa que “levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música” (BRASIL, 2018, p. 80). Sinalizamos que, neste recorte de investigação, o foco recai sobre a AL.

A AL, conforme Silva (2011, p. 31), possibilita o enfoque de elementos linguísticos, abrangendo o gênero textual em que o texto é realizado”. Isso posto, gramática e AL podem ser entendidas como práticas equivalentes? Para Geraldi (1996), a diferença está relacionada à perspectiva de ensino e aprendizagem. Suassuna (2012) sugere que:

a melhor ideia seja a de que a análise linguística é uma prática mais ampla que inclui gramática; ou seja, diante de um texto, podemos eleger como questão de estudo – dependendo das finalidades do ensino e dos conteúdos envolvidos – o uso de SS em vez de S. Isso obviamente, não depende do texto como um todo, nem de seu caráter sociodiscursivo, mas do ambiente fonético e das convenções, regras e regularidades ortográficas envolvidas. [...] Por outro lado, se estamos tentando compreender por que o autor de um texto optou por escrevê-lo em primeira ou em terceira pessoa [...] estamos diante de uma questão discursiva, a qual, necessariamente, remete-nos à exterioridade constitutiva do texto (SUASSUNA, 2012, p. 14).

Dessa forma, a autora conclui, com base em Geraldi (1987, 1996) e em Franchi (1987), que “o fundamental no estudo na gramática/análise linguística é contemplar a variedade de recursos expressivos postos à disposição do falante/escritor para a construção de sentido” (SUASSUNA, 2012, p. 15), e, por isso, “podemos, sim, tomar como equivalentes os termos de AL e gramática”.

Para Kemiatic e Araújo (2010), a AL está ancorada em seis princípios: i) noção de língua como interação; ii) trabalho com epilinguagem a partir da indução; iii) sistematização do conhecimento acerca da língua, considerando os gêneros textuais; iv) reflexão sobre os usos para o emprego da norma e de sua respectiva nomenclatura; v) consideração do contexto para a análise do texto, ou seja, análise macro e microestrutural e vi) heterogeneidade da língua. Nessa mesma linha, Mendonça (2006) aponta características da prática de AL em aulas de língua portuguesa:

- i) Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes;
- ii) Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos;
- iii) Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras);
- iv) Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas;
- v) Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativas), apresentados e retomados sempre que necessário;
- vi) Centralidade nos efeitos de sentido;
- vii) Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção e escolhas linguísticas;
- viii) Unidade privilegiada: o texto;
- ix) Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido (MENDONÇA, 2006, p. 207).

A compreensão desses conceitos e orientações metodológicas pelos professores em formação é o nosso foco de investigação nesta pesquisa. Em razão disso, na seção a seguir,

apresentamos os conceitos-chave da Gramática Sistêmico-Funcional, especialmente o Sistema de Transitividade, que nos permitirá mapear as representações discursivas realizadas no estrato da léxico-gramática.

### **Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)**

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), sistematizada por Halliday e desenvolvida com Matthiessen, dentre muitos estudiosos, é uma teoria que concebe a língua como recurso para construir e trocar significados. Focalizada no uso, a GSF elege o texto como unidade mínima, valoriza a inter-relação entre texto e contexto e se preocupa com as funções léxico-gramaticais. Devido a isso, a GSF é uma perspectiva trinocular da linguagem, porque parte de três metafunções e seus sistemas de realização em variáveis contextuais para analisar e categorizar a linguagem (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Fuzer e Cabral (2014) comentam que Halliday (1994) define metafunções como “manifestações dos propósitos subjacentes a todos os usos da língua” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32). Para Halliday, a linguagem desempenha as seguintes metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional permite que os usuários interpretem o meio e organizem sua experiência. A interpessoal permite que a linguagem seja utilizada para estabelecer e manter relações sociais, expressar os papéis sociais em determinada prática e afirmar identidades em cada situação comunicativa. Por fim, a textual permite organizar a informação transmitida. Segundo Fuzer e Cabral, “cada metafunção é realizada por um sistema próprio no estrato léxico-gramatical” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 32)

Neste trabalho, focalizamos a metafunção ideacional, porque nosso objetivo é analisar as representações sobre Análise Linguística nos discursos dos participantes desta pesquisa. Fuzer e Cabral (2014) afirmam que essa metafunção é realizada pela função experiencial e lógica e que cada uma delas possui uma unidade de análise, respectivamente a oração e o complexo oracional. Para analisar a oração, Halliday e Matthiessen (2014) adotam o Sistema de Transitividade.

De acordo com os linguistas, a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Os processos são o elemento central da configuração, pois representam eventos que constituem experiências e atividades humanas realizadas no mundo, bem como aspectos do mundo físico, mental e social. Os participantes são as entidades envolvidas que levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele. Dependendo do tipo de processo, os participantes recebem diferentes denominações,

conforme resumimos a seguir. Por fim, as circunstâncias são indicadoras de tempo, lugar, modo, causa, dentre outros. Nesse sentido, a transitividade está relacionada à oração como um todo, não somente ao verbo (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

De maneira geral, Halliday e Matthiessen (2014) classificam os processos da transitividade em seis: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais, sendo os três primeiros os principais. Convém comentar que a delimitação entre os processos não é clara, ou seja, eles são contínuos e, muitas vezes, possuem características semelhantes. A seguir, registramos algumas considerações gerais sobre cada processo e cada participante.

Os processos materiais representam experiências externas, do mundo material. Esses processos podem ser tipicamente criativos ou transformativos, ou seja, no primeiro caso o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo e, no segundo, o participante já existente sofre mudança de algum aspecto. As orações que são construídas por meio desses processos podem possuir os seguintes participantes: ator (quem pratica a ação), meta (quem recebe o impacto), beneficiário (quem se beneficia do processo, podendo receber bens materiais ou serviços prestados), escopo (participante não afetado pelo processo) e atributo (pode ser de dois tipos resultativo ou descritivo) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Os processos mentais representam experiências internas, do mundo mental. Esses processos podem ser de percepção (ver, ouvir etc.), de cognição (compreender, conhecer, etc.) e de afeição (gostar, rezear, amar etc), ou seja, utilizamo-nos para representar aquilo que sentimos, imaginamos, refletimos e julgamos. Em suma, os processos mentais mudam a representação da realidade, enquanto os materiais mudam a realidade. As orações mentais podem possuir os seguintes participantes: experienciador (aquele que experiencia, percepção, conhece, sente etc) e fenômeno (aquilo que é percebido, experimentado, conhecido, sentido etc) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Os processos relacionais representam experiências tanto internas quanto externas, de ser. Esses processos podem ser atributivos ou identificativos e apresentar três tipos de relações: intensiva (servem para caracterizar uma entidade), possessiva (servem para estabelecer relações de posse) ou circunstancial (servem para estabelecer relações de circunstância). No modo atributivo, há dois participantes: uma entidade chamada de portador, que é associada a uma característica - o atributo. No modo identificativo, uma entidade chamada de Identificado, e o elemento que serve como identidade - Identificador. Essas orações sempre apresentam dois participantes inerentes, ou seja, é estabelecida uma relação entre duas entidades (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Os processos verbais representam as experiências do dizer. Podem ser de atividade (alvo e fala) ou de semiose (neutro, indicação e comando). É importante ressaltar que o ato de dizer não

envolve apenas aquilo que é oralizado, mas também o escrito. As orações verbais podem possuir os seguintes participantes: dizente (aquele que diz), verbiagem (o que é dito ou o nome do conteúdo), receptor (o participante a quem a mensagem é dirigida) e alvo (a entidade atingida pelo processo de dizer) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Os processos comportamentais representam comportamentos tipicamente humanos fisiológicos e psicológicos. As orações comportamentais possuem os seguintes participantes: comportante (seres conscientes e humanos) e comportamento (participante que completa o significado do processo) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Os processos existenciais representam algo que existe ou acontece. Podem ser neutros, circunstanciais ou abstratos. Os neutros correspondem a uma pequena quantidade de verbos relacionados ao sentido de “existir” e “acontecer”; os abstratos relacionados ao de “vir a existir” e os circunstanciais a alguma característica circunstancial, como de tempo ou lugar. As orações existenciais possuem o seguinte participante: existente (pessoa, um objeto, uma instituição, uma abstração, uma ação ou um evento) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Em resumo, a GSF permite analisar objetivamente os usos linguísticos com a finalidade de explicar determinado fenômeno, especificamente, neste artigo, as representações de análise linguística no discurso de professores em formação, as quais estão ligadas a diversos fatores sociais, como formação básica e superior. A partir dos resultados de análise, teremos condições de interpretar e entender melhor o processo de ensino e aprendizagem de AL.

### **Percurso metodológico**

O universo de análise deste trabalho compreende um grupo de 12 professores de língua portuguesa em formação inicial, matriculados na disciplina de “Análise e Produção de Material Didático”, ofertada no sétimo semestre, em um curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, de uma Universidade Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul. Com relação ao percurso acadêmico dos participantes, 59% desses professores em formação inicial ingressaram no curso em 2017 e, portanto, seguem a sequência curricular aconselhada. Ademais, os licenciandos participam(ram), em sua maioria (67%), de projetos de ensino e extensão, por exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Residência Pedagógica e do Mais Educação.



A geração dos dados desta pesquisa foi realizada durante os meses de abril e março de 2020<sup>5</sup>, a partir de um questionário semiestruturado, que focalizou a prática de análise linguística e a sua recontextualização no espaço escolar por meio de atividades didáticas. Assim, o corpus de análise corresponde às respostas fornecidas pelos 12 professores em formação, identificados como P1, P2...P12 a fim de mantermos o anonimato.

Para análise dos dados, foram empregados os seguintes procedimentos: i) identificação dos recursos ricos em significação e elaboração de categorias semânticas de análise, ii) segmentação e análise das orações à luz do Sistema de Transitividade, da Gramática Sistemico-Funcional e, por fim, iii) identificação e análise das representações discursivas sobre Análise Linguística no contexto escolar.

### **Análise e discussão dos dados**

De modo geral, os resultados da análise apontam duas grandes representações discursivas sobre a Análise Linguística para fins didáticos neste contexto de investigação: i) Análise Linguística como eixo estruturador das práticas de linguagem e ii) Análise Linguística como atividade epilinguística. A seguir, com base em nossos achados, discutimos cada uma dessas representações à luz do Sistema de Transitividade.

### **Análise Linguística como eixo estruturador das práticas de linguagem**

Para a maioria dos professores em formação inicial (64%), o trabalho com AL pressupõe reflexão sobre o uso em situações comunicativas específicas, compreendendo que as práticas de leitura e produção, especialmente, devem estar articuladas para que se promova um ensino produtivo de língua portuguesa. Além disso, é possível perceber que o conceito de Análise Linguística para fins didáticos abarca, de certo modo, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

#### **Exemplo 1**

Identificar e classificar os componentes gramaticais somente é contraproducente. Portanto, é necessário propiciar reflexões sobre esses componentes em situações autênticas de uso da língua, de forma que o aluno perceba as nuances e a finalidade do emprego dos elementos linguísticos estudados, de forma que, por meio dessa reflexão na leitura, seja capaz de conduzir esses conhecimentos para a sua produção textual, qualificando-a. Dessa forma, saliento que a análise linguística é um eixo que dialoga com os demais e não pode ser trabalhada isoladamente. (P7)

---

<sup>5</sup>Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Formação colaborativa de professores de português e inglês para o ensino dos multiletramentos no contexto escolar”, sob o registro 053751, aprovado pelo Comitê de ética, n. CAAE 29719220.4.0000.5346.

**Exemplo 2**

Acredito que as atividades de análise linguística perpassam todas as práticas de linguagem. Esse tipo de atividade, quando bem encaminhada, exige uma reflexão crítica do aluno sobre a língua, o que envolve uma leitura atenta. E quando a língua é analisada de forma crítica, isso terá reflexos também na produção textual, já que o aluno saberá usar adequadamente os recursos linguísticos para dar ao seu texto o sentido desejado. (P10)

**Exemplo 3**

Entendo que o uso da gramática descontextualizada não ajuda a construir uma significação para o aluno, e esse acaba por se preocupar em decorar conceitos. As atividades de análise linguística devem juntamente com a leitura produzir uma significação para os nossos alunos, mobilizá-los a reflexão, a levantar hipóteses, a pensar a respeito do que estão estudando. Para que, posteriormente, ele consiga demonstrar o que aprendeu em sua produção textual. (P1)

No Exemplo 1, o professor (P7) destaca que o eixo de AL não pode ser trabalhado de forma isolada, evidenciando seu caráter reflexivo. Para isso, emprega um processo relacional com intuito de caracterizar as atividades que visam apenas à classificação e à identificação como “contraproducentes”:

**QUADRO 1** – classificação de oração do Exemplo 1

|                           |               |                     |                  |
|---------------------------|---------------|---------------------|------------------|
| Identificar e classificar | somente       | é                   | contraproducente |
| Participante Portador     | Adjunto modal | Processo relacional | Atributo         |

**FONTE:** as autoras (2021)

Nesse sentido, podemos compreender que o professor em formação não descarta as atividades metalinguísticas do eixo de AL, o que pode ser comprovado pelo emprego do adjunto modal. Ao reconhecer a AL como um conjunto de atividades, evidencia que “identificar e classificar” também fazem parte do processo de AL. Mesmo que as práticas de AL sejam pautadas por uma reflexão sobre a língua, vale destacar que devemos levar em conta que a proposta consiste na “capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem” (SILVA, 2010, p. 955). Ou seja, a AL vai além da simples observação dos fatos linguísticos, já que parte da “reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Dessa forma, apenas utilizar “reflexão” para definir suas práticas não compreende plenamente a AL, pois é necessário ter conhecimentos de “como fazer” em sala de aula, conforme outro participante desenvolve:

**QUADRO 2** – classificação de outra oração do Exemplo 1

|                           |                                   |  |  |
|---------------------------|-----------------------------------|--|--|
| [...] propiciar           | reflexões sobre esses componentes | em situações autênticas de uso da língua | de forma que o aluno perceba as nuances e a finalidade do emprego dos elementos linguísticos estudados [...] |
| Processo mental cognitivo | Fenômeno                          | Circunstância de âmbito                  | Circunstância de finalidade  |

**FONTE:** as autoras (2021)

A defesa da AL como eixo articulador das demais práticas, nesse exemplo, justifica-se pelo emprego do participante Fenômeno e das Circunstâncias de âmbito e de modo que revelam pistas de uma metodologia indutiva. Quando o participante registra “em situações autênticas de uso da língua” defende uma prática funcionalista, diferentemente de um estudo descontextualizado que gira em torno de domínios cognitivos, com nível de complexidade básico, como (re)conhecimento e compreensão. Para que o aluno “perceba as nuances e a finalidade do emprego dos elementos linguísticos”, são necessárias práticas que auxiliem no desenvolvimento de domínios mais complexos, a exemplo da análise e da aplicação (FERRAZ e BELHOT, 2010).

No Exemplo 2, o professor em formação (P10) enfatiza que “as atividades de análise linguística perpassam todas as práticas de linguagem”, tendo em vista que:

**QUADRO 3** – classificação de oração do Exemplo 2

|                             |                           |                               |                          |
|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| [AL]                        | exige                     | uma reflexão crítica do aluno | sobre a língua           |
| Participante Experienciador | Processo mental cognitivo | Participante Fenômeno         | Circunstância de assunto |

**FONTE:** as autoras (2021)

Ao focalizar o Fenômeno “reflexão crítica do aluno”, o professor compreende a AL como uma prática que estrutura as demais, já que “leitura atenta” promove “reflexos também na produção textual”. Dessa forma, é possível afirmar que essa representação dialoga com as práticas de análise linguística, visto que é a reflexão crítica que torna possível a sistematização dos aspectos analisados no texto em funcionamento.

Por fim, o professor (P1) reforça a proposta de que a AL deve estar articulada aos eixos de leitura e produção textual:

**QUADRO 4** – classificação de oração do Exemplo 3

|                                      |   |                   |                           |
|--------------------------------------|---|-------------------|---------------------------|
| As atividades de análise linguística | devem [juntamente com a leitura] produzir | uma significação  | para os nossos alunos     |
| Participante Ator                    | Processo material criativo                | Participante Meta | Participante Beneficiário |

**FONTE:** as autoras (2021)

Nessa oração, o professor em formação sustenta a ideia de que as atividades de leitura tornam-se significativas, quando articuladas à análise linguística, pois possibilitam o levantamento de hipóteses sobre o que estão estudando e posteriormente a aplicação em atividades de produção textual. Ao contrário de outras respostas que seguiram um padrão de realização por meio do uso de orações mentais projetadas, este participante representa sua opinião a partir de uma oração material criativa, a qual demonstra que as atividades de AL provocam a significação do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar, portanto, que esses participantes compreendem a análise linguística como eixo estruturante do ensino da língua, porque consideram práticas de leitura e produção, o que é enfatizado por Silva já que “o domínio dos termos técnicos deixa de ser o principal objetivo do ensino de língua, para transformar-se num instrumento de reflexão sobre a língua com o fim de contribuir para a formação de leitores e produtores de texto” (SILVA, 2010, p. 957). Além disso, sinalizam, em alguma medida, que o eixo de AL pode ser entendido como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

**Análise Linguística como atividade epilinguística**

O conceito de AL para fins didáticos para 36% dos professores em formação inicial pode ser definido, de certa forma, em oposição à gramática entendida neste contexto como metalinguagem e/ou como gramática normativa. Nesse sentido, ao se referirem às atividades de AL, os professores associam-na normalmente a uma perspectiva reflexiva, dando a entender que se trata apenas de uma reflexão sobre o uso da língua em determinado texto, contrapondo às atividades de gramática que são associadas somente à metalinguagem e/ou à norma.

**Exemplo 4**

Acredito que [a gramática e a análise linguística] devam andar juntas, para realização de atividades mais reflexivas fazendo com que o aluno amplie sua cognição”. (P11)

**Exemplo 5**

As atividades de análise linguística, para mim, devem relacionar a leitura, a produção e a reflexão do texto enquanto sistema linguístico. Também acredito que, quando vinculadas, as atividades de gramática auxiliam o aluno a entender melhor a língua. (P9)

**Exemplo 6**

[as atividades linguísticas] Perpassam práticas de leitura e produção textual, pois eles devem servir como subsídios de compreensão do texto. Entretanto, prefiro exercícios puramente gramaticais sem associação com algum texto, quando for necessário seu estudo. (P2)

No Exemplo 4, o professor (P11) projeta seu comentário por meio de um processo mental, indicando que gramática e análise linguística são práticas distintas, mas complementares.

**QUADRO 5** – classificação de oração do Exemplo 4

|                             |                           |               |                       |              |   |               |
|-----------------------------|---------------------------|---------------|-----------------------|--------------|---|---------------|
| [eu]                        | Acredito que              | [a GN e a AL] | devam                 | andar juntas | para realização de atividades mais reflexivas |               |
| Participante Experienciador | Processo mental cognitivo | Fenômeno      |                       |              |   |               |
|                             |                           | Participante  | Elemento interpessoal | Processo     | Participante                                  | Circunstância |

**FONTE:** as autoras (2021)

Com base nessas escolhas, podemos inferir que o Participante Experienciador (professor em formação) entende as atividades metalinguísticas como tarefas que visam à nomeação e à descrição de fenômenos linguísticos e, por isso, referem-se à gramática; enquanto a AL compreende o grupo de atividades com vistas à reflexão sobre usos linguísticos em contextos específicos. Nesse sentido, o eixo de AL, neste contexto, não é visto como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, conforme aponta Silva (2010): “as atividades escolares devem partir do uso efetivo da língua [...] para a reflexão epilinguística e desta para a metalinguística, para, depois, tornar ao uso” (SILVA, 2010, p. 955), ou seja, é necessário um trabalho equilibrado entre as atividades (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006).

O professor em formação (P9), Exemplo 5, parece entender a importância de um ensino com vistas à reflexão sobre o uso da língua, apesar de não explicitar como isso poderia ser realizado no contexto escolar. Essa representação é confirmada no seguinte fragmento:

**QUADRO 6** – classificação de oração do Exemplo 5

|          |              |                            |          |                                    |                   |
|----------|--------------|----------------------------|----------|------------------------------------|-------------------|
| [eu]     | Acredito que | as atividades de gramática | auxiliam | o aluno a entender melhor a língua | quando vinculadas |
| Fenômeno |              |                            |          |                                    |                   |

|                             |                           |              |          |              |               |
|-----------------------------|---------------------------|--------------|----------|--------------|---------------|
| Participante Experienciador | Processo mental cognitivo | Participante | Processo | Participante | Circunstância |
|-----------------------------|---------------------------|--------------|----------|--------------|---------------|

**FONTE:** as autoras (2021)

Nesse caso, o professor constrói uma representação de que AL e gramática são distintas ao condicionar a promoção de um ensino produtivo de língua à articulação das atividades epilinguísticas, entendidas como AL, e metalinguísticas, compreendidas como gramática.

No Exemplo 6, observamos que, embora o professor (P2) reconheça a importância de articular as atividades AL às demais práticas de linguagem, destaca, por meio de um processo mental desiderativo, seu interesse por exercícios gramaticais:

#### **QUADRO 7** – classificação de oração do Exemplo 6

|                             |                              |                                  |   |
|-----------------------------|------------------------------|----------------------------------|---|
| [eu]                        | prefiro                      | exercícios puramente gramaticais | sem associação com algum texto quando for necessário seu estudo |
| Participante Experienciador | Processo mental desiderativo | Fenômeno                         |   |
|                             |                              | Participante                     | Circunstância   |

**FONTE:** as autoras (2021)

Assim, diferentemente dos demais, esse participante informa que há momentos em que a metalinguagem deve ser ensinada independentemente do contexto de uso. O Fenômeno dessa oração demonstra a decisão de escolha do licenciando entre gramática e AL, principalmente ao empregar “puramente gramaticais”, ressaltando sua preferência por uma prática descontextualizada. Em uma pesquisa realizada com estudantes de Letras, Kamel (2010) revela que os discursos de alunos em semestres iniciais não diferem muito do daqueles que estão no final do Curso de Licenciatura, concluindo que “o ensino de língua continua orientado por um discurso baseado na tradição em que a consolidação do ensino de gramática normativa ainda se faz presente” (KAMEL, 2010, p. 141 apud FRANÇA, 2020, 124). Ao encontro disso, Antunes (2007) afirma que a concepção de que língua e gramática são a mesma coisa leva a crer que a língua é constituída somente por gramática. Segundo a autora (2007, p. 39), por essa perspectiva, acredita-se que “saber uma língua equivale a saber uma gramática” e logo que “o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática”.

No entanto, conforme Antunes (2007), a língua é uma entidade complexa, composta por diversos subsistemas e por dois componentes interligados: léxico e gramática. Além disso, a língua supõe um uso e interações concretas que compreendem a composição de textos e uma situação de interação. Dessa forma, a pesquisadora argumenta que “restringir-se à gramática [normativa] é

limitar a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e falsear suas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41). Assim, enquanto o ensino de Gramática elege a língua como uma estrutura inflexível, a AL como uma ação situada e interativa contempla sua complexidade (MENDONÇA, 2006).

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos compreender as representações de análise linguística construídas por 12 professores de língua portuguesa em formação inicial, matriculados na disciplina de Análise e Produção de Material Didático, ofertada no sétimo semestre, em um curso de Licenciatura em Letras, de uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Sul. Por meio da análise dos discursos dos participantes à luz do Sistema de Transitividade (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), identificamos duas grandes representações discursivas realizadas no estrato da léxico-gramática: i) Análise Linguística como eixo estruturador das práticas de linguagem e ii) Análise Linguística como atividade epilinguística.

A primeira representação inclui os discursos de 64% dos participantes desta pesquisa, os quais sugerem que a AL demanda reflexão sobre o uso em diversas situações comunicativas em articulação com as práticas de leitura e produção a fim de promover um ensino significativo de língua portuguesa. Além disso, percebemos que essa representação demonstra um entendimento mais claro do conceito de AL, porque pressupõe que o eixo é composto por atividades epi e metalinguísticas.

A segunda representação abarca os discursos que fazem, de certa forma, oposição entre análise linguística e gramática tradicional/normativa. Os professores associam AL a uma prática reflexiva sobre a língua, que não envolve o estudo de convenções linguísticas, tampouco metalinguagem. Para esses professores, portanto, a AL é uma reflexão sobre o uso da língua em determinado texto.

Concluimos que a maioria dos professores em formação compreende a AL como uma prática que favorece o ensino significativo e sistematizado de língua portuguesa. Apesar disso, registramos a necessidade de enfatizar a construção do conceito e na sua operacionalização durante a formação docente no Ensino Superior, que permita o entendimento de que a AL é, na verdade, uma prática mais ampla, a fim de superar dificuldades conceituais e práticas no trabalho com o texto em funcionamento na disciplina de língua portuguesa no contexto escolar.

### **Referências**

ANTUNES, I. Língua e gramática não são a mesma coisa. In: ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MED/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

BRITTO, L. P. L. A nova crítica ao ensino de língua. In: *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. Mercado das Letras, 1997.

DUARTE, A. V. M. B. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística*. 2014. 169 p. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FEITOZA, C. de J. A.; MORETTO, M. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. *Revista Eutomia*, Recife, v. 23, n. 1, 69-87, Jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/241946/33805>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FRANÇA, M. A concepção de gramática na formação docente em Letras: análise de um caso. In: FRANÇA, M. de; SOUZA, A. J. de; GRANGEIRO, C. R. P.; PEREIRA, M. L. de S. (org.). *Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas*. Araraquara: Letraria, 2020.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1991] 1997.

GERALDI, J. W. A prática da leitura na escola. *Revista Leitura: teoria e prática*, [S.L.], 3, ano 3, p. 1-12, 1984.

GOMES, A.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, p. 50-68, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/19848420.2017v18n2p50>>. Acesso em: 1 dez. 2020.



HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., New York / London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

KEMIAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: <[https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios\\_para\\_ensino\\_de\\_An%C3%A1lise\\_Lingu%C3%ADstica\\_pdf?auto=download](https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios_para_ensino_de_An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_pdf?auto=download)>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LIMA, M. C.; SOUZA, C. S.; MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. *Revista Eutomia*, Recife, v. 23, n. 1, p. 23-44, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241934>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA SOUZA, I. G. da. Concepções teórico-metodológicas da análise linguística em estágio docente: transição do discurso para a ação. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 5, n. 2, p. 138-156, ago./dez. 2014.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. *Revista Linguas & Letras*, Cascável/PR, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

SILVA, Wagner R. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SILVA, J. L. L. da. *O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2016.

SILVA, R. S. *Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística*. 2017. 106 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, N. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], p. 949-973, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982010000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982010000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 1 dez 2020.

SOUZA, S. B. *Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental*. 2010. 230 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

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

TENÓRIO, F. *Ensino de Gramática e Análise Linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de Língua Portuguesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Editora Cortez, 13. ed., 2009.

Recebido em: 10/2/2021

Aprovado em: 5/3/2021