

ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dieli Vesaro Palma¹

Doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP)

Cassiano Butti²

Doutorando em Língua Portuguesa (PUC-SP)

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma proposta da Análise Linguística e Semiótica, como parte da Pedagogia Léxico-Gramatical, na perspectiva da Educação Linguística, do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPeduLing). Essa Pedagogia trata do léxico e da gramática, considerando seu funcionamento textual, mediante atividades de reflexão e de conscientização em diversas manifestações dos usos da língua. É uma pedagogia transversal às demais pedagogias, por perpassar tanto a oralidade, quanto a leitura e a escrita, quer nos gêneros orais, quer nos escritos, quer nos digitais e nos não digitais. Os fundamentos dessa proposta de análise são os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Essa análise diferencia-se da análise gramatical, por abranger diferentes níveis presentes na construção textual. Ele está dividido em duas partes, além da Introdução e da Conclusão. Na primeira, há uma breve apresentação do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP, seguida dos fundamentos legais previstos nos PCN e na BNCC. Na segunda, apresentamos a proposta de análise linguística e semiótica desenvolvida pelo GPeduLing.

Palavras-chave: Educação Linguística. Análise Linguística e Semiótica. Pedagogia Léxico-Gramatical.

ABSTRACT: This article aims to present a proposal for Linguistic and Semiotic Analysis, as part of Lexico-Grammatical Pedagogy, from the perspective of Linguistic Education, from the Linguistic Education Research Group at PUC-SP (GPeduLing). This Pedagogy deals with lexicon and grammar, considering their textual functioning, through reflection and awareness activities in different manifestations of the uses of the language. It is a pedagogy that is transversal to other pedagogies, as it permeates both orality, reading and writing, whether in oral or written genres, in digital and non-digital genres. The foundations of this proposed analysis are the PCN (BRASIL, 1998) and the BNCC (BRASIL, 2017). This analysis differs from grammatical analysis, as it covers different levels present in the textual construction. It is divided into two parts, in addition to the Introduction and Conclusion. In the first, there is a brief presentation of the Linguistic Education Research Group at PUC-SP, followed by the legal foundations provided for in the PCN and BNCC. In the second, we present the linguistic and semiotic analysis proposal developed by GPeduLing.

Keywords: Language Education. Linguistic and Semiotic Analysis. Lexico-Grammatical Pedagogy.

Introdução

O tema deste artigo é a análise linguística, tal como foi proposta pelos PCN em 1998 e pela BNCC em 2017. O Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPeduLing)

¹ Endereço eletrônico: dpalma@pucsp.br

² Endereço eletrônico: cbutti@pucsp.br

vem, desde 2004, desenvolvendo uma proposta de ensino e de aprendizagem que forme aprendentes-ensinantes (ApEn) responsáveis pela construção de seu conhecimento, para atuarem, futuramente, como agentes de mudança na sociedade. Essa modificação passa pelo processo de ensino e de aprendizagem, tendo como destaque, neste trabalho, o ensino da análise linguística e semiótica.

Após mais de dois anos de discussão, o Grupo chegou a uma proposta, ainda experimental, para a realização dessa análise. O objetivo do Grupo é, neste Dossiê, descrever esse modelo e apresentar atividades de análise linguística possíveis para o ensino do conhecimento linguístico, contando com a colaboração dos futuros leitores ao avaliar essa proposta.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma visão geral do modelo proposto. Como objetivos específicos, temos os artigos que tratam da análise linguística nas pedagogias do oral, da leitura, da escrita, da literatura, do digital e da léxico-gramática, da qual a análise linguística é o foco.

Assim, este artigo introdutório apresenta uma breve caracterização do Grupo de Pesquisa, destacando seus aspectos relevantes e seus pressupostos, dando destaque para os que têm mais relação com a análise linguística. Na sequência, introduz os objetivos da Pedagogia Léxico-Gramatical; em seguida, são incluídas as orientações dos PCN e da BNCC sobre a análise linguística. Assim, encerra-se a primeira parte do artigo. A segunda traz a proposta elaborada pelo Grupo para a realização de uma análise linguística que contemple as orientações dos PNC e da BNCC.

Breve caracterização do GPeduLing e sua relação com a Análise Linguística

O GPeduLing vem, desde 2006, construindo o conceito de Educação Linguística (EL), fundamentado na proposta de Bechara (1985), segundo o qual, nas aulas de Português Brasileiro, objetiva-se “formar o poliglota na própria língua”, tendo como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes. Seguindo essa orientação, foram criados postulados para essa Educação, visando a caracterizá-la como um caminho a ser percorrido para desenvolver esse ensino. São eles:

- conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem;
- ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;

- deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase isoladas para os gêneros textuais;
- ensino da língua na perspectiva da adequação e da inadequação em função de diferentes situações comunicativas e não do erro;
- os gêneros textuais como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino;
- análise linguística, em um primeiro momento, baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais (ADAM, 1992; 2019) que caracterizam os tipos de textos, como manifestação de gêneros textuais;
- intercomplementaridade entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação, e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula;
- adoção das metodologias ativas, como práticas pedagógicas que colocam o aprendente-ensinante como responsável pela sua aprendizagem, propiciando processos de ensino e de aprendizagem crítico-reflexivos;
- organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical, digital e da literatura, como ancoragem da prática docente;
- valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes e para o planejamento das atividades docentes;
- deslocamento do papel do aluno, que se torna responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de aprendente-ensinante, e do professor, que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de ensinante-aprendente, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica.

Entre os pressupostos apresentados, destacamos os que estão relacionados ao tema deste artigo: a análise linguística. Assim, como resultado desses postulados, ao nos referirmos a professores e estudantes, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, seguimos os ensinamentos da psicopedagoga argentina, Alicia Fernández (1946-2015), que sempre defendeu o papel ativo dos estudantes, que são considerados aprendentes-ensinantes. Em outras palavras, eles não só aprendem como também ensinam aos seus colegas de turma e ao professor, que passa a ser designado como ensinante-aprendente, uma vez que ele ensina, mas também aprende com seus aprendentes-ensinantes. É importante esclarecer que essa mudança não representa apenas uma troca de nomenclatura dos estudantes, mas relaciona-se à alteração de seu papel,

que passa a ser ativo na construção do conhecimento. O docente, por sua vez, como ensinante-aprendente, aceita aprender com os aprendentes-ensinantes, assumindo um papel de mediador e orientador na construção de novos saberes, abandonando sua condição de mero transmissor de conhecimentos. Essas alterações, segundo Fernández (2001), mostram um modo subjetivo de situar-se, indicando um deslocamento no papel dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Outra característica da EL é a forma de organização do processo de ensino e de aprendizagem. Para melhor desenvolver o ato de ensinar e de aprender, seguimos a proposta da professora Doutora Olívia Figueiredo (2004). Ela considera que os conteúdos devem ser organizados em pedagogias, que são propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos relevantes e necessários para o domínio do Português Brasileiro por parte dos aprendentes-ensinantes, a fim de torná-los “políglotas na própria língua”, a meta da EL. Para Figueiredo (2004, p. 12),

A pedagogia da língua não deve conceber-se como um negócio de opinião, nem como um negócio de escolha aleatória, nem como uma aplicação de instrumentos feitos ou de favorecimentos dos estereótipos escolares, mas, antes, deve conceber-se a **pedagogia da língua** como um acto de construção da prática pedagógica sempre renovada.

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem organiza-se nas seguintes pedagogias: a do oral, a da leitura, a da escrita, a da léxico-gramática, da qual faz parte a análise linguística, a da literatura e a do digital. Neste trabalho, damos destaque para a Pedagogia Léxico-gramatical, cujos objetivos são:

- refletir sobre as finalidades do estudo da língua nos níveis gramatical e lexical;
- tornar o ApEn capaz de relacionar diferentes critérios linguísticos (léxicos, morfossintáticos, semânticos, pragmático-enunciativos etc.) de forma combinada e significativa;
- criar condições para que o ApEn desenvolva sua competência leitora/escritora, utilizando a gramática e o léxico de forma adequada;
- tornar o ApEn capaz de reconhecer a importância do conhecimento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura;
- tornar o ApEn capaz de realizar atividades epilinguísticas;
- tornar o ApEn capaz de realizar atividades metalinguísticas;

- tornar o ApEn capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativas e descritivas) e a reflexiva.

De acordo com os objetivos planejados, léxico e gramática devem ser apreendidos como duas dimensões interdependentes, na medida em que nenhum usuário de uma língua interage comunicativamente apenas por meio de palavras e frases isoladas. É por essa razão que os conhecimentos léxico-gramaticais, na concepção de Educação Linguística defendida pelo GP EduLing, devem ser articulados transversalmente (Figura 1), dando sustentação às atividades de compreensão e produção textuais-discursivas, tanto na modalidade oral quanto escrita dos usos linguísticos.



Fonte: Butti (2020).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Léxico-Gramatical passa a ser concebida como aquela que trata do léxico e da gramática “(...) em seu funcionamento textual, por meio de atividades de reflexão e da tomada de consciência dos usos da língua no conjunto de suas determinações e manifestações” (FIGUEIREDO, 2004, p. 108). Trata-se, portanto, de uma abordagem de ensino e de aprendizagem que privilegia a exploração de todas as potencialidades expressivas marcadas no léxico e nas formas gramaticais de uma língua, necessárias para que o aprendente-ensinante possa ler, escrever, falar e ouvir com adequação, coerência e eficácia nos mais nos diferentes contextos de usos comunicativos.

Essa perspectiva está plenamente de acordo com os pressupostos defendidos nos documentos oficiais de ensino de língua. Seguindo os preceitos dos PCN (BRASIL, 1998), o objeto de ensino deve ser o gênero textual e a unidade de ensino, o texto. Esse documento também dá destaque para a linguagem como atividade discursiva e a noção de gramática “como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27), afirmando que a prática constante de escuta dos gêneros orais, a leitura de textos escritos e a produção de textos orais e escritos,

acompanhados de reflexão constante sobre os recursos expressivos, utilizados pelo autor do texto e também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo

gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998, p. 27-28).

No que diz respeito à refacção³, destaca o documento que mais do que o ajuste aos padrões normativos, o estudante deve reelaborar seu trabalho: “apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” (BRASIL, 1998, p. 28). Em síntese, esse trabalho é um ato de reflexão sobre a linguagem, que deverá ocorrer ao longo de sua escolaridade, com foco em “paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades e diferenças de formas de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as questões contextuais e estruturais em que se dão” (BRASIL, 1998, p. 28). Esse é um trabalho epilinguístico. Vê-se, assim, que o ato da refacção é um momento de reflexão sobre a linguagem distinto da aplicação de regras gramaticais que são ativadas de forma mecânica, sem um processo reflexivo que direcione para o funcionamento da linguagem. Assim, o uso da linguagem, seja oral, seja escrita, exige do usuário atenção no ato de produzir textos. Dessa forma, fica evidente a importância de propostas de trabalho que levem à reflexão sobre a linguagem, com base em atividades epilinguísticas.

Travaglia (1996) caracteriza as atividades epilinguísticas como aquelas que interrompem o desenvolvimento do tópico discursivo, introduzindo na interação, recursos linguísticos utilizados na comunicação ou aspectos da interação. Segundo esse pesquisador, há várias formas que o locutor pode utilizar para introduzir as reflexões epilinguísticas, que podem ser trabalhadas nas aulas de língua.

O que se constata hoje, em grande parte das salas de aula de Língua Portuguesa no Brasil, passados 25 anos da publicação dos PCN e da proposta de Travaglia, é a ausência da reflexão sobre a linguagem. É o que ocorre nos materiais apostilados, em que há a apresentação do conceito de uma classe gramatical, a do advérbio, por exemplo, na sequência são propostos três exemplos, com diferentes tipos de advérbios. Após essas duas apresentações, é introduzida uma lista com os todos os tipos de advérbios e, para finalizar, são introduzidas três orações a serem respondidas pelos aprendentes-ensinantes, nas quais devem ser empregados advérbios, visando à fixação do conteúdo abordado. Portanto, não há um processo reflexivo sobre o ensino desse elemento linguístico.

Os PCN também fazem referência à metalinguagem. Destacam que, a partir dos resultados da reflexão epilinguística, os estudantes podem realizar a análise metalinguística, ou

³ Estamos mantendo o termo utilizado nos PCN.

seja, aquela em que se emprega a língua para analisar a própria língua, que, segundo os PCN, “envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 1998, p. 28).

Na sequência da reflexão sobre a linguagem, os PCN abordam a reflexão gramatical na prática pedagógica. Nesse tópico, destacam que a didática, com foco na produção e interpretação de textos, tem na atividade metalinguística “o instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Enfatizam ainda que o ensino gramatical deve estar articulado às práticas de linguagem. Como exemplificamos acima, sobre o ensino do advérbio, que vai da metalinguagem para a língua por meio da exemplificação e de exercícios superficiais de fixação e de memorização da terminologia. Evidencia-se, assim, a ação desnecessária do ensino da gramática, mas, como enfatizam os PCN, “essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28).

A resposta é clara e objetiva: não é a gramática tradicional, ou seja, não é a repetição dos conhecimentos que estão nos manuais de gramática escolar, “porque o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aspectos que precisam ser tematizados em função de necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos” (BRASIL, 1998, p. 29).

Outro pressuposto da Educação Linguística é o que aborda a análise linguística. Inicialmente, quando o GPEDuLing começou a pensar nessa análise, considerou que um aspecto relevante seriam as sequências textuais, propostas por Adam (1992) e Marcuschi (2008). Como afirmamos acima, o objeto de ensino da Educação Linguística são os gêneros textuais e a sua unidade de ensino são os textos que materializam os gêneros. Essa concretização se dá por meio de sequências linguísticas. Em obras da década de 1980, Adam já havia proposto as sequências linguísticas, entre elas as injuntivas. Palma e Turazza (2014, p. 36-37), ao focalizarem os gêneros textuais e as sequências textuais na Educação Linguística, destacam que Adam já havia proposto cinco sequências prototípicas, a saber: as narrativas, as argumentativas, as descritivas, as dialogais e as injuntivas, cada qual viabilizando a categorização dos textos. As pesquisadoras destacam ainda que a predominância de uma delas estabelece o tipo textual, considerando-se que, em um texto, pode ocorrer mais de uma sequência textual. Na obra *Les textes: types e prototypes* (1992), Adam informa que já havia abandonado o conceito de sequências injuntivas, inserindo-as nos discursos procedurais, estando essa informação ratificada na obra datada de

2019. Assumimos, assim, a posição de Marcuschi (2008), por ele propor, além das sequências narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas, as sequências dialogais.

As sequências textuais são conceituadas por esse pesquisador como o conjunto de elementos linguísticos que caracteriza um texto como narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional ou dialogal. São também denominadas marcas linguísticas.

As sequências **narrativas** apresentam as seguintes características: percepção de fenômenos no contexto temporal e elementos composicionais: situação inicial, complicação, peripécias, resolução e situação final. São exemplos de gêneros com sequências narrativas: conto, lenda, fábula, romance, novela; fundamentados no relato: notícia, relato e relatório.

São elementos linguísticos dessas sequências: presença de elementos de valor temporal: advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais; presença de elementos de valor espacial: advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais; presença de formas verbais que se referem a ações; presença de verbos *dicendi* para introduzir diálogos (perguntar, responder, dizer, falar, afirmar, negar etc.); presença de tempos verbais do eixo do pretérito (imperfeito, perfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito); presença de 1ª ou 3ª pessoas e presença de vocabulário mais concreto.

As sequências **descritivas** são identificadas pelas seguintes características: percepção de fenômenos no contexto espacial e pelos elementos composicionais: apresentação das propriedades do ser descrito e das partes que o compõem e assimilação comparativa. São exemplos de textos com sequências descritivas: descrição de partes de um produto, de características de um ser ou de um ambiente em gêneros não literários, de uma personagem ou cenário em gêneros literários.

São elementos linguísticos dessas sequências: presença de elementos de ligação (conectores) de orientação espacial: dentro, fora, em cima, embaixo, à direita, à esquerda etc.; presença de comparações e de analogias; presença de enumerações; uso de numerais na orientação da subdivisão do tema; presença da adjetivação (adjetivos, locuções adjetivas e orações subordinadas adjetivas); presença de formas verbais indicativas de estados (ser, parecer, conter); presença de verbos no presente do indicativo ou no pretérito imperfeito e presença de vocabulário mais concreto e técnico.

As sequências **expositivas** tratam da compreensão de conceitos, por meio da análise de seus componentes ou da síntese de suas partes integrantes. Seus elementos composicionais são: esquematização inicial, problematização e conclusão. São exemplos de gêneros com a presença

de sequências expositivas: verbetes de enciclopédia, artigos de divulgação científica, capítulos de livros didáticos, entre outros.

Suas marcas linguísticas são: presença de conectores lógicos, que estabelecem relações de causa, implicação, justificção, comparação, explicação, condição, conformidade etc.; presença de construções passivas e impessoais; presença de verbos modais: poder e dever; de verbos declarativos: achar, julgar, considerar e de verbos *dicendi*, usados para incorporar citações; presença de tempos verbais no eixo do indicativo: presente, pretérito perfeito, futuro do presente; predominância da 3ª pessoa do singular; uso de numerais na orientação da subdivisão do tema e presença de vocabulário mais abstrato, técnico e teórico.

As sequências **argumentativas** indicam avaliação e julgamento sobre conceitos e fenômenos. Seus elementos composicionais são: tese a ser confirmada, apresentação de dados que apoiam a conclusão, nova tese: opinião do autor. São exemplos de gêneros com ocorrência de sequências argumentativas: anúncios publicitários, propagandas institucionais, artigo de opinião, editorial, textos críticos sobre arte (cinema, teatro, exposições), monografias, dissertações, teses, petição inicial e contestação.

Suas marcas linguísticas são: presença de conectores lógicos que estabelecem relações de causa, implicação, justificção, comparação, explicação, condição, conformidade, tempo e modo; presença de operadores argumentativos (que indicam a orientação argumentativa): não só... mas também, e, mas, porém, contudo, embora, nem, além disso, ou, pois, portanto, logo, por conseguinte, como; presença de construções passivas e impessoais; presença de verbos modais: poder, dever; declarativos: achar, julgar, considerar, e verbos *dicendi*, usados para introduzir citações; presença da modalização introduzida por construções verbais como parece que, é necessário, é possível, é certo, é provável, é obrigatório, ou por advérbios como provavelmente, geralmente, necessariamente, possivelmente, certamente, seguramente, e uso de vocabulário mais abstrato.

As sequências **instrucionais / procedimentais/ injuntivas** indicam o planejamento de uma ação futura. Seus elementos composicionais são: ancoragem; tema-título; enumeração dos passos a serem seguidos para se atingir os objetivos. São exemplos de gêneros em que ocorrem as sequências instrucionais: receita, instruções de montagem, consigna, regulamento, regras de jogo e manuais de instrução de uso.

Suas marcas linguísticas são: presença de enumerações, como listas ou inventários; presença de adjetivação objetiva; presença de quantificadores e de modalizadores; presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo ou ainda no futuro do presente; presença de

formas verbais relativas a ações; presença da impessoalidade e uso de vocabulário mais concreto e técnico.

As sequências **dialogais** estão presentes na emissão de enunciados de um interlocutor para outro. Seus elementos composicionais são: abertura da interação; corpo da interação e fechamento da interação. São exemplos de gêneros com sequências dialogais: aula, conversação telefônica; diálogo oral; conversação oral; entrevista; peça de teatro; roteiro de filme e piadas.

Com o passar do tempo e as propostas da Base Nacional Comum Curricular em relação à análise linguística, constatamos que a análise linguística, por sua complexidade, necessita de um número maior de critérios analíticos. Eles serão explicitados após a apresentação que fazemos dos aspectos propostos pelo PCN e pela BNCC.

Os PCN (BRASIL, 1998) do ensino fundamental propõem que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam selecionados em função das habilidades linguísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever – e que devem ser organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, com foco em seus usos e formas, e a análise e reflexão sobre a língua.

Os PCN apresentam a análise linguística com o título de Prática de análise linguística, nela implicados os seguintes tópicos:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
 - reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
 - levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:
 - aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
 - às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
 - à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
 - aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos

de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:
 - sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;
 - sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo condicional, predominância do modo indicativo etc.);
 - predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica; emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;
 - casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;
 - predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:
 - expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam;
 - integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações;
 - reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase;
 - expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na sequência discursiva);
 - utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico se ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores;
 - redução do texto (omissões, apagamentos, elipses) seja como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido.
- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:
 - escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
 - escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
 - organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
 - capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido

que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;

- emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.
- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
 - em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
 - no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
 - no significado prototípico dessas classes.
- Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
- Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica (BRASIL, 1998, p. 60-63).

Considerando-se as orientações dos PCN, entende-se que a análise linguística deve estar presente em todos os momentos do estudo de um dado gênero textual. Ela se concretiza em momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua seja na leitura, seja na escrita, seja na oralidade, daí o seu caráter transversal. A matéria-prima dessa análise são as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero textual, expressas nas suas sequências textuais, conforme propõe Marcuschi (2011, p. 20), ao afirmar que

(...) os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. **Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual** (grifo nosso).

A BNCC propõe o desenvolvimento da análise e da avaliação, durante a leitura e a produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção e seus efeitos de sentido, para, entre outras tarefas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, entre outros. Ela assim se apresenta:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e

multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise 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. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral (...). Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. (...) Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. (...) O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. A questão que se coloca é como articular essas dimensões na leitura e produção de textos, no que uma organização do tipo aqui proposto poderá ajudar. A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um podcast; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na

escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros:

Fono-ortografia: • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.

Morfossintaxe: • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).

Sintaxe: • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

Semântica: • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deonticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

Varição linguística: • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Elementos notacionais da escrita: • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos (BRASIL, 2017, p. 80-83).

Pelo exposto, vê-se que a análise linguística e semiótica se diferencia radicalmente da análise gramatical, agregando outros aspectos que possibilitam uma análise mais consistente das construções linguísticas. Na sequência, apresentamos a proposta do GPeduLing no que tange à análise linguística e semiótica, na qual buscamos inter-relacionar as duas legislações.

Percursos de Análise Linguística

Uma das questões que têm impedido e/ou dificultado a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa diz respeito a uma preocupante constatação: o ensino da reflexão sobre fenômenos linguísticos por meio de textos demanda do ensinante-aprendente domínio de diferentes modelos teóricos e metodológicos que emergem das investigações em ciências da linguagem para o tratamento adequado do objeto a ser ensinado. Como consequência dessa falta de apropriação epistemológica, muitos ensinantes-aprendentes se veem na iminência de terem de ensinar algo que pouco dominam, isto é, o próprio profissional do ensino desconhece procedimentos sobre como realizar análise linguística dos gêneros textuais que seleciona para compor suas aulas.

Diante dessa problemática, o GPeduLing propõe, preliminarmente, três percursos para operacionalizar a Pedagogia Léxico-Gramatical, nela pressuposta a análise linguística: a) no primeiro percurso, devem ser resgatados os propósitos comunicativos mais amplos do gênero a ser estudado; b) no segundo percurso, devem ser descritos os elementos responsáveis pela organização interna do gênero selecionado como objeto de estudo; c) no terceiro percurso, realiza-se a análise linguística em si. É nesse terceiro percurso que devemos demonstrar, de fato, as funções e usos dos recursos léxico-gramaticais do gênero estudado. Esses três percursos analíticos podem ser sistematizados por meio do seguinte quadro sintético (Quadro 1).

Quadro 1 – Proposta de operacionalização da Análise Linguística

Percurso 1	Percurso 2	Percurso 3
Propósito Comunicativo	Descrição do Gênero	Recursos Léxico-Gramaticais/semióticos
Identificação/estabelecimento do propósito comunicativo	Identificação/estabelecimento do(s) gênero(s) que favorece(m) ou dá(dão) sustentação ao propósito comunicativo	Descrição e análise dos recursos léxico-gramaticais (e semióticos) empregados, estrategicamente, para a construção do(s) gênero(s) estudado(s)

Fonte: elaboração própria.

O roteiro sintetizado no Quadro 1 pode ser reconfigurado por meio de algumas situações concretas, apresentadas no Quadro 2 apenas a título de exemplificação.

Quadro 2 – Planejamento dos percursos analíticos

Percurso 1	Percurso 2	Percurso 3
-------------------	-------------------	-------------------

Propósito Comunicativo	Descrição do Gênero	Recursos Léxico-Gramaticais/semióticos
<p>Produção oral: expressar uma opinião; identificar-se; obter uma informação; fazer compras; aconselhar/desaconselhar um amigo; demonstrar seus sentimentos; comunicar uma notícia; dar bronca; alertar para um perigo; inventar uma mentira...</p> <p>Recepção oral: compreender um chamado no metrô/aeroporto/carros de anúncios; executar uma instrução; entender uma notícia; rir de uma piada; emocionar-se com uma música, palavra afetuosa, um sermão religioso; captar uma informação falsa, falaciosa, persuasiva...</p> <p>Produção escrita: registrar um informe; realizar um convite; dar uma ordem; inventar um caso; enviar uma mensagem; convidar alguém para um evento; preencher um formulário; realizar uma cobrança financeira....</p> <p>Recepção escrita: compreender uma mensagem; interpretar um poema, uma música...; analisar um contrato; identificar um diagnóstico médico; saber como se medicar; seguir uma instrução....</p>	<p>Produção oral: entrevista de emprego; fofoca; discussão (bate-boca, briga); reclamação; exéquias; agradecimento; discurso de formatura; exposição acadêmica; arguição de dissertação/tese; diálogo terapêutico; interrogatório policial...</p> <p>Recepção oral: recados (social e familiar); bronca (repreensão); conselho; acusação; atendimento telefônico; piada; anedota; adivinhação; peça de teatro; <i>podcast</i>; entrevista televisiva; conferência; pregação; informe rodoviário (partidas/chegadas)...</p> <p>Produção escrita: <i>e-mail</i>, <i>blog</i>, resenha, artigo, currículo, meme, lista de compras, enquete, infográfico...</p> <p>Recepção escrita: romance, conto, biografia, notícia, verbete de dicionário, fábula, lenda, apólogo, receita, legenda...</p>	<p>Análise das funções e usos de:</p> <p>Recursos gramaticais: preposições, conectivos, estrutura sintática, pontuação, quantificadores, pronomes...</p> <p>Recursos lexicais: sinônimos e parassinônimos, hiperônimos, hipônimos, merônimos, holônimos, repetições lexicais, afixos, gírias, neologismos, empréstimos, campos semânticos...</p> <p>Recursos semióticos: negrito, itálico, sublinhado, botões, flechas, luminoso piscante...</p>

Fonte: elaboração própria.

Com vistas a sistematizar o que é essencial a cada percurso analítico, o ensinante-aprendente pode se valer de alguns questionamentos para auxiliar na análise do gênero que irá propor como objeto de ensino-aprendizagem, quais sejam:

PERCURSO 1: Estabelecimento do propósito comunicativo do gênero estudado

1. Que gênero está sendo apresentado na atividade?
2. Qual a finalidade comunicativa desse gênero?
3. Quem responde pela autoria desse gênero?
4. Onde circula o gênero estudado?
5. Quando esse gênero é divulgado ou propagado?
6. Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

PERCURSO 2: Descrição da organização interna do gênero estudado

O ensinante-aprendente deverá formular perguntas específicas para identificação do conteúdo do gênero específico que estiver analisando no momento. Se, por exemplo, o objeto de análise for um resumo acadêmico, podem ser formuladas perguntas como:

1. Que tipos de informações devem ser inseridas em um resumo científico? Por que ele tem essa estrutura? Ele serve para fazer o levantamento de informações na seleção de pesquisas correlatas?
2. Qual a diferença entre esse tipo de resumo e aqueles decorrentes da leitura de textos não acadêmicos?

PERCURSO 3: Análise dos recursos léxico-gramaticais / semióticos

É nesse momento que o aprendiz-ensinante deverá comprovar o funcionamento e os usos dos elementos linguísticos que foram usados estrategicamente para a elaboração de determinado gênero. Com isso, legitimam-se os percursos 1 e 2 e finaliza-se todo o trabalho de Educação Linguística, que se iniciou nas atividades de leitura, escrita, oralidade. A pergunta norteadora desse percurso 3 é: que elementos linguísticos e/ou semióticos comprovam as respostas dadas anteriormente nos percursos 1 e 2?

É certo que os três percursos acima delineados dialogam, de certo modo, com várias práticas que já vêm sendo adotadas nas escolas brasileiras; contudo, o que se pretende aqui é chamar a atenção do ensinante-aprendente em atuação – ou em processo de formação – para a necessidade de sistematização de alguns percursos de análise que lhe deem segurança para abordar seu objeto de análise e didatização.

O desafio dos próximos textos expostos neste Dossiê de Práticas de Análise Linguística será demonstrar como colocar em ação as principais ideias lançadas no presente artigo. Tem-se, contudo, a consciência de que esta é apenas uma reflexão inicial que se lança à comunidade docente para a necessidade premente de reformulação das práticas didáticas tradicionais e da incorporação do conceito de análise linguística como um meio mais produtivo para a efetivação de uma significativa Pedagogia Léxico-Gramatical.

Conclusão

O propósito deste artigo foi apresentar uma proposta preliminar de análise linguística e semiótica de acordo com os pressupostos que vêm sendo defendidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GP EduLing) da PUC-SP. A análise linguística, conforme demonstrado, é uma das alternativas ao ensino tradicional de língua, na medida em que busca

ênfatisar o funcionamento dos recursos léxico-gramaticais nos usos efetivos do português brasileiro contemporâneo; por conseguinte, focaliza tanto os conhecimentos linguísticos materializados sob a forma de gêneros textuais, quanto o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes.

Como apontado na primeira parte deste trabalho, o conceito de análise linguística (BRASIL, 1998) e o de análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017) inscritos, respectivamente, nos PCN e na atual BNCC, têm sido compreendidos como uma das bases para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas no processo ensino-aprendizagem formal do português brasileiro no contexto da educação básica brasileira.

O GPeduLing, preocupado com a formação inicial e continuada dos inúmeros ensinantes-aprendentes que atuam (ou se preparam para atuar), sobretudo nos ensinamentos fundamental e médio, passou a defender a análise linguística como um conceito operacional para a planificação de sua Pedagogia Léxico-Gramatical, uma abordagem transversal às pedagogias do oral, da leitura, da escrita, da literatura e do digital.

Considerando o fato de a Educação Linguística ter como unidade de ensino os textos que materializam os diferentes gêneros textuais que circulam nas práticas sociais cotidianas, explanou-se uma descrição das principais características das sequências textuais por meio das quais os gêneros são organizados. Na sequência, fez-se uma exposição das principais marcas linguísticas de cada uma das sequências apresentadas.

Por fim, apresentou-se uma versão preliminar da proposta de análise linguística que vem sendo testada nas investigações do GPeduLing, cujo princípio se ancora em três percursos operacionais: a) o do estabelecimento do propósito comunicativo de um dado gênero textual; b) a descrição da organização interna do gênero selecionado; c) a análise do funcionamento e dos usos dos recursos léxico-gramaticais que dão tangibilidade ao gênero e ao cumprimento de seus propósitos comunicativos.

Ainda que o resultado seja parcial, as diferentes análises realizadas até o momento têm apontado grande produtividade nessa abordagem voltada para a Educação Linguística dos ensinantes-aprendentes com os quais temos interagido por meio das investigações e minicursos realizados no âmbito do GPeduLing.

Referências

- ADAM, J.-M. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.
ADAM, J.-M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

- BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Análise Linguística/Semiótica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. p. 80-83.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTTI, C. Educação linguística na formação do professor de língua portuguesa: reflexões para a pedagogia léxico-gramatical. **Verbum: Cadernos de Pós-graduação**, v. 9, n. 3, p. 103-121, dez. 2020.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIGUEIREDO, O. **Didáctica do Português Língua Materna**. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas. Porto: ASA Editores S.A, 2004. p.12.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PALMA, D. V. A oficina pedagógica: uma metodologia ativa e sua relevância na formação de professores de língua materna. *In*: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho (org.). **Língua e literatura – ensino e formação de professores**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016. p. 55-80.
- PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. O ensino da Língua Portuguesa no contexto do século XXI. *In*: PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012. p. 19-42.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. *In*: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (org.) **Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo: Terracota, 2014. p. 23-61.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.