

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

ANGÉLICA GOMES DA SILVA

**ANÁLISE DE TAREFAS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM UM LIVRO
DIDÁTICO COMPROMETIDO COM A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO**

PORTO ALEGRE

2016

ANGELICA GOMES DA SILVA

**ANÁLISE DE TAREFAS DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM UM LIVRO
DIDÁTICO COMPROMETIDO COM A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Instituto de Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

PORTO ALEGRE

2016

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as características de tarefas de reflexão linguística (RL) (RS, 2009; SIMÕES *et al*, 2012), visando a sistematizar orientações para a elaboração de tarefas desse tipo. O debate sobre a prática de RL coloca-se em contraponto ao ensino tradicional de gramática ao se eleger, afiliando-se a uma concepção interacionista de linguagem, o texto como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL), conforme orientam os documentos de referência para a educação brasileira (BRASIL, 1998; 2002). Nesse sentido, buscamos compreender (i) como os recursos linguísticos são abordados em um livro didático (LD) comprometido com a promoção do letramento? e (ii) quais são as características das tarefas de RL nesse tipo de LD? Para tal, realizamos uma análise qualitativa de um módulo, composto por cinco unidades didáticas, do LD “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, publicado em 2002 pela editora Moderna, e cujo outro livro da mesma coleção havia sido analisada em Gil e Simões (2015). Verificou-se que os recursos linguísticos foram tanto abordados através da análise quanto do uso nesse LD. Como características das tarefas de RL desse LD, notamos que o foco é nos fatos da língua (RS, 2009; SIMÕES *et al*, 2012); a metodologia utilizada é a reflexiva (RS, 2009; MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al*, 2012); a explicação sobre algum fenômeno ou recurso linguístico parte das ocorrências nos textos; a utilização de nomenclatura gramatical é compatível com o nível de ensino (BRASIL, 1998; RS, 2009; GIL; SIMÕES, 2015); e as tarefas de RL são integradas à leitura dos textos (BRASIL, 1998; RS, 2009; MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al*, 2012). O LD está, portanto, como nos sugeriram Gil e Simões (2015), em consonância com as propostas teóricas para a prática de RL. Por conta disso, consideramos esse LD um bom exemplo para ilustrar a professores em formação como se pode elaborar tarefas de RL. Ademais, este estudo visa a contribuir, dentro de suas limitações, com a discussão teórica sobre o lugar da gramática em uma aula de LPL que tem o texto como objeto de ensino.

Palavras-chave: livro didático, tarefas, reflexão linguística.

ABSTRACT

The present work aims at investigating the characteristics of linguistic reflection tasks (RS, 2009; SIMÕES *et al.*, 2012) with the intention of systematizing orientations for the elaboration of such tasks. Contrasting with the traditional teaching of grammar, the debate about linguistic reflection practices arises as text is pointed out, by national documents that guide Brazilian education, as the teaching object of Portuguese and Literature (PL) classes at school, which is supported by an interactionist conception of language. Thus, we seek to understand (i) how linguistic resources are approached in a textbook committed to promoting literacy? And (ii) what are the characteristics of the linguistic reflection tasks in this type of textbook? To this end, we undertake a qualitative analysis of a module, composed of five teaching units, from the textbook “Português: uma proposta para o letramento” by Magda Soares, which was published in 2002 by Moderna - Gil & Simões (2015) analyzed in their paper another book from the same collection. It was found that in those five units the language resources were handled through tasks that required both their analysis and use. We noticed that, as characteristics of linguistic reflection tasks from this textbook, the focus is on language facts (RS, 2009; SIMÕES *et al.*, 2012); the methodology used is reflexive (RS, 2009; MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al.*, 2012); the explanation of any phenomenon or linguistic resource began with occurrences from texts being read; the use of grammatical terminology is compatible with the level of education (BRASIL, 1998; RS, 2009; GIL; SIMÕES, 2015); the linguistic reflection tasks are integrated with the reading of the texts (BRASIL, 1998; RS, 2009; MENDONÇA, 2006; SIMÕES *et al.*, 2012). Furthermore, the textbook is in line with theoretical proposals for the practice of linguistic reflection as suggested in Gil & Simões (2015). We consider, therefore, this textbook a good example to illustrate to the teachers in training how they can prepare linguistic reflection tasks. Additionally, this study aims at contributing, within their limitations, to theoretical discussions about the place of grammar in the PL class that has texts as the teaching object.

Keywords: textbook, tasks, linguistic reflection.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
2.1 Afinal de contas, o que é gramática?	9
2.2 A construção histórica do objeto de ensino da disciplina LP como a gramática	11
2.3 Concepção de aula de LP a partir dos PCN: o texto como objeto de ensino	15
2.4 Reflexão Linguística	20
3. METODOLOGIA.....	28
3.1 Objetivos e Perguntas de pesquisa	Erro! Indicador não definido.
3.2 Dados.....	28
3.3 Procedimentos metodológicos	31
4. Análise de dados.....	37
4.2 Discussão	63
5. Considerações finais	67
6. Referências bibliográficas	68
ANEXO - Construção de critérios	71

LISTA DE ABREVIATURAS

LD: Livro Didático

LO-LE: Língua Oral-Língua Escrita

LP: Língua Portuguesa

LPL: Língua Portuguesa e Literatura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

RC: Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

RL: Reflexão Linguística

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UD: Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Ao escolher o curso de Licenciatura em Letras, o foco do meu interesse era a área da Literatura, isto justificado pelos bons professores que tive desta disciplina na escola, que me possibilitaram, através das obras literárias, ampliar as minhas reflexões sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre a minha relação com a sociedade. Dessa forma, quando optei pelo curso, tinha o objetivo de proporcionar a outras pessoas, meus futuros alunos, uma experiência semelhante a que eu pude ter enquanto aluna da educação básica. Entretanto, já no primeiro semestre da graduação, fiquei encantada pela área da Linguística e, ao mesmo tempo, intrigada com o fato de, na minha vivência escolar, nunca ter refletido sobre língua e linguagem da maneira como estava fazendo na Universidade, já que as práticas pelas quais passei estavam mais ligadas a decorar definições e regras gramaticais.

No decorrer do curso, constatei mais claramente que poderia pensar sobre a sociedade e sobre o ser na sociedade a partir de qualquer texto, não apenas os literários; assim como notei a importância das competências de leitura e de escrita para uma participação social mais efetiva. Por conta disso, fiquei ainda mais satisfeita com a carreira que havia escolhido, visto que poderia oportunizar uma formação mais cidadã para os meus alunos. Tendo isso em mente, continuei cursando as disciplinas de Linguística pensando em como posteriormente transpor as reflexões das disciplinas desta área para a minha docência - digo posteriormente, pois, na maioria das vezes, as disciplinas que frequentei não vinculavam as teorias que estudávamos com a minha vindoura prática profissional - e em como fazer com que as minhas aulas não ocorressem da mesma forma como vivenciei na educação básica, ou seja, através da apresentação de definições gramaticais prontas, seguida de pedido de exercitação repetitiva do aprendido.

Ao participar da cadeira Linguística e Ensino, muitas das minhas questões não respondidas até então foram contempladas. Da mesma forma, a disciplina Programas para ensino de Língua Portuguesa ampararam outras. Até então, já havia entendido que trabalhar a partir de uma perspectiva de linguagem como modo de interação entre sujeitos modificava radicalmente a forma de se tratar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura (LPL): a gramática só faria sentido se relacionada ao uso da linguagem, e, com isso, deveria

ser abordada com o objetivo de potencializar estes usos. Esse modo alternativo de abordagem da gramática nas aulas de LPL, conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) (RS, 2009) e Simões *et al* (2012), denomina-se prática de Reflexão Linguística (RL).

Na disciplina de Programas, todavia, ao ser solicitada que elaborasse uma Unidade Didática (UD), verifiquei que continuava com muitas dúvidas sobre como fazer tarefas de RL; dúvidas não apenas minhas, mas dos meus colegas também, uma vez que, durante as discussões, perguntavam-se como de fato fazer esse tipo de tarefa. As dúvidas continuaram quando fiz meus estágios de docência.

Por conta disso, busquei respostas na literatura da Linguística Aplicada, mais especificamente na literatura sobre reflexão e análise linguística. Entretanto, a procura não teve muito sucesso, na medida em que não foi encontrado uma sistematização de como fazer estes tipos de tarefas, já que, como apontam Bezerra e Reinaldo (2013) acerca da discussão teórica sobre a prática de RL na escola, “há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino” (*e-book* sem paginação).

Desse modo, ao escolher o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decidi que seria oportuno investigar sobre a elaboração de tarefas de RL, visando a sistematizar orientações para que eu e outros professores conseguíssemos fazer tarefas desse tipo e, dentro das limitações de um TCC, contribuir com a discussão teórica sobre a relação entre gramática e texto como objeto de ensino de LPL. Para cumprir esse propósito, foi realizada uma análise do livro didático (LD) “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, publicado em 2002 pela editora Moderna, para, com isso, responder as seguintes perguntas de pesquisa: (i) como os recursos linguísticos são abordados em um LD comprometido com a promoção do letramento? e (ii) quais são as características das tarefas de RL de um LD comprometido com a promoção do letramento?

No próximo capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que serviram de base para a elaboração desta pesquisa, os quais envolvem centralmente concepções de gramática, discussões acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa (LP) e reflexão linguística. O terceiro capítulo é destinado aos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, especialmente com relação à seleção, ao tratamento e à análise dos dados. No quarto capítulo, é apresentada, de modo sistemático, a análise dos dados, procurando elucidar as asserções

analíticas com tarefas do LD. E, para finalizar, é feita uma discussão sobre os resultados a partir das perguntas de pesquisa deste trabalho, seguido das considerações finais.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos desta pesquisa. Iniciamos com as concepções de gramática que nos pareceram mais relevantes para este trabalho. Em seguida, relatamos uma breve historiografia sobre a constituição da gramática como objeto de ensino do componente curricular LP¹. Discutimos, então, as propostas atuais para o ensino de LPL, a partir dos documentos que orientam a educação no país em níveis nacionais (BRASIL, 1998) e estaduais (RS, 2009). Por fim, revisamos a concepção de reflexão linguística.

2.1 Afinal de contas, o que é gramática?

Como dito anteriormente, a adoção de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos ocasiona uma mudança na forma de se trabalhar a gramática na sala de aula. Por conta disso, entendemos que, primeiramente, seria importante apontarmos algumas distinções referentes à utilização do termo *gramática*. Segundo Possenti (2011[1984]b) e Antunes (2007), o uso deste termo pode remeter a concepções bem diferentes, pois, quando nos referimos à *gramática*, podemos estar falando: das regras que definem o funcionamento de determinada língua, das regras que definem o funcionamento de determinada norma, de uma perspectiva de estudo.

O primeiro caso, gramática como regras que definem o funcionamento de determinada língua, “corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de ‘gramática internalizada’” (ANTUNES, 2007, p. 25). Parte dessa aceção, o entendimento que não existe língua sem gramática, do mesmo modo

¹ Neste trabalho, seguimos a proposta de articulação entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura, visto que “em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados.” (RS, 2009, p. 53). Entretanto, por vezes, apresentamos a disciplina Língua Portuguesa (LP) como um componente curricular desvinculado do componente Literatura; fazemos isso para retratar os momentos em que foram concebidos, dentro das práticas de sala de aula ou dos documentos oficiais, como separados.

que não existe gramática sem língua; ou seja, as pessoas não aprendem primeiro uma língua para depois aprenderem a sua gramática.

Para ilustrar, Antunes (2007) analisa o fato de uma criança de apenas dois anos, ao ser questionada se queria falar com a avó no telefone, responder “quero”, conseguindo usar o verbo de forma adequada quanto às flexões de tempo, modo, pessoa e número, da mesma forma como omitiu os complementos de verbo e o pronome sujeito, já que podiam ser compreendidos pelo contexto da interação. Com esse exemplo, Antunes tenta demonstrar como a gramática da língua “faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade” (ANTUNES, 2007, p. 27).

Pensando em ensino, não podemos enquadrar dentro dessa aceção as falas de professores que dizem que seus alunos não sabem gramática, tendo em vista, como foi dito anteriormente, que todas as línguas são reguladas por uma gramática. Assim como não podemos falar que as regras gramaticais são difíceis, pois “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua” (ANTUNES, 2007, p. 28). Em resumo, essa gramática é aprendida de forma natural na medida que as pessoas são expostas aos usos da língua; dentro desse entendimento, o papel da escola seria de ampliar essa exposição.

Já no segundo caso, gramática como regras que definem o funcionamento de determinada norma, o uso do termo denota “um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 2011[1984]b, p. 47); abrangendo, portanto, apenas os usos da língua encarados como adequados na visão de falantes da língua socialmente prestigiada, sendo chamada de ‘gramática normativa’. Dentro dessa perspectiva, há a definição de como a língua deve ser e de como não deve ser, sendo que essas definições são determinadas por razões históricas e convenções sociais; com isso, podemos dizer que determinados usos da língua ganharam mais aceitação e prestígio que outros, mas não que existam usos da língua melhores que outros².

Por fim, o que chamamos de gramática como uma perspectiva de estudo, a utilização do termo gramática pode remeter a um conjunto de regras formadas a partir da adoção de uma teoria científica e um método para analisar os fatos da língua, sendo que estas regras são a sistematização e estruturação do que os falantes realmente utilizam (POSSENTI,

² Para um maior aprofundamento e discussão crítica sobre variação linguística, norma culta e padrão, ver Britto (2004; 2007) e Faraco (2006).

2011[1984]b), e é também chamada de ‘gramática descritiva’. No decorrer dos estudos linguísticos, sucederam-se diferentes formas de se entender a língua (como sistema, como conjunto de signos à disposição do falante, voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem nas interações verbais etc.) e, em decorrência dessas diferentes concepções de língua, por exemplo, tem-se a “gramática tradicional”, a “gramática estruturalista”, a “gramática gerativa”, a “gramática funcionalista” (ANTUNES, 2007).

Analisando as três possibilidades de entendimento de gramática, Possenti (2011[1984]b) argumenta que *a gramática como regras que definem o funcionamento de determinada norma* se preocupa em *como se deve dizer*, enquanto *a gramática como uma perspectiva de estudo* se importa em *como de fato se fala*. Salienta, ainda, que *a gramática como uma perspectiva de estudo* será melhor quanto mais próxima for de uma *gramática internalizada*, isto é, “quanto mais conteúdo empírico explicar” (POSSENTI, 2011[1984]b, p. 48).

Feita a distinção entre alguns usos do termo gramática, passamos para a investigação de como historicamente se consolidou como objeto de ensino de LP a gramática como regras que definem o funcionamento de determinada norma, a segunda apresentada nesta seção.

2.2 A construção histórica do objeto de ensino da disciplina LP como a gramática

Na Introdução, relatei algumas das experiências que tive, enquanto aluna da educação básica, na disciplina LP. Em sua grande maioria, as aulas tinham o objetivo de levar os alunos a decorar as definições e regras – o que incluía, obviamente, metalinguagem – da gramática normativa a partir de frases inventadas e descontextualizadas, com pedido de exercitação repetitiva, entendida como método principal de aprendizagem. Entretanto, apesar deste tipo de prática ser refutada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), desde 1998, intriguei-me com o fato não apenas de eu ter vivido tal perspectiva como aluna, mas também de essa continuar sendo adotada atualmente, como pude perceber em algumas observações de aulas de LP na escola durante a graduação. Por conta disso, antes de me ater às propostas atuais de configuração da disciplina conforme documentos oficiais como os PCN, o que será discutido na próxima seção, acho importante resgatar quais foram as

configurações históricas que a precederam. Conforme enfatiza Magda Soares (SOARES, 2002a), a perspectiva histórica é crucial

[...] para compreender e explicar o estatuto atual da disciplina. Só assim, compreendendo-a e explicando-a, a partir de sua história, pode-se interferir nela - seja com a instituição de "parâmetros curriculares" para o ensino de português, seja com a reformulação dos cursos de formação de professores de português, seja com a avaliação de livros didáticos de português. (SOARES, 2002a, p.176)

Segundo a autora, a inclusão do ensino da gramática do português no Brasil, assim como o ensino da língua portuguesa, ocorreu com a intervenção do Marquês de Pombal ao implementar reformas no ensino de Portugal e de suas colônias, nos anos 50 do século XVIII. Esta tardia inclusão é decorrente de três aspectos: o sistema pedagógico adotado ser o jesuítico, em que se privilegiava o estudo do latim através do latim e onde não tinha espaço o estudo do vernáculo; o português não ter se instituído como área de conhecimento; e o português, apesar de ser a língua oficial, não ser a língua utilizada na interação social. Com essa reforma, Pombal torna obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e inclui o estudo do vernáculo nas escolas, onde “além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa” precedia “o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira” (SOARES, 2002a, p. 161).

Sobre o sistema pedagógico jesuítico, é interessante observar que este sistema, segundo Faraco (2006), seguia o modelo pedagógico medieval de ensino de língua, que está presente até hoje no ensino da língua materna no Brasil. Este modelo foi concebido, tendo em vista as mudanças sociais, políticas e culturais, durante o período medieval. Neste contexto, conforme explica o autor, o estudo do latim (língua cultivada pelos letrados) foi adquirindo um caráter cada vez mais artificial, pois já não era mais a língua utilizada nas interações sociais, ficando restrita aos mosteiros, e não havia mais falantes nativos dela. Isso fez com que, para se estudar o latim, houvesse a necessidade da descrição da língua, e, com isso, a gramática como compêndio passou a ser um instrumento para se conhecer a língua. A partir disso, constitui-se um modelo pedagógico normativo, já que o latim estudado era tido como o “correto”, e partia-se sempre da gramática; este modelo gerou tendências pedagógicas para o ensino de língua: o *normativismo*, concebido como o entendimento que

a norma padrão é a única variedade da língua, e a *gramatiquice*, entendida como o estudo da gramática como um fim em si mesmo (FARACO, 2006).

Soares (2002a) explica que, à medida que o latim foi perdendo seu valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia; para que isso ocorresse, deve-se destacar a contribuição das numerosas gramáticas brasileiras a partir do século XIX, fato que ocorreu em decorrência da criação da Imprensa Régia no Brasil, que possibilitou a impressão de gramáticas de autores brasileiros, e do estudo do português ter paulatinamente adquirido o estatuto de área de conhecimento. De acordo com a autora, a retórica foi um componente curricular entre os séculos XVI e XIX; entretanto, este componente passou por algumas modificações durante sua existência, que foram: inclui-se autores de língua portuguesa, não mais apenas autores latinos como ocorria no sistema pedagógico jesuíta; passa-se do caráter eclesiástico para a prática social; e desmembra-se em dois componentes curriculares, poética e retórica, que antes eram integrados.

Soares (2002a) destaca que, quando foi criado o colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, que se tornou a referência de ensino secundário a ser seguido no Brasil, as disciplinas destinadas ao ensino da língua portuguesa foram retórica, poética e gramática. Coube a esta instituição, segundo Soares (2002a) e Faraco (2006), a consolidação do modelo pedagógico de ensino medieval trazido pelos jesuítas, através da definição de Programas, que continham fundamentalmente tópicos gramaticais (presentes até hoje na dinâmica escolar e na organização de muitos LD), e da produção de gramáticas escolares, que definiam o que era uma “boa linguagem”; estes dois fatores contribuíram para as diretrizes do ensino e para disseminação e consolidação do normativismo na escola brasileira e na sociedade brasileira até hoje (FARACO, 2006).

De acordo com Soares (2002a), essa configuração dos componentes curriculares (retórica, poética e gramática) manteve-se até o final do império; depois disso, elas fundiram-se em uma única disciplina denominada Português. Entretanto, os conteúdos e objetos de ensino continuaram sendo os mesmos até os anos 40 do século XX. Apesar disto, algumas adaptações culturais podem ser observadas na disciplina: na medida que a oratória foi perdendo sua importância no contexto social, a retórica e a poética assumiram um caráter de estudo estilístico, substituindo os preceitos de falar bem pelo de escrever bem; o estudo da gramática continuou a ser realizado da mesma forma (SOARES, 2002a).

Na historiografia descrita por Soares (2002a), foi a partir de 1950 que os conteúdos da disciplina português sofreram reais alterações. E isso ocorreu, para a autora, pelas exigências sociais de ampliação do acesso à escola, o que desencadeou modificações na própria escola e nas disciplinas escolares. Essas modificações estão relacionadas a dois fatores: o alunado que passa a frequentar a escola são filhos de trabalhadores, e os professores, em decorrência da grande demanda de alunos, são recrutados de forma mais ampla e menos seletiva. Em relação ao conteúdo da disciplina português, houve a articulação da gramática e do texto nos anos 50 e 60, ou seja, ou estuda-se gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece; entretanto, essa fusão ocorreu de forma parcial, dado a primazia da gramática sobre o texto (SOARES, 2002a). Neste momento, o ensino da gramática continuou a ser pautado pelo estudo da norma culta e de suas regras (GIL, 2015).

É interessante observar que, segundo Gil (2015), datam deste período “as primeiras reflexões sobre ensino de língua proposto por um linguista brasileiro” (p.182). Mattoso Câmara Jr. publica, em 1957, o ensaio “Erros Escolares como Sintomas de Tendência do Português no Rio de Janeiro”, em que o autor constata que muito dos usos apontados pelos professores em relação ao uso dos alunos estavam ligados às inovações que a língua estava passando. Já nos anos 60, em decorrência da incorporação de disciplinas linguísticas sob influência da corrente estruturalista nos cursos de Letras, o ensino da gramática foi criticado, visto que a concepção de língua de tal corrente criticava a noção de homogeneidade presente no ensino do português, ao considerar objeto de estudo apenas a língua padrão, e a noção de “erro”, ao encarar como erro comportamentos do sistema linguístico (ILARI 2009 *apud* GIL, 2015).

Com a LDB do início dos anos 70, de acordo com Soares (2002a), a disciplina LP, como as demais, sofre uma radical mudança decorrente da intervenção do governo militar instaurado 1964. Nesse contexto, a educação passou a estar a serviço do desenvolvimento, segundo os objetivos e ideologias do regime militar, e a língua passou a ser entendida como um meio para esse desenvolvimento. Por conta disso, nos anos 70 e início dos 80, a primazia da gramática foi abandonada, pois a concepção de língua não mais era *sistema* e *expressão estética*, e, sim, *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, ou seja, o

desenvolvimento dos alunos no uso da língua, e não o estudo *sobre* a língua e *da* língua (SOARES, 2002a).

A partir de meados dos anos 80, o Conselho Federal de Educação, respondendo a protestos, retorna ao uso do termo *português* para denominar a disciplina. Entretanto, os protestos, antes de quererem apenas o retorno do termo, questionavam a concepção de língua e de ensino de língua que não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que chegavam ao campo do ensino de língua materna.

Através desse resgate histórico, centralmente realizado com base em Soares (2002a), pudemos recuperar como a disciplina denominada atualmente de Língua Portuguesa configurou-se, quais conteúdos foram elencados como importantes para serem estudados e quais foram as concepções de língua e de ensino de língua adotados. Especificamente em relação ao ensino da gramática, pudemos perceber que ela sempre esteve presente nas escolas brasileiras, primeiro a latina e depois a do português (SOARES, 2002a). Sobre o enfoque que a gramática recebeu, vimos que, em decorrência da influência do modelo pedagógico medieval de ensino de língua, o seu ensino absorveu duas tendências, o normativismo e a gramatiquice, que começam a ser criticadas com o desenvolvimento da área das ciências linguísticas aplicadas ao campo do ensino de língua materna (FARACO, 2006). E atualmente quais são os programas para o ensino de LPL? É o que veremos a seguir.

2.3 Concepção de aula de LP a partir dos PCN: o texto como objeto de ensino

Como foi dito anteriormente, em meados dos anos 80, começa a haver protestos que questionam as concepções de língua e de ensino de língua utilizadas, pois não encontravam apoio nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que chegavam ao campo do ensino de língua materna (SOARES, 2002a). Nesse sentido, foram as contribuições das ciências linguísticas para o ensino de língua materna que caracterizaram a disciplina LPL a partir dos anos 80: a sociolinguística, ao alertar a escola das diferenças das variedades linguísticas; os estudos de descrição da língua portuguesa, ao se oporem à concepção de gramática prescritiva; a linguística textual, ao não se limitar às estruturas fonológicas e

morfossintáticas, mas também textuais e pragmáticas; as teorias da enunciação e a análise do discurso, ao trazerem uma concepção enunciativa de língua (SOARES, 2002a).

Quando se elabora os PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de LP, em 1998, as contribuições das ciências linguísticas são levadas em consideração, apesar de algumas críticas serem feitas ao documento motivadas pelo texto estar escrito de uma forma que apenas leitores que estejam inseridos nessa discussão teórica iriam entender (BAGNO, 2002). Os documentos adotam uma concepção interacionista da linguagem, ou seja, entendem a linguagem como uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) e as línguas humanas como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o domínio da linguagem e da língua são condições de possibilidade de participação social plena; e seria, portanto, função e reponsabilidade da escola, tendo em vista o seu compromisso com a democratização social e cultural, contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para exercer a cidadania (BRASIL, 1998). Os documentos alertam que “essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1998, p. 19), cabendo a escola ampliar os conhecimentos prévios dos alunos para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Cabe destacar que letramento é entendido como “produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Os documentos ainda propõem como unidade básica para o ensino de LP o texto, já que ao interagirmos pela linguagem, realizamos atividades discursivas que se manifestam por textos, sendo que os textos são organizados “dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21) e determinados pelos seus usos sociais. A partir disso, temos a definição de que objeto de ensino de Língua Portuguesa é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas

sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Como decorrência, o compromisso do professor de português é de criar condições para o desenvolvimento dessas competências linguísticas e discursivas. Partindo disso,

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

Antes de querer abolir a gramática do ensino, os PCN entendem a noção de gramática como gramática internalizada, e, assim,

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 29).

Nota-se que o caminho a ser percorrido é o levantamento de hipóteses a partir dos usos que fazem e vivenciam da linguagem para só depois descreverem e sistematizarem os conhecimentos; e não o uso de uma gramática descontextualizada que vai da metalingua para a língua.

Em relação à organização dos conteúdos de LP, os PCN nos dizem que eles devem estar articulados em dois eixos básicos: *uso da língua oral e escrita*, o que inclui a prática de escuta e leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos; e *reflexão sobre língua e linguagem*, o que inclui a Prática de análise linguística. É interessante observar que a proposta é uma retomada das contribuições do texto *Unidade Básica para o Ensino de Português*, de João Geraldi (2011[1984]) – autor que abordamos na próxima subseção. A justificativa para a necessidade da reflexão associada ao uso é que “é na prática de reflexão

sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Assim como os PCN, os RC (RS, 2009), documento orientador da educação no Rio Grande do Sul, trazem-nos que o centro da aula de LPL deve ser o texto, que deve estruturar as atividades. De acordo com o documento, as competências nucleares que devem ser desenvolvidas durante a escolarização dos alunos são:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social. (RS, 2009, p. 54).

O ato de ler e escrever é aqui entendido, dado a concepção de linguagem subjacente, como sociointeracional. O ato de ler implicaria, então, no

diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (RS, 2009, p. 54).

Para dar conta do desenvolvimento dessas competências, o professor deve elaborar tarefas de leitura que possibilitem a construção conjunta de sentidos do texto e a retomada da função social do texto. Também a produção de textos deve se dar levando em conta uma interlocução efetiva, assim como a forma deve basear-se nas funções sociais e interacionais previstas para o texto (RS, 2009).

Integrado ao desenvolvimento dos eixos leitura e escrita na sala de aula, os RC (RS, 2009) nos trazem o eixo da reflexão linguística, sendo este a especificidade da disciplina LPL. A reflexão linguística coloca-se em contraponto ao ensino tradicional da gramática ao sinalizar que só faz sentido estudar os itens gramaticais refletindo sobre as possibilidades de produção de sentidos ligados ao uso desses itens em textos autênticos. Sendo assim,

O ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos. O ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos (RS, 2009, p. 72).³

Neste contexto, a prática de reflexão linguística recairia sobre os fatos da língua e reflexão sobre regularidades, o método utilizado seria o reflexivo e as habilidades privilegiadas seriam investigação e sistematização. Diferentemente do que acontece na prática tradicional do ensino da gramática, em que o foco é a definição de categorias e funções, o método de trabalho é expositivo e as habilidades privilegiadas são a memorização e a classificação. A relação com as variedades da língua não-padrão também se modifica: não mais é entendida como erro, mas pensada em suas funções e sentidos sociais (RS, 2009). Do mesmo modo, os conteúdos são selecionados a partir de uma outra perspectiva, tendo por base para a sua seleção os critérios funcionalistas da língua, sendo os conteúdos: gêneros de discurso, vocabulário, elementos da organização estrutural da língua, recursos para a coesão textual, recursos para a expressão de posições enunciativas em textos, tópicos de norma padrão, relações entre recursos linguísticos⁴ e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural, convenções da escrita (RS, 2009).

Como podemos perceber, os dois documentos oficiais, o nacional e o estadual, propõem uma mudança no modo de se conceber o ensino da LPL, acarretando uma nova forma de se abordar a gramática na sala de aula. Entretanto, antes de estar presente nos documentos, esta discussão já estava sendo desenvolvida por alguns estudiosos, como Geraldini (2011[1984]) e Franchi (2006[1988]), sendo as ideias propostas nos documentos certamente um reflexo de debates que já ocorriam. Em seguida, apresentamos a discussão sobre a prática de RL a partir desses autores, que podemos considerar como fundadores da proposição, bem como de outros mais contemporâneos que têm contribuído para o avanço dessas questões.

³ Observa-se que o termo usado para referir este eixo difere do usado nos PCN, onde se utiliza análise linguística, apesar das propostas serem similares. Neste trabalho, optamos por usar reflexão linguística para reforçar a distinção entre a prática de análise sobre a língua feita por linguistas da prática a ser feita na escola pelos alunos.

⁴ Nos RC (RS, 2009), há uma lista dos recursos linguísticos que deveriam ser abordados em cada um desses “blocos” de conteúdo.

2.4 Reflexão Linguística

A primeira vez que o termo *análise linguística* apareceu nos debates sobre o ensino de LP foi em 1981, no artigo “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, de autoria do professor e pesquisador João Wanderley Geraldi (SUASSUNA, 2012). Logo depois, o texto sofreu poucas modificações - entre elas, passou a ser chamado “Unidades básicas do ensino de português” - e, em 1984, foi publicado numa coletânea organizada por Geraldi, intitulada *O texto na sala de aula: leitura e produção*, editada pela Assoeste (Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná). Em 1997, a editora Ática assumiu a edição do livro, e o título do livro passou a ser apenas *O texto na sala de aula*.

No texto⁵ mencionado, Geraldi (2011[1984]) parte da concepção interacionista de linguagem para formular uma proposta de como articular tal concepção às atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, a saber: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Em nota de rodapé, Geraldi (2011[1984]) salienta que o uso do termo análise linguística abrange tanto o trabalho com os aspectos tradicionais da gramática quanto questões amplas relacionadas ao texto, para fazer com que o aluno atinja nos textos “seus objetivos junto aos leitores que se destina” (GERALDI, 2011[1984], p. 74). Dessa forma, o professor, ao planejar as aulas de análise linguística, deve ler os textos produzidos e selecionar um problema a ser trabalhado em aula. O autor salienta que é necessária a escolha de apenas um problema para ser abordado, pois não adiantaria querer solucionar todos os problemas de uma só vez.

A sequência de trabalho seria, então, produção de texto, estudo de um aspecto problemático no texto e reescrita levando em consideração o que foi aprendido, ou seja, “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2011[1984], p. 74) dos textos dos alunos. Essa sequência é proposta, apesar de não ser excluída a possibilidade de o professor organizar atividades sobre o problema estudado com o objetivo de mostrar aspectos mais sistemáticos

⁵ Neste trabalho, por não ter tido acesso ao texto publicado em 1981, retomarei algumas considerações de Geraldi sobre reflexão linguística presente no texto editado em 1997, mas, cabe lembrar, assim como indicado por Suassuna (2012), que foram poucas as modificações pelas quais o texto passou entre uma publicação e outra.

da língua; entretanto, isso deve ser feito não com o intuito dos alunos dominarem qualquer nomenclatura gramatical, mas para que eles consigam entender melhor o fenômeno linguístico estudado. Os problemas podem ser, dependendo do tipo de texto produzido, de estrutura textual, de ordem estilística, de ordem sintática, de ordem morfológica e de ordem fonológica.

Possenti (2011[1984]a) contribui para a discussão sobre ensino de língua ao afirmar, em relação aos procedimentos pedagógicos a serem utilizados, que a aprendizagem ocorre por práticas significativas e não por exercícios, visto que “o domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2011[1984]a, p. 36). Para exemplificar, o autor menciona o fato de as crianças aprenderem a falar por meio do convívio com os adultos, com seus pares e na interação em geral. Dessa forma, não faria sentido os alunos estudarem a língua através de listas de diminutivos, conjugações verbais ou frases soltas, mas, sim, ouvindo, falando e sendo corrigidas quanto a suas inadequações em textos produzidos. Em relação aos conteúdos que precisam ser ensinados, Possenti (2011[1984]a) defende que deveria ser montado um programa a partir do que os alunos não sabem ou ainda erram, e não um programa tradicional, global, pensado do simples ao complexo, como ocorre na prática tradicional de ensino de gramática.

Franchi (2006[1988]) critica a forma como a escola concebe e pratica o estudo gramatical tradicional da linguagem, “trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e categorizando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados” (FRANCHI, 2006[1988], p. 52). A crítica incide, então, sobre a escolarização, com repetições inconsciente de fórmulas, que foi feita desse campo teórico nas escolas.

Pensando na prática escolar, o autor nos traz que nos interessaria menos os professores descobrirem uma melhor definição para as categorias gramaticais do que “levar o aluno a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas para a suas mais diversas opções” (FRANCHI, 2006[1988], p. 64); e, só depois dos alunos terem consciência desse processo operacional, construir, se for necessário, um sistema de noções que lhes permitam descrever e falar desse processo. O problema não seria o professor utilizar uma gramática em que a descrição linguística é feita

com base em critérios nocionais, mas de não conhecer as limitações dessa descrição para dar conta da complexidade da estrutura das línguas.

Em relação às estratégias empregadas no ensino da gramática, Franchi (2006[1988]) critica a forma como os exercícios gramaticais são feitos, pois ficam apenas no nível da metalinguagem, ou seja, da aquisição de sistema de noções e nomenclaturas, sem levar em conta as operações efetivas dos alunos com a linguagem. Esse tipo de estratégia não seria adequada porque

somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida (FRANCHI, [1988] 2006, p.75).

Para deixar mais clara qual a estratégia proposta, Franchi (2006[1988]) distingue *atividades linguísticas*, *atividades epilinguísticas* e *atividades metalinguísticas*. A primeira está ligada ao uso da linguagem, o papel da escola seria o de criar condições para que os alunos utilizassem o saber linguístico que já possuem, o saber de sua gramática internalizada, assim como oferecer a possibilidade de trabalho com a linguagem em situações e propósitos específicos. Já a atividade epilinguística é, para Franchi, a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões transformando-as, experimenta novos modelos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006[1988], p. 97), sendo que, para isso, o professor não precisaria usar um sistema de noções descritivas com os alunos, nem uma metalinguagem. A atividade metalinguística é um trabalho de sistematização das construções linguísticas, e deve ser feito a partir das atividades epilinguísticas e apenas resultante de “uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar o saber linguístico que se apropriou e se tornou consciente e com a questão fundamento sempre em mente: a questão da significação” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 99).

No livro *Portos de Passagem*, Geraldi (1997[1991]) nos diz que é no interior e a partir das atividades interativas de produção de textos e de leituras de textos que a análise linguística deve ocorrer, e, dessa forma, amplia essa noção ao incluir também a análise a partir dos textos lidos pelos alunos, e não apenas dos textos produzidos, algo que não tinha

ficado tão explícito no texto do autor referido anteriormente. Geraldi (2011[1984]) traz uma definição mais objetiva do que entende por análise linguística:

conjunto de atividade que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não apenas falamos sobre o mundo ou sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (p. 190).

Para ele, então, análise linguística remeteria ao conjunto de atividades que tomam a característica de *reflexividade* da linguagem como objeto, ou seja, a capacidade de com ela remetermos a ela mesma.

Dentro da análise linguística, Geraldi (1997[1991]) distingue dois tipos de atividades: as *epilinguísticas* e as *metalinguísticas*, algo semelhante ao proposto por Franchi (2006 [1984]). As primeiras são entendidas como atividades que refletem sobre a linguagem, “e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em funções de atividade linguísticas em que se está engajado” (GERALDI, 1997 [1991], p. 190). As segundas, atividades metalinguísticas, são a

reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a construções de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerentes que permite fala sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfosintáticas e entonacionais (GERALDI, 1997 [1991], p. 191)

Segundo o autor, para que o processo de reflexão sobre a língua seja significativa, é preciso que as atividades epilinguísticas tenham precedido as metalinguísticas; sendo somente que haverá o processo de produção de conhecimento e não apenas o reconhecimento. De mesmo modo que, a prática da linguagem, ou seja, a atividade linguística, deve ser o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, incluindo nesta prática as atividades epilinguísticas, a partir destas a sistematização metalinguística, como dito anteriormente.

Relacionada à leitura, segundo o autor, a análise linguística deveria estar ligada aos textos selecionados para ampliar o que os alunos têm a dizer, textos que possam fazer com que os alunos enquadrem o vivido particular em um contexto geral em que a questão se

insere. A justificativa para isto é que “o convívio com estes [textos para ampliar o que se tem a dizer] ampliam as estratégias do dizer” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191), já que os textos lidos podem, através da mediação do professor, proporcionar a análise da forma como os outros organizaram o que tinham a dizer.

Já relacionada à produção, para Geraldi (1997 [1991]), a análise linguística deveria incidir sobre as estratégias utilizadas pelos alunos para escreverem seus textos, tendo em mente o que diz, as razões para dizer, para quem diz o que se tem a dizer. Nesse sentido, o professor deveria construir-se como um coautor do texto ao colocar-se como interlocutor que questiona, sugere, testa o texto do aluno e aponta melhores caminhos para o aluno dizer o que pretende na forma que escolheu.

O autor ainda menciona que a análise linguística tem a finalidade de oportunizar “o domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daquele já usados pelos alunos” (GERALDI, 1997 [1991], p. 192). Isto deveria ser feito através do confronto de formas de expressão, da mesma forma como pela aprendizagem de outras formas, sendo que isto deve ser construído a partir dos modos de expressão que os alunos já dominam.

De modo complementar, Mendonça (2006) argumenta que, como consequência da falência da tradição do ensino gramatical, há, nas duas últimas décadas, um movimento de revisão crítica que faz emergir a prática análise linguística. Segundo a autora, a organização do ensino da gramática ocorre cumulativamente, ou seja, da sucessão de unidades cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático; e que muito dificilmente se chegaria à análise de textos e de aspectos discursivos. Esse modelo de ensino ignoraria duas questões: a primeira, ligada ao entendimento de que a produção de sentido em textos ocorre em contextos de interações específicos, e a admissão de que a aprendizagem deve ocorrer “da competência discursivo para a competência textual até a competência gramatical” (MENDONÇA, 2006, p. 202) - esta só fazendo sentido se feita com o objetivo de retorno às unidades maiores - ; a segunda questão é que esse modelo ignoraria a formação de usuários autônomos, seguros e eficazes da língua em processos interlocutivos nos quais estejam engajados.

Como alternativa, segundo a autora, a reflexão linguística se colocaria na escola de maneira complementar às práticas de leitura e de escrita, pois “possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos

linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Com isso, a autora não defende que a gramática não seja abordada nas aulas de língua, simplesmente por não haver possibilidade da existência de uma língua sem gramática; mas defende que os estudos gramaticais ocorram em um paradigma diferente. Esta mudança de paradigma está diretamente ligada à concepção de linguagem que serve de base para a reflexão sobre o ensino de língua: a interacionista.

Admitir tal concepção significaria considerar que a seleção e o emprego de determinados elementos e estratégias ocorrem “em consonância com as condições de produção do texto” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Desta maneira, a prática de análise linguística consistiria, então, “numa reflexão explícita e sistêmica sobre a constituição e o funcionamento da língua nas dimensões sistêmicas (ou gramaticais), textuais, discursivas e também normativas, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 208), sendo que essa reflexão se daria em atividades linguística e em epilinguísticas, para, por fim, se chegar às atividades metalinguísticas, como já proposto por Geraldini (1997 [1991]) e Franchi (2006 [1988]).

Mendonça (2006) apresenta três maneiras como as atividades de análise linguística poderiam ocorrer: a partir dos problemas encontrados na produção textual escrita dos alunos (proposto por Geraldini, 1997 [1991]), como mecanismo para a mobilização de recursos úteis para o desenvolvimento de outras competências, como a interativa e textual (proposta dos PCN+, 2002), e para a análise das características do gênero lido, para depois produzi-lo e reescrevê-lo por meio da avaliação feita a partir da análise linguística (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 1996 *apud* MENDONÇA, 2006). Apesar de ter metas distintas, as três maneiras mostram que a análise linguística deve constituir-se como ferramenta para a prática de leitura/escuta e de escrita, com o objetivo de potencialização dessas habilidades.

Para a autora, a AL relacionada ao eixo da leitura deve ocorrer com a finalidade de ampliar os potenciais de leitura através da focalização de recursos linguísticos usados para construir sentido, além de focalizar fatores relevantes para a compreensão do texto e para o funcionamento do gênero na situação específica de interação; as estratégias sugeridas para que isso ocorra são: a leitura e comparação de textos de gêneros diversos ou de um mesmo gênero para se observar os casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais, e a

consulta a manuais, gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o repertório de expressões. Já em relação a análise linguística no eixo da produção de textos, a autora traz que deve se dar por um movimento da reflexão sobre as virtudes e lacunas percebidas nos textos dos alunos em relação a ordem ortográfica, morfossintática/normativa, textual e discursiva.

Mendonça (2006) ainda menciona que as atividades de análise linguística também deveriam incidir sobre as dimensões normativas e sistêmicas, como as convenções da norma ortográfica, apesar de não estar ligada a uma produção de sentido; assim como deveria focalizar também certos recursos de coesão e coerência, que não seriam características de um gênero específico, mas dos textos de forma geral. Em relação à polêmica de ensinar ou não a nomenclatura gramatical, a autora defende que seja ensinada por considerara a nomenclatura técnica parte do objeto de ensino, pois saber nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico; então, espera-se que os alunos, além de se apropriarem de certos conhecimentos, saibam falar sobre seus conhecimentos.

No livro *Leitura e autoria*⁶, Simões et al (2012), assim como nos RC (RS, 2009), utilizam a nomenclatura *reflexão linguística* para a delimitação das partes das aulas que incidirão sobre as questões linguísticas. Isso ocorre, apesar da proposta adotada ser a mesma dos autores mencionados anteriormente. Primeiramente, então, a reflexão linguística estaria a serviço da reescrita dos textos dos alunos. Além disso, estaria a serviço da construção de competências de escrita e de leitura; e da construção de conhecimentos sistemáticos sobre a língua articulados ao uso. Sendo que esses conhecimentos não se definiriam como conhecimentos sobre nomenclaturas e sobre estruturas de um modelo gramatical.

Simões *et al* (2012) propõem que a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos seja feita enfocando a forma como os recursos linguísticos autorizariam determinadas atribuições de sentidos nos textos. E, ainda, deveria ser levado em consideração os recursos linguísticos que podem ser trabalhados considerando o gênero do discurso estruturante - seus interlocutores, seus propósitos, sua circulação, os seus elementos composicionais estáveis. Também é importante que as aulas permitam aos alunos um registro sistemático dessa

⁶ Os autores trabalham com a proposta de projeto de ensino em que haja a eleição de um gênero do discurso estruturante a ser focado para a produção; e que, para tanto, as atividades a serem desenvolvidas tem por objetivo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita relacionadas ao gênero selecionado. Além disso, há a adoção de uma temática que norteará essa produção.

reflexão linguística que está sendo desenvolvido a partir dos sentidos produzidos pela língua em uso; isso é pertinente para proporcionar aos alunos a retomada dos recursos trabalhados no enriquecimento de seus textos.

Outro texto interessante para discussão sobre a mudança de paradigma vinculado à prática de reflexão linguística é o artigo *Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística* (GIL; SIMÕES, 2015). Neste texto, Gil e Simões (2015) distinguem, dentro da prática escolar de reflexão linguística, a utilização de *exemplos* e *casos*, argumentando que a reflexão sobre casos é essencial para a construção de procedimentos ligados a essa prática. Para fazer essa distinção, as autoras defendem que se precisa ter um olhar mais atento para as sentenças e enunciados aos quais essas definições dos conhecimentos linguísticos estejam atreladas (GIL; SIMÕES, 2015), classificando essas sentenças e enunciados de duas formas: como *casos* e como *exemplos*, sendo que

O primeiro grupo constitui-se de enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante; enquanto o segundo grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta (GIL; SIMÕES, 2015, p. 269).

Partindo disso, as autoras ainda alegam que, então, a distinção entre casos e exemplos está ligada à função de cada um no trabalho com os conhecimentos sobre a linguagem, pois o *exemplo* teria a função de elencar as possibilidades das definições explicadas, ignorando os usos da língua, e o *caso* “funciona como um dado para a construção de um conceito” (GIL; SIMÕES, 2015, p. 269), levando em consideração os textos e contextos em que o fenômeno estudado está inserido. A utilização de *casos* possibilitaria partir do uso da língua para a reflexão linguística, dar conta da amplitude dos conhecimentos linguísticos e estimular a reflexão sobre diferentes aspectos do fenômeno estudado.

3. METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, os objetivos deste trabalho é investigar sobre a elaboração de tarefas de RL, sistematizando orientações para que outros professores consigam elaborar tarefas desse tipo, e contribuir com a discussão teórica sobre a relação entre texto como objeto de ensino de LPL e gramática. As perguntas de pesquisa que procuro responder através da análise dos dados são (i) como os recursos linguísticos são abordados em um LD comprometido com a promoção do letramento? e (ii) quais são as características das tarefas de reflexão linguística de um LD comprometido com a promoção do letramento?

Para responder as perguntas de pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa de ordem *documental*, entendida como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Esta pesquisa possui, portanto, um caráter qualitativo, mas com elementos de quantificação quando necessário. Nas seções seguintes, descrevermos os dados analisados e os critérios de análise.

3.1 Dados

Como *corpus* para esta pesquisa, foi selecionado o primeiro módulo do LD destinado ao sétimo ano do Ensino Fundamental “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, publicado pela Editora Moderna, em 2002, fazendo parte de uma coleção aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático⁷ (PLND) 2011, versão do professor, o que inclui tarefas que têm como interlocutor o aluno, e explicações que têm como interlocutor o professor.

O livro é composto por quatro módulos, ou seja, quatro conjuntos de Unidades Didáticas (UD) agrupadas a partir de um mesmo tema, sendo que os temas abordados são,

⁷ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.”. <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

respectivamente: “Adolescente, eu?”, “O que é... pode não ser”, “Coisas de antigamente” e “Publicidade: modos de olhar”. Cada módulo possui um conjunto de tarefas relacionadas a um texto-base, o que chamamos de UD, nesta ordem: cinco, oito, sete e quatro; e as UD são divididas em seções, entendidas como um enquadramento para um conjunto de tarefas, destacando esse enquadramento como objetivo educacional principal, sendo elas : Leitura – subseções: Interpretação oral, Interpretação Escrita, Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa e Sugestões de Leitura -, Produção de texto, Linguagem Oral, Língua Oral-Língua Escrita, Vocabulário, Reflexão sobre a Língua; apesar dessa divisão, a autora alega que esta escolha é apenas para fins metodológicos, havendo, por consequência, frequentes sobreposições entre os objetivos pedagógicos das seções (SOARES, 2002b). É importante destacar que entendemos tarefa, neste trabalho, como um convite para o aluno agir no mundo usando a linguagem, com um propósito social; ou convite para o aluno analisar ou praticar algum uso da linguagem ou recurso linguístico; as tarefas que nos interessam são aquelas que abordam conteúdos listados nos RC (RS, 2009) como para a reflexão linguística.

A escolha deste livro para a análise foi motivada por ele fazer parte de uma coleção aprovadas pelo PNLD 2011; assim como, por sua autora, Magda Soares, ter um grande número de publicações científicas sobre a promoção do letramento no Brasil e ser uma referência na discussão sobre esta temática. Por conta disso, acreditou-se que era um livro que possivelmente teria tarefas de reflexão sobre a língua interessantes para serem analisadas. Em relação ao ano escolar a que se destina o livro, havia preferência pelos anos finais do ensino fundamental, pois neste ciclo se supôs que o número de atividades epilinguísticas se sobreporia ao de atividades metalinguística, e desejava-se observar como se estabeleceria esta relação entre os dois tipos de atividade; entretanto, não havia interesse por algum ano em específico, logo foi escolhido o livro destinado para o sétimo ano por ele ter sido o primeiro a que tivemos acesso. Já sobre a escolha de analisar apenas um módulo, o objetivo inicial era analisar todo o livro, todavia, percebeu-se que não seria exequível, tanto por uma questão de tempo como de espaço; com isso, recortou-se o escopo para apenas o módulo um, sendo que este foi escolhido por ser o primeiro do LD, o que supostamente excluiria a interferência do estudo de algum conteúdo realizado em outros módulos. O primeiro módulo, objeto de análise, está resumido na tabela abaixo:

Tabela 1: Resumo das cinco UD do Módulo 1 do LD analisado

Módulo 1					
	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5
Tema	Adolescência				
Gênero do discurso-leitura	Crônica; Capa de livro; Verbetes de dicionário; Quarta capa de livro.	Texto informativo; Fotografia; Verbete.	Poema; Capa de livro; Quarta capa de livro.	Matéria de jornal; Gráfico.	Crônica; Capa; Nota biográfica.
Gênero do discurso-produção		Texto informativo ou narrativo para painel; Debate; Entrevista.		Debate; Exposição de resultados; Dissertação;	Texto narrativo; Livro (capa, sumário, quarta capa).
Recursos linguísticos enfocados	Ironia, analogia, locução adv. de tempo, conjunção explicativa (porque), adv. interrogativo de causa (por que não), formação de palavra (verbo + sufixo-nte = adjetivo), formação de palavra (verbo + sufixo-nte = adjetivo) para expressar humor, pontuação e entonação (para expressar um espanto, uma pergunta, uma surpresa, uma afirmação), vocabulário do texto (provisória, passageira e transitória), pessoa gramatical (pronome pessoal de 1ª pessoa e 2ª pessoa), modo verbal imperativo	Adjunto adnominal e adverbial, vocabulário do texto lido (esperança de vida e candidato a gente), sentido do adjetivo simples antecedendo substantivo, apócope, formação de palavras (palavras compostas pelo prefixo <i>recém-</i>), variação linguística (recém em SC e RS)	Metáfora, analogia, pronomes (pessoal oblíquo <i>me</i> , possessivo <i>meus</i>), flexão do verbo em primeira pessoa.	Advérbio (<i>hoje, agora, antes</i>), adj. adverbial, analogia, vocabulário do texto lido (descobrir o mundo, revolucionário, sonhador), orações causais e consecutivas e respectivas conjunções, linguagem formal na produção, linguagem adequada na produção, coesão no texto produzido.	Pronome possessivo (<i>seus</i>), convenções da escrita.

3.2 Critérios de análise

Para conseguir atingir o objetivo deste trabalho e responder as perguntas de pesquisa, foi realizada primeiramente a leitura de textos teóricos que versavam sobre a temática da pesquisa, abordados na seção de fundamentação teórica; em seguida, selecionamos o objeto de pesquisa: LD destinado ao sétimo ano do Ensino Fundamental “Português: uma proposta para o letramento”, da Magda Soares (2002b); após criamos critérios para a análise das tarefas de reflexão linguística no LD. Para se chegar nos critérios finais para a análise, algumas etapas foram efetuadas, as quais achamos importante incluir no trabalho para sermos transparentes em relação aos procedimentos metodológicos executados. As etapas estão sistematizadas abaixo:

a) Construção de critérios – parte 1:

Nesta etapa, foi criado o roteiro de perguntas (em anexo), e houve a análise UD1 do Módulo 1 do LD. Identificamos como uma problemática o fato dos critérios não abarcarem a complexidade das características das tarefas de RL no LD. Além disso, notou-se que havia questões que pareciam ser de reflexão linguística dentro de outras seções, como de Leitura etc. Isso fez com que nós quiséssemos incluir no recorte a ser analisado não apenas as seções cujo objetivo era refletir sobre a língua, mas todas as seções. E, ainda, percebeu-se que não havíamos incluído nos critérios uma forma de selecionar quais tarefas seriam analisadas para que não incluíssemos no escopo tarefas em que o objetivo pedagógico fosse apenas a leitura ou a produção, fazendo com que a seleção fosse feita de forma intuitiva.

b) Construção de critérios – parte 2:

Nesta etapa, foi feita uma lista de critérios (em anexo), e uma listagem de conteúdos de RL como vocabulário, gramática e discurso. Em sequência, foi realizada a análise da UD1 do Módulo 1. Todavia, questionamo-nos acerca da dificuldade de classificação dos conteúdos em apenas 3 opções, visto que havia casos que não entravam nessa classificação.

c) Construção de critérios – parte 3:

Para solucionar a dificuldade de classificação dos conteúdos com apenas três itens, realizamos a busca dos conteúdos de RL dos RC (RS, 2009) como refinamento da listagem inicial, e mantivemos a lista de critérios mencionados na etapa 2. Após isso, realizamos a

análise do Módulo 1 (UD1, 2, 3, 4, 5). Consideramos novamente os critérios construídos na etapa 2 não abarcavam a complexidade das características das tarefas de RL no LD.

d) Construção de critérios – parte 4 (final):

Nesta etapa, chegamos aos critérios finais de análise, que foram: (a) classificação de o que são tarefas e o que não são no LD; (b) identificação das tarefas que abordem conteúdos⁸ listados nos RC como “conteúdo para a reflexão linguística” (Vocabulário; Elementos da organização estrutural da língua [estrutural]; Recursos para a coesão textual [coesão]; Tópicos de norma padrão [norma]; Recursos para a expressão de posições enunciativas em textos [enunciativa]; Relações entre recursos linguísticos e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural [identidade]; Convenções da escrita [escrita].); e reescrita dos critérios de análise, misturando os critérios das etapas 1 e 2, considerando novas leituras feitas, apresentados e explicados a seguir:

Tabela 2: Critérios para análise de tarefas que abordem conteúdos listados nos RC como para a reflexão linguística e explicação sobre cada critério

RELAÇÃO ENTRE TAREFA E SEQUÊNCIA DE SEÇÕES DA UD	
1. Qual a localização da tarefa na sequência da UD? Em qual seção está a tarefa?	Como dito anteriormente, foi percebido que algumas tarefas potencialmente de RL não estavam apenas nas seções destinadas didaticamente a isso, mas poderiam estar em outras seções. Por conta disso, achou-se importante identificar isso na análise por meio da pergunta 1. Assim como pensar, dentro do conjunto de seções, onde estaria inserida a seção que enfocasse os conteúdos listados RC (RS, 2009), por isso são consideradas as perguntas 1.1 e 1.2.
1.1 Qual seção vem antes?	
1.2 Qual seção vem depois?	
RELAÇÃO ENTRE TAREFA E TEXTO A SER LIDO	

⁸ Os RC (RS, 2009) incluem “gêneros do discurso” como um conteúdo para reflexão linguística. Entretanto optamos por não incluir esse item na lista.

<p>2.1 A tarefa tem relação com um texto da UD?</p> <p>2.2 A tarefa contribui para a compreensão do texto?</p> <p>2.3.1 A tarefa parte do texto para expandir as possibilidades do recurso linguístico em foco, mantendo a reflexão sobre o sentido do texto?</p> <p>2.3.2 A tarefa parte do texto para expandir as possibilidades do recurso linguístico em foco, sem manter reflexão sobre sentido no texto?</p>	<p>Como discutido nos pressupostos, a reflexão sobre a língua deve ser feita a partir de textos produzidos pelos alunos ou por outros. Desse modo, estas perguntas têm o objetivo de constatar se o estudo dos conteúdos abordados tinha ligação com os textos lidos na UD. É importante observar que todas as UD continham textos para a leitura, como ficou demonstrado na tabela 1, por isso não foi feita a pergunta “A UD tem tarefa de leitura?”, algo que não acontece em relação a produção de textos, já que os alunos não são convidados a produzirem textos em todas UD.</p> <p>Com a pergunta 2.1, gostaríamos de investigar se o texto era referenciado na tarefa, podendo ser através de trechos, análises, paráfrase, referência ao autor, título do texto etc. Com a 2.2, o propósito era descobrir se um dos objetivos educacionais das tarefas estava relacionado à compreensão do texto, ou seja, se os conteúdos eram abordados levando em conta a produção de sentido possibilitada pelo texto.</p> <p>As perguntas 2.3.1 e 2.3.2 serviram para que nós pudéssemos constatar se as tarefas partiam do texto para oferecer outras opções de recursos linguísticos, sendo que a 2.3.1 manteria reflexão sobre o sentido do texto, e a 2.3.2 não.</p>
<p>RELAÇÃO ENTRE TAREFA E TEXTO PRODUZIDO</p> <p>3. A UD tem tarefas de produção de texto?</p>	<p>Como relatado no bloco anterior, em algumas UD não havia tarefas de produção de texto, então, para se estabelecer a relação entre a tarefa e a produção de texto, a primeira coisa que precisava ser investigada era se a UD tinha tarefas de produção de texto, pergunta 3. Caso houvesse, fizemos as perguntas 3.1 e 3.2; a 3.1 buscava investigar se o texto era referenciado na tarefa, e a 3.2 se a tarefa</p>

<p>3.1 Se sim, a tarefa tem relação com o texto?</p> <p>3.2 Se sim, a tarefa contribui para a produção do texto?</p>	<p>contribuía para a produção do texto, ou seja, se auxiliava o aluno na escrita ou rescrita do seu texto.</p>
<p>CARACTERÍSTICAS DA TAREFA - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TAREFA</p>	
<p>4.1 Qual é o conteúdo focado na tarefa?</p>	<p>Na pergunta 4.1, desejávamos trazer para a análise quais os conteúdos focados, para isso utilizamos os conteúdos listados nos RC como para a reflexão linguística (Vocabulário, elementos da organização estrutural da língua [estrutural], recursos para a coesão textual [coesão], tópicos de norma padrão, recursos para a expressão de posições enunciativas em textos [enunciativa], relações entre recursos linguísticos e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural [identidade] e convenções da escrita [escrita]).</p>
<p>4.2 Qual é a justificativa para a seleção do recurso linguístico focado na tarefa?</p>	<p>Com a 4.2, gostaríamos de analisar se poderíamos justificar a escolha para a seleção do recurso linguístico abordado na tarefa, algumas possibilidades levantadas antes da análise foram: pelo gênero do discurso do texto lido, pelo gênero do discurso do texto a ser produzido, pela frequência de ocorrências no texto, para a compreensão global do texto, para a compreensão de trechos do texto; todavia, como será discutido na próxima seção deste trabalho, foi muito complicado operar com este critério.</p>

<p>4.3.1 Como é a tarefa? Que tipo de tarefa?</p>	<p>Com a pergunta 4.3.1, deseja-se saber se a tarefa era um convite para o aluno analisar algum uso da linguagem ou recurso linguístico, ou se era um convite para o aluno praticar algum recurso linguístico, este podendo ser através do treinamento - entendido como tarefas que estivessem muito distantes do sentido, sem preocupação com o sentido dos RL -, ou através do uso do RL</p>
<p>4.3.2 O que o aluno precisa fazer para cumprir a tarefa?</p>	<p>Por entendermos tarefa como um convite para o aluno praticar alguma ação, achamos interessante analisar o que o aluno precisaria fazer para cumprir a tarefa. Algumas expectativas de respostas eram: localizar informação no texto, elaborar paráfrase/explicação sobre o texto, inferir algo sobre o texto, opinar sobre o texto ou sobre algo, formular hipótese, descrever algo, sistematizar algo, dar exemplos, criar palavras, classificar algo, (re)escrever texto, avaliar.</p>
<p>4.4 Há explicação sobre algum conteúdo de reflexão linguística na tarefa? 4.4.1 Se sim, qual a posição dessa explicação dentro da tarefa? 4.4.2 Se sim, como é feita a explicação?</p>	<p>Com a pergunta 4.4, buscávamos investigar se havia explicação de algum conteúdo de reflexão linguística na tarefa. Caso houvesse, desejávamos saber qual posição da explicação dentro da tarefa, se antes ou depois do aluno ser convidado a responder, ou como adendo/box na tarefa, pergunta 4.4.1. Além disso, na tarefa contendo explicação, gostaríamos de saber como esta era feita, algumas possibilidades eram: apresentação de sinônimos, descrição, conceituação, a partir de dado do texto, a partir de exemplos criados.</p>
<p>4.5 Há nomenclatura gramatical? 4.5.1 Se sim, qual é a nomenclatura gramatical?</p>	<p>Em decorrência da discussão sobre a utilização ou não de nomenclatura gramatical nas aulas de LPL, decidimos que a análise deveria incidir sobre a existência ou não de nomenclatura na tarefa, pergunta 4.5. E, caso houvesse, desejava-se saber qual a</p>

4.5.2 Se sim, onde está a nomenclatura gramatical na tarefa?	nomenclatura utilizada, pergunta 4.5.1, e onde estava a nomenclatura na tarefa, pergunta 4.5.2, se no enunciado ou em box.
4.6 Qual é o foco da tarefa?	Relacionado à diferenciação entre práticas tradicionais de ensino de gramática e práticas de reflexão linguística presente nos RC (RS, 2009), com esta pergunta, gostaríamos de saber se o foco da tarefa era: definição de categorias e função com exemplificação, ou fatos da língua e reflexão sobre regularidade.
4.7 Qual é o método utilizado na tarefa?	Segundo os RC (RS, 2009), os métodos a serem utilizados no ensino de LPL podem ser: expositivo, seguido de treinamento (ligado à prática tradicional de ensino), ou reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada (ligado à prática de reflexão linguística). Por esse motivo, achamos pertinente analisar qual o método utilizado na tarefa

Depois de criar os critérios finais, analisamos cada tarefa da UD1 do Módulo 1 segundo os novos critérios de análise e nos reunimos para discutir análise, refinar critérios e alinhar nossas interpretações dos critérios. Em seguida, analisamos o Módulo 1 segundo os critérios finais, completando tabela para cada critério, o que será discutido no capítulo 4 deste trabalho.

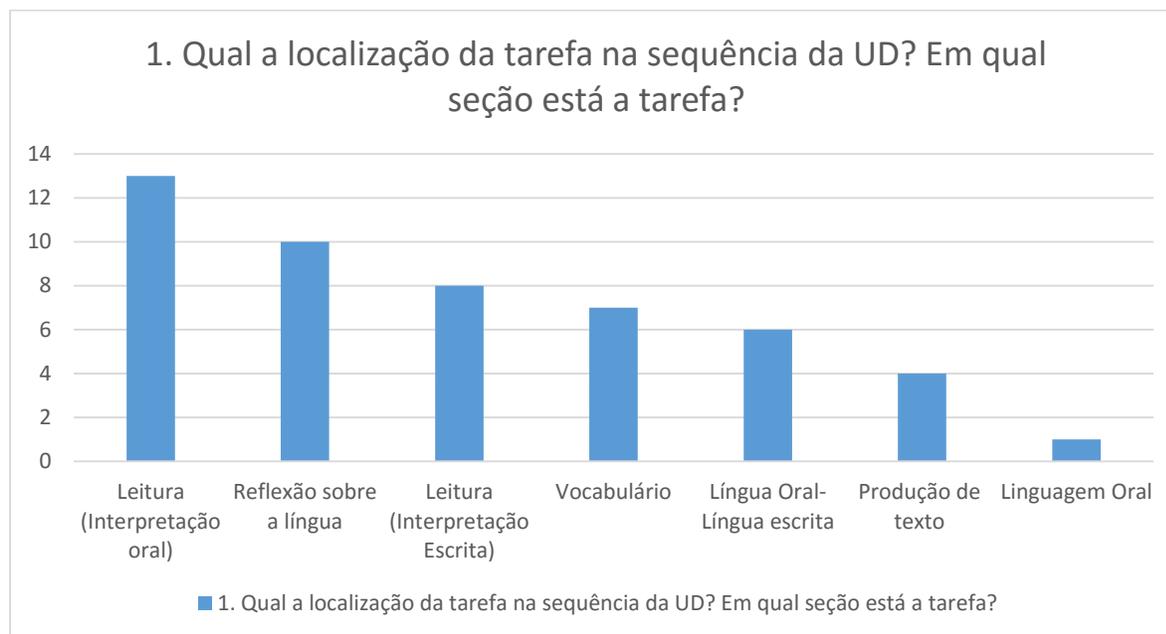
4. ANÁLISE DE DADOS

Como dito na seção anterior, foram analisadas cinco UD do livro. Na análise, encontramos um total de 93 tarefas, sendo que 50 abordavam os conteúdos listados nos RC (RS, 2009) como para a reflexão linguística, as quais foram analisadas a partir dos critérios finais. Em seguida, sistematizamos a análise e, depois, discutimos os resultados.

4.1 Resumo da análise do LD

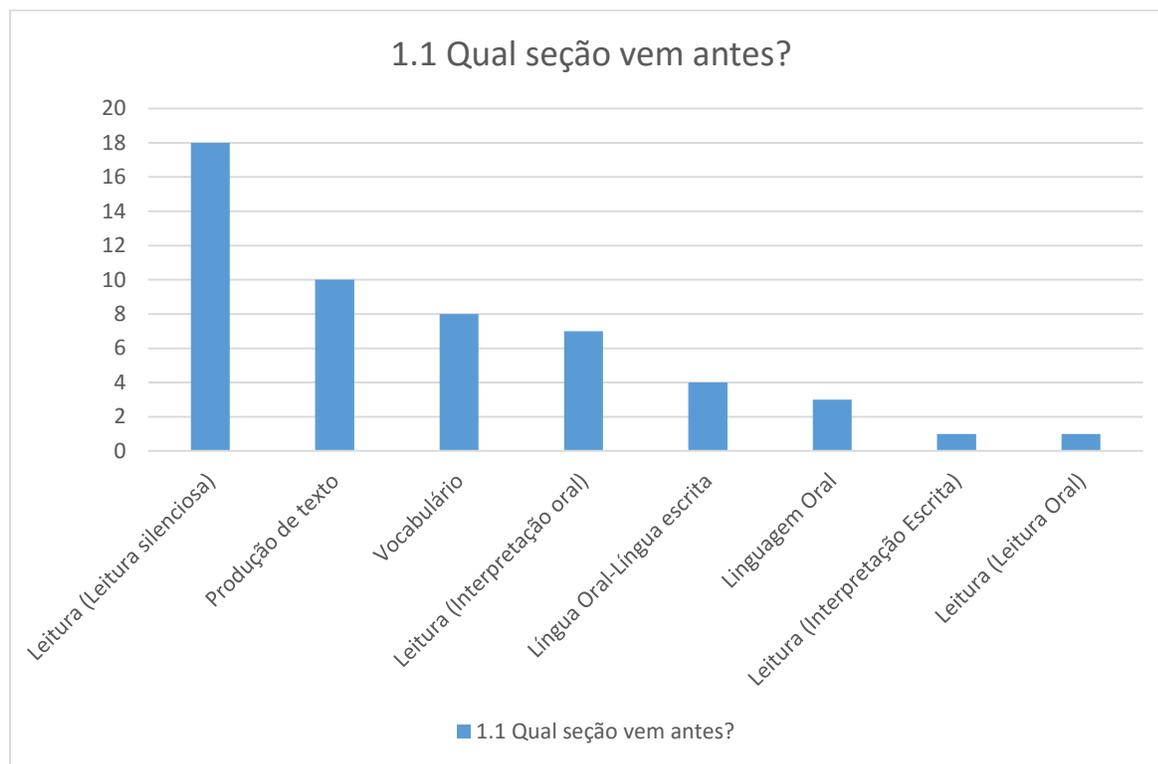
Em relação à seção em que está localizada a tarefa, podemos dizer que as seções foram: Leitura, subseções Interpretação oral e Interpretação Escrita; Vocabulário; LO-LE; Reflexão sobre a língua; Produção de texto; Linguagem Oral. O maior número está na seção Leitura, subseção Interpretação oral, com 13 ocorrências, seguido da seção Reflexão sobre a língua, 10 ocorrências, e da Leitura, subseção Interpretação Escrita, 8 ocorrências. Também conseguimos constatar que não há tarefas sobre os conteúdos dos RC (RS, 2009) nas seções Leitura, subseções Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa e Sugestões de Leitura. Tais dados estão demonstrados no gráfico a seguir:

Figura 1: Dados obtidos com a análise do critério 1.



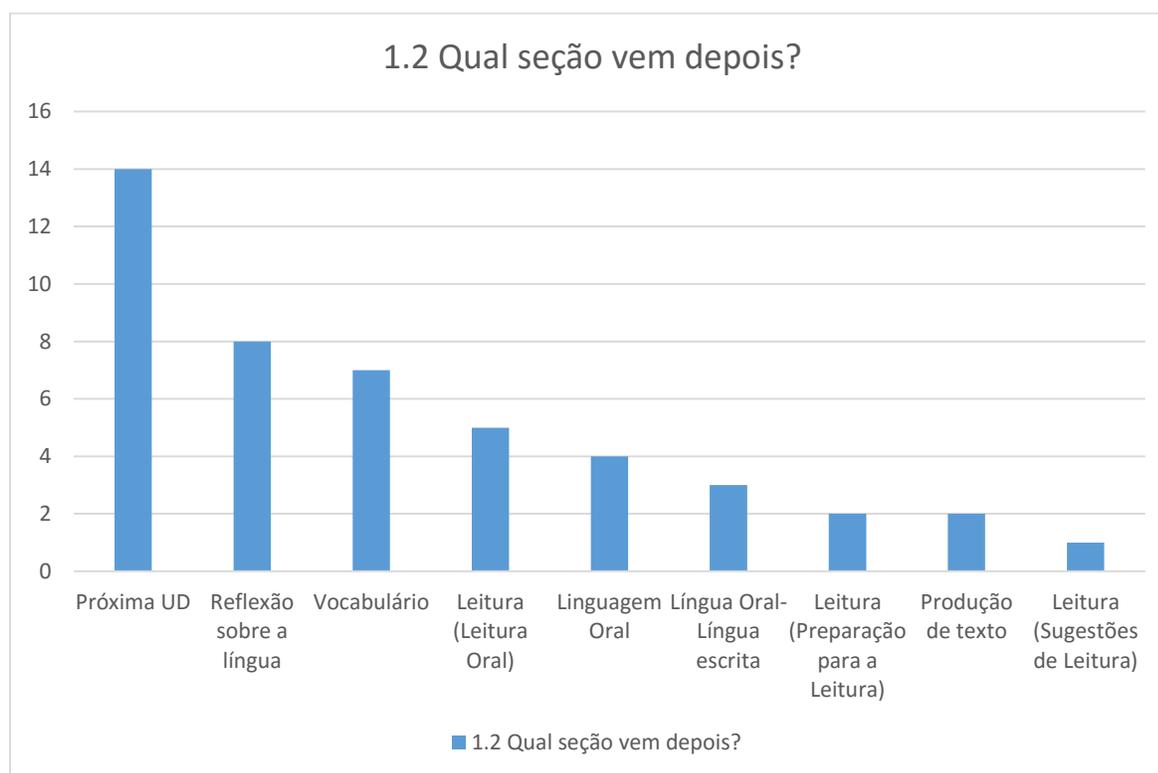
Sobre a pergunta 1.1, “Qual seção vem antes”, identificamos as seguintes seções: Leitura, subseções Leitura silenciosa, Interpretação oral, Interpretação Escrita, Leitura Oral; Vocabulário; LO-LE; Produção de texto e Linguagem Oral, sendo que as seções que mais tiveram episódios foram as de Leitura, subseção Leitura silenciosa, 18 vezes; Produção de texto, 10 vezes e Vocabulário, 8 ocorrências. Já nas seções Reflexão sobre a Língua e Leitura - subseções Preparação para a Leitura e Sugestões de Leitura -, não encontramos nenhum registro, como podemos ver no gráfico abaixo.

Figura 2: Dados obtidos com a análise do critério 1.1.



Em referência à pergunta 1.2, notamos que as seções que vieram depois das que havia os conteúdos dos RC (RS, 2009) foram as de Leitura, subseções Leitura silenciosa, Preparação para a Leitura, Interpretação oral, Leitura Oral e Sugestões de Leitura; Vocabulário; LO-LE; Reflexão sobre a língua; Linguagem Oral e Produção de texto, assim como a próxima UD. O maior número de ocorrências foram respectivamente a próxima UD, 14, seção de Reflexão sobre a Língua, 8, e de Vocabulário, 7. Não houve casos nas subseções de Leitura: Leitura Silenciosa, Interpretação Oral e Interpretação Escrita, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Figura 3: Dados obtidos com a análise do critério 1.2.



Na análise da relação entre a tarefa e o texto lido, encontramos os seguintes dados: 39 tarefas têm relação com um texto da UD, pergunta 2.1 e 38 contribuem para a compreensão do texto, relativo à 2.2. Contudo, apenas 7 partem do texto para expandir as possibilidades do recurso linguístico, mantendo reflexão sobre sentido no texto, referente a 2.3.1, e somente 4, sem manter reflexão sobre sentido no texto, pergunta 2.3.2. Os dados foram sistematizados no gráfico abaixo:

Figura 4: Dados obtidos com a análise dos critérios 2.1, 2.2, 2.3.1 e 2.3.2



Percebeu-se que, das 11 em que a resposta foi não para 2.1, 4 delas estavam na seção Produção de Texto, 3 na Reflexão sobre a Língua, em que duas o tipo de tarefa era de prática de Recurso Linguístico através do uso e 2 na Vocabulário; ou seja, todas as tarefas que estavam nas seções Leitura, LO-LE e Linguagem Oral tinham relação com o texto lido. Além disso, das 11 que haviam sido respondidas não na pergunta 2.1, para 8 delas a resposta também foi não para a 2.2. As tarefas em que a resposta foi não estavam nas seções de Reflexão sobre a Língua (5), Vocabulário (3), LO-LE (2) e Produção de Textos (2). Abaixo, colocamos um exemplo de tarefa que tem relação com o texto, já que retoma partes do texto na tarefa (pergunta 2.1), e contribui para a compreensão do texto ao focalizar recursos linguísticos que indicam o tempo referido pela autora do texto lido (pergunta 2.2):

Figura 5: Exemplo de tarefa 1

interpretação escrita  

1 O texto mostra como a divisão da vida em fases se modifica ao longo do tempo.

- ◆ Localize, nos parágrafos indicados a seguir, as expressões que indicam *tempo* e identifique a qual tempo elas se referem, respondendo às perguntas:
 - Primeiro parágrafo:

“... recheiam as memórias familiares **do início do século...**”

Quarto parágrafo:

“**No decorrer do século**, a ciência foi conseguindo...”

Oitavo parágrafo:

“E, assim, os jovens da **primeira metade do século** assemelhavam-se...”

 - A que século se refere o texto?
Ao século XX.
 - Terceiro parágrafo:

“**Nessa época** não havia adolescência.”

 - Em qual época? No início do século XX.
 - Quarto parágrafo:

“**Hoje**, a esperança de vida nos países mais desenvolvidos...”

 - *Hoje* se refere a que época?
À época em que a autora está escrevendo, em 1995, no final do século XX.
 - Quinto parágrafo:

“**Até os anos 60** existia uma brusca entrada na idade adulta...”

Nono parágrafo:

“**Nos anos 60**, entretanto, as coisas mudaram...”

Último parágrafo:

“Pois foi **na década de 60** que tudo isso tomou forma...”

 - Que anos constituem os anos 60, a década de 60?
1960 a 1969.
 - Sétimo parágrafo:

“Isso pode ser notado até na imagem **dos jovens de então.**”

 - Jovens de quando?
Do período anterior aos anos 60.

(SOARES, 2002b, p. 21-22)

Além desse, também consideramos importante apontar um exemplo de tarefa que não tem relação com o texto e não contribui para a compreensão do texto lido. Essa tarefa localiza-se na seção Reflexão sobre a Língua e é antecedida por uma tarefa que propõe o estudo de orações causais e consecutivas a partir do texto lido, sendo que a tarefa do exemplo é para praticar o uso do recurso linguístico. Como se verá, a tarefa não faz referência ao texto lido, apesar das frases utilizadas serem depreendidas da leitura do texto, e também não contribui para a compreensão do texto.

Figura 6: Exemplo de tarefa 2

- 2 Escreva, para cada par abaixo:
- uma frase estabelecendo uma relação *fato – causa*;
 - outra frase estabelecendo uma relação *fato – consequência*.
- a. A taxa de natalidade era alta.
As escolas recebiam... porque a taxa de natalidade era alta.
As escolas recebiam avalanches de alunos na 1ª série.
A taxa de natalidade era tão alta que as escolas recebiam...
- b. Será necessário aumentar a oferta de empregos.
Será necessário aumentar... porque o número de pessoas...
O número de pessoas procurando trabalho será muito grande.
O número de pessoas... será tão grande que será necessário aumentar...
- c. Os adolescentes se sentem amedrontados.
Os adolescentes se sentem... porque eles têm muitas dúvidas...
Eles têm muitas dúvidas a respeito do futuro.
Os adolescentes têm tantas dúvidas... que eles se sentem amedrontados.

(SOARES, 2002b, p. 52)

As tarefas em que as respostas foram sim para a pergunta 2.3.1 estavam nas seguintes seções: LO-LE, 4 vezes, Leitura, subseção Interpretação oral, 2, e Reflexão sobre a Língua, 1 ocorrência. O que notamos de regular entre todas as que responderam sim foi que elas partiam do texto para mostrar outras formas que o texto poderia ter sido escrito para atingir determinados objetivos, como na tarefa abaixo:

Figura 7: Exemplo de tarefa 3

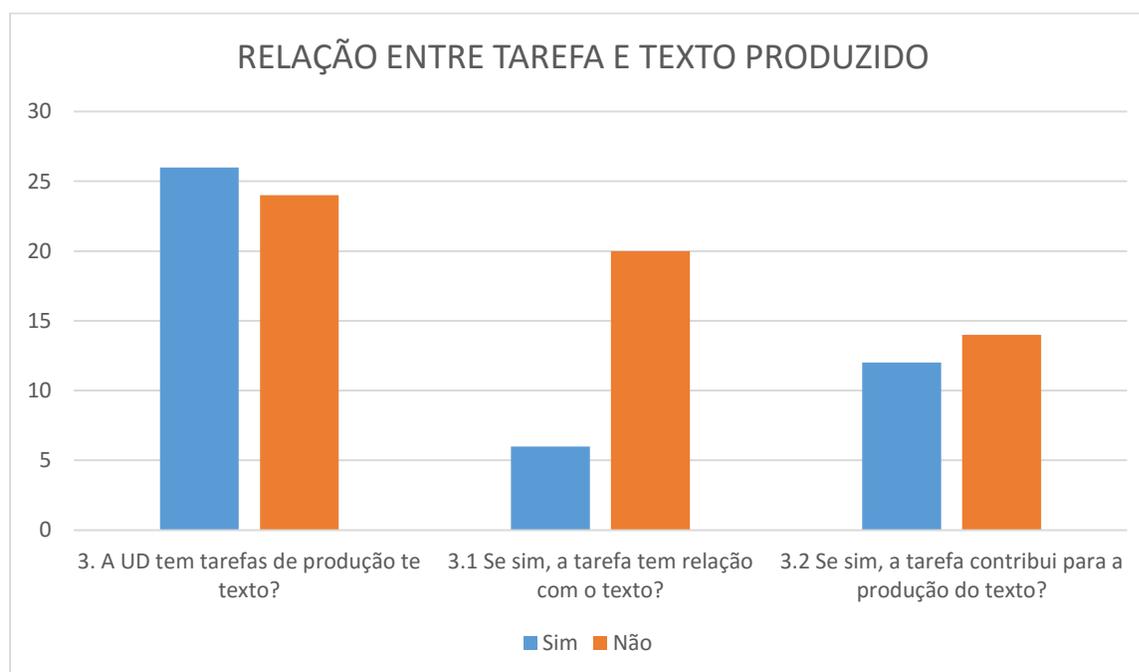
- 2 Se o autor quisesse reforçar seu espanto diante do fato de um médico psicanalista escrever livro sobre adolescência, poderia usar mais de um ponto de exclamação: Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
- ◆ Alguns de vocês vão o **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
 - “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

(SOARES, 2002b, p.14)

Em relação às quatro ocorrências de resposta sim para a pergunta 2.3.2, apontamos que estavam nas seções de Reflexão sobre a Língua, 2 vezes, em que o foco de estudo eram as diferentes conjunções causais e consecutivas e LO-LE, 2 vezes também, em que em uma era proposto uma tarefa para que os alunos sistematizassem o estudo realizado da diferença entre entonação e escrita, e a outra era um convite para que os alunos refletissem sobre o mesmo conteúdo, depois dele ter sido estudado nas tarefas anteriores.

Dos cinco módulos analisados, dois deles não tinham produção de texto; portanto, para um conjunto de tarefas, mais exatamente 24, a resposta à pergunta 3 foi não, como pode ser percebido no gráfico subsequente:

Figura 8: Dados obtidos com a análise dos critérios 3, 3.1 e 3.2



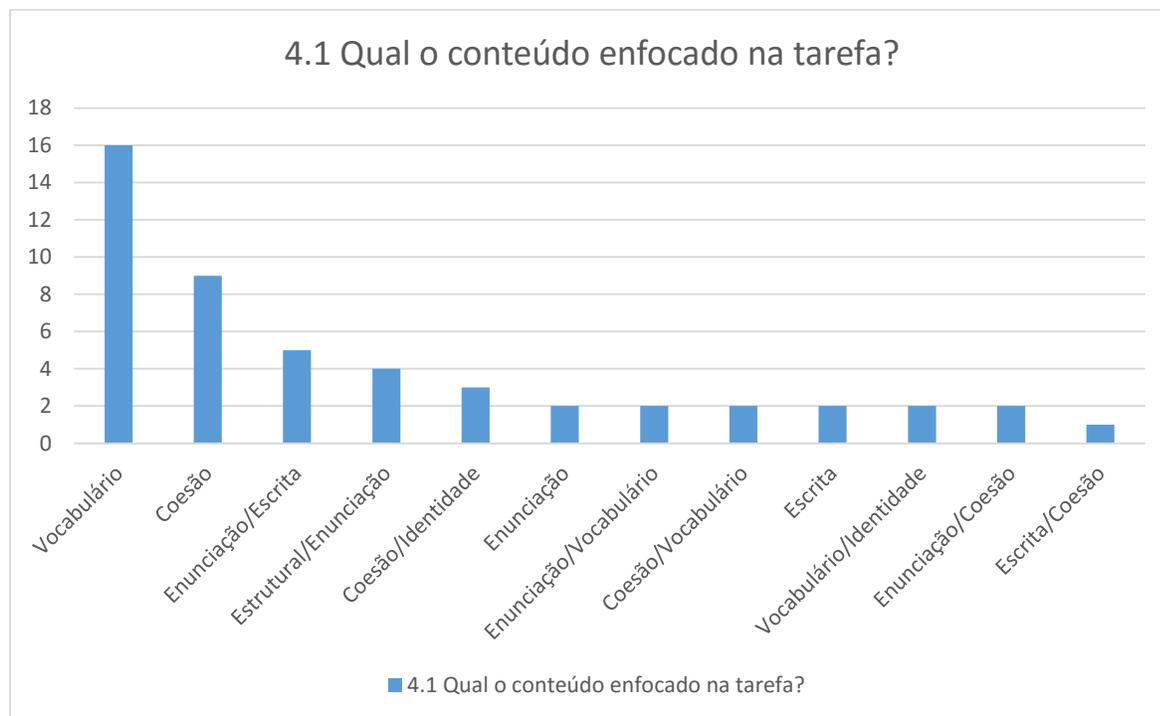
Dessa forma, para responder a 3.1 e a 3.2, utilizamos as 26 tarefas cuja resposta foi sim na 3. Na 3.1, encontramos 20 tarefas que não tinham relação com o texto produzido, sendo que as 6 que a resposta foi sim estavam nas seções de Produção de Texto (4), em que os alunos eram convidados a analisarem determinado recurso linguístico na sua produção ou na do colega, de Linguagem Oral (1), em que era solicitado aos alunos para avaliarem as produções orais realizadas pelos colegas e na de Reflexão sobre a língua(1), em que era pedido para que os alunos retomassem o texto produzido por eles para investigarem se haviam utilizado o recurso linguístico enfocado no estudo.

Em relação à pergunta 3.2, “a tarefa contribui para a produção do texto?”, encontramos 12 tarefas em que a resposta foi sim; destas 12, 6 foram as mesmas tarefas que responderam sim para a pergunta anterior, as outras 6 estavam nas seguintes seções: Leitura, em que eram estudados determinados recursos para a referência de tempo no texto lido (tarefa, já mostrada acima), o que poderia contribuir para a produção, apesar de não ter relação com a produção textual, e 5 estavam na seção Reflexão sobre a Língua, em que o foco do estudo eram as orações causais e consecutivas e as respectivas conjunções, sendo

que no final do estudo é pedido para os alunos analisarem se haviam utilizado o recurso em suas produções, tarefa mencionada acima na análise da pergunta 3.1.

Em relação aos conteúdos enfocados na tarefa, pergunta 4.1, chegamos às respostas apresentadas no gráfico abaixo:

Figura 9: Dados obtidos com a análise do critério 4.1



Como pode ser percebido, os conteúdos mais enfocados nas tarefas foram Vocabulário, em 16 casos, e Coesão, 9 ocorrências, assim como houve tarefas que enfocavam mais de um conteúdo ao mesmo tempo, como Enunção e Escrita, Estrutural e Enunção, Coesão e Identidade etc. Notamos como regularidade entre os conteúdos enfocados que:

- Os conteúdos que aparecem na seção vocabulário são Vocabulário e Vocabulário e Identidade conjuntamente. No primeiro, o foco de estudo é o processo de formação de palavras, e, no segundo, a variação linguística regional.
- O conteúdo Vocabulário, além de estar presente na seção intitulada Vocabulário, foi frequente na seção Leitura, tendo 11 ocorrências, e não apareceu em nenhuma outra

seção. Alguns recursos linguísticos estudados foram figuras de linguagem, como metáforas e analogia, e palavras que apareciam nos textos.

- O conteúdo Coesão também foi frequente na seção Leitura, estando em 7 tarefas, sendo que os recursos linguísticos estudados foram, em sua maioria, referenciais de continuidade temporal nos textos lidos, como advérbios, locuções adverbiais, adjuntos adverbiais e adnominais.

Além do exposto, percebemos que as seções Reflexão sobre a Língua, LO-LE e Vocabulário eram desdobradas em um conjunto de tarefas sobre um determinado recurso linguístico, por exemplo:

- Na UD1, foram estudados, na seção Reflexão sobre a Língua, a primeira e segunda pessoa gramatical a partir do texto lido, assim como a relação entre o uso de frases imperativas e a pessoa gramatical no texto lido, seguindo de tarefas em que o aluno era convidado a usar os recursos linguísticos estudados; na seção LO-LE, a diferença entre a entonação e a escrita em frases para expressar uma afirmação, uma pergunta, um espanto, uma surpresa, seguido de uma tarefa de sistematização do aprendido, e, na seção Vocabulário, a formação de adjetivos através de verbos e sufixos *-nte*;
- Na UD2, na seção Vocabulário, as tarefas abordam a forma apocopada *recém* na formação de palavras compostas e a variação linguística relacionada ao uso deste termo nos estados Rio Grande do Sul e Santa Catarina;
- Na UD 4, na seção Reflexão sobre a Língua, as tarefas focalizavam a relação entre orações causais e consecutivas, e suas respectivas conjunções.

Para ilustrar como isso ocorre, colocamos abaixo uma das sequências de tarefas presente na UD1, seção LO-LE:

Figura 10: Exemplo de tarefa 4

língua oral - língua escrita

Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

1 Na questão 1 de Interpretação Oral, vocês compararam estas duas frases:

- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.

◆ Façam de novo a comparação, mas agora **falando**, não lendo: alguns de vocês vão **falar** as frases, e todos devem prestar atenção na diferença de entoação.

2 Se o autor quisesse reforçar seu espanto diante do fato de um médico psicanalista escrever livro sobre adolescência, poderia usar mais de um ponto de exclamação: Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

◆ Alguns de vocês vão o **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:

- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

3 Se a frase fosse uma pergunta, seria escrita assim:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
- ♦ Alguns de vocês vão **falar** estas três frases — prestem atenção nas diferenças de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
 - “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?

4 A frase poderia ser escrita assim, se o autor quisesse expressar surpresa diante do fato de um médico psicanalista escrever um livro sobre adolescência:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!
- ♦ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência? (Apenas uma pergunta.)
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?! (Demonstra espanto e surpresa.)

5 Voluntários vão falar uma das cinco frases abaixo: cada um escolhe a frase que preferir. Os colegas ouvem, prestando atenção na entoação, e em seguida dizem que sinal ou sinais de pontuação devem estar ao final da frase na forma escrita.

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!

6 Concluem:

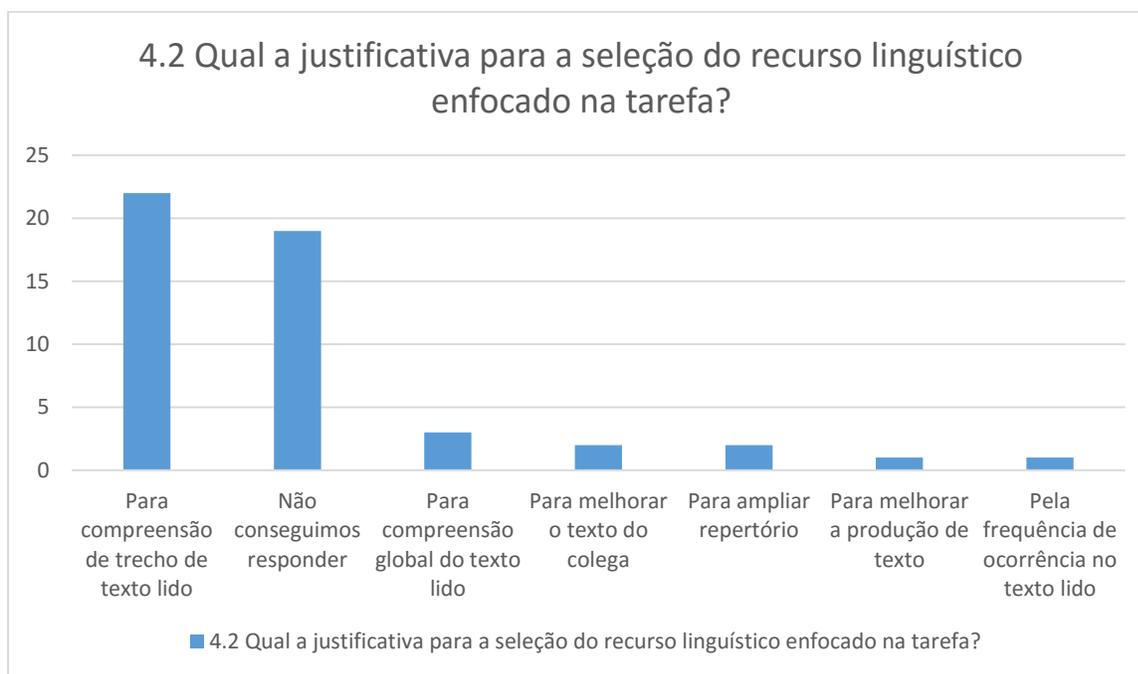
Na **língua oral**, como o **ouvinte** fica sabendo se a frase que **falamos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

Na **língua escrita**, como o **leitor** fica sabendo se a frase que **escrevemos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

(SOARES, 2002b, p. 14-16)

Como dito na seção anterior, foi complicado operar com o critério 4.2, “Qual a justificativa para a seleção do recurso focado na tarefa?”, sendo que não conseguimos responder a pergunta em todas as tarefas, mais especificamente em 19, como ilustrado no gráfico subsequente:

Figura 11: Dados obtidos com a análise do critério 4.2

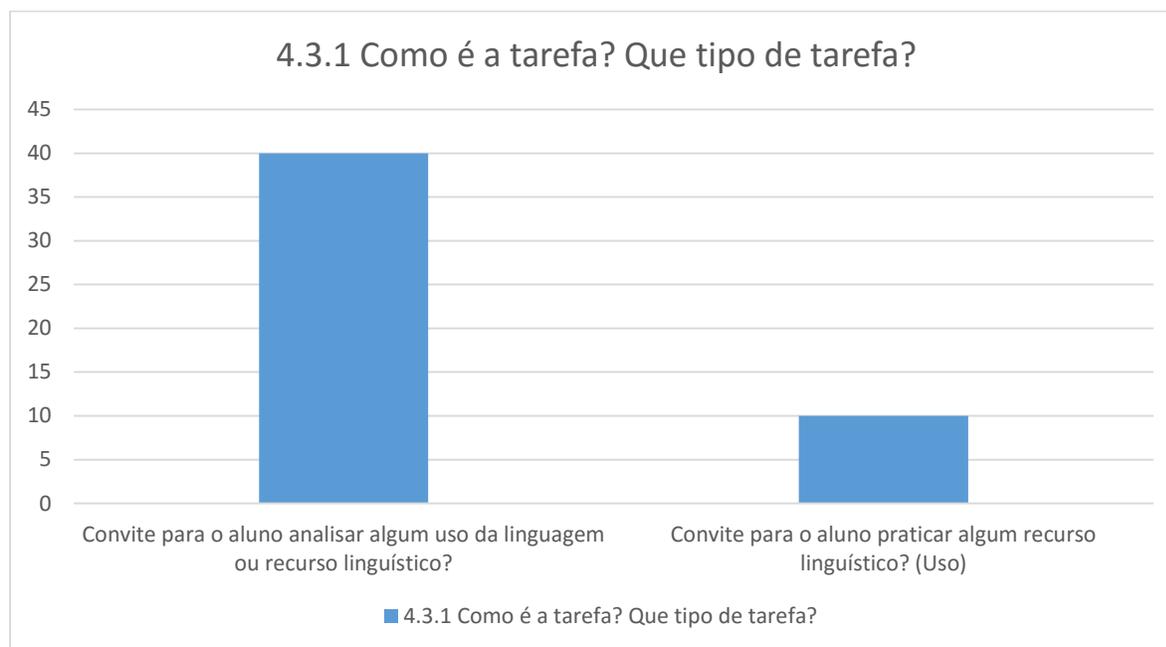


Entretanto, observamos que, quando respondidas, na maior parte dos casos eram tarefas que se encontravam nas seções cujo objetivo pedagógico principal era a leitura, mais exatamente 22 vezes. Como resultado da análise, observamos que o maior número de justificativas para a seleção do recurso linguístico focado era para a compreensão de trecho do texto lido (22 casos) ou para a compreensão global do texto (3 casos). Algumas das justificativas, por sua vez, relacionavam-se a melhoria do texto produzido (3 ocorrências), podendo ser do próprio aluno ou do colega.

Na Pergunta 4.3.1, “Como é a tarefa? Que tipo de tarefa?”, das três hipóteses levantadas – “convite para o aluno analisar algum uso da linguagem ou recurso linguístico?”, “convite para o aluno praticar algum recurso linguístico através do uso?”, “convite para o aluno praticar algum recurso linguístico através do treinamento?” –, apenas a primeira e a

segunda ocorreram na análise, sendo que na primeira tivemos 40 ocorrências e na segunda, 10 casos, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Figura 12: Dados obtidos com a análise do critério 4.3.1



Como regularidades percebemos que:

- Todas as tarefas que estavam nas seções de Leitura convidavam o aluno a analisar algum uso da linguagem ou recurso, num total de 21 tarefas, assim como, isso também ocorre em todas as tarefas que estavam na seção Produção de Texto, com um total de 3 tarefas.
- Nas outras seções - Vocabulário, LO-LE e Reflexão sobre a língua - continham tanto tarefas em que o aluno era convidado a analisar algum recurso linguístico ou uso da linguagem quanto tarefas em que o aluno era convidado a praticar algum recurso linguístico através do uso, exceto em um caso da seção Reflexão sobre a Língua, em que havia apenas tarefas para o aluno analisar.
- Em relação as tarefas que convidavam o aluno a praticar algum recurso linguístico através do uso, verificamos que se encontravam nas seções: Vocabulário, com 4 ocorrências, e Reflexão sobre a Língua, com 6 ocorrências. É interessante observar,

quando uma tarefa convidava o aluno a praticar o recurso linguístico, havia tarefas anteriores em que ele era convidado a analisar, exceto em um caso, mas que havia explicação sobre um fenômeno da língua antes de o aluno ser convidado a responder. Sobre o critério 4.3.2., “O que o aluno precisa fazer para cumprir a tarefa”, encontramos as seguintes respostas:

Tabela 3: O que o aluno precisa fazer para cumprir a tarefa?

4.3.2 O que o aluno precisa fazer para cumprir a tarefa?	Número de ocorrências
Inferir algo sobre o texto	25
Diferenciar usos	1
Criar palavra	2
Comparar diferentes usos	4
Relacionar diferentes usos	1
Sistematizar o conteúdo aprendido	1
Sugerir correções para o texto do colega	1
Avaliar texto do colega	1
Escolher melhor texto	1
Localizar uso no texto e reescrevê-lo	1
Comparar textos	1
Definir algo	1
Criar frases	2
Transformar frases	2
Reunir frases	4
Verificar uso de RL no texto produzido	1
Verificar se há correções a fazer na produção	1

Como podemos perceber, o maior número ocorrência em relação ao que o aluno precisa fazer para cumprir a tarefa foi inferir algo sobre o texto (25 tarefas). Dessas tarefas,

21 estavam nas seções de leitura, e as outras faziam parte das seções Reflexão sobre a Língua (2 tarefas) - em que as tarefas partiam do texto para abordar o recurso linguístico focalizado no conjunto de tarefas da seção, pessoa gramatical do texto lido e uso de frases imperativas no texto lido – e Vocabulário (2 tarefas), – em que o texto que o aluno deveria fazer inferências era um verbete de dicionário. Segue abaixo um exemplo de tarefa, localizada na seção Leitura da UD3, que o aluno precisava inferir algo sobre o texto para cumpri-la:

Figura 13: Exemplo de tarefa 5

2 O poema é escrito na primeira pessoa:

*“Este corpo que **me** veste... Esta capa que **me** acompanha... desce inútil aos **meus** pés... **Sou** a ponte... **Sou** o gesto...”*

Quem é o **eu** do poema?
Um ou uma adolescente.

(SOARES, 2002b, p.32)

Sobre as 25 tarefas restantes, foram percebidas algumas recorrências:

- Relação com os usos da linguagem, como em diferenciar usos (1), comparar diferentes usos (4), relacionar diferentes usos (1) e localizar uso no texto e reescrevê-lo (1). Abaixo colocamos um exemplo de tarefa, onde o aluno precisa comparar os diferentes usos da língua na entonação e na escrita:

Figura 14: Exemplo de tarefa 6

- 4 A frase poderia ser escrita assim, se o autor quisesse expressar surpresa diante do fato de um médico psicanalista escrever um livro sobre adolescência:
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!
 - ◆ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência? (Apenas uma pergunta.)
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?! (Demonstra espanto e surpresa.)

(SOARES, 2002b, p.15)

- Relação com frases, como em criar frases (2), transformar frases (4) e reunir frases (3). Cabe destacar que nestas tarefas o foco era o sentido da frase, e que, em sua maioria, as tarefas eram um convite para o aluno praticar os recursos linguísticos através do uso. Abaixo, temos um exemplo de tarefa, presente na seção Reflexão sobre a Língua da UD 4, em que o aluno precisava reunir frases:

Figura 15: Exemplo de tarefa 7

- 3 Há diferentes formas para expressar uma relação *fato – causa*. Observe:
- A pirâmide mudou **porque** o número de recém-nascidos diminuiu.
 - **Como** o número de recém-nascidos diminuiu, a pirâmide mudou.
 - O número de recém-nascidos diminuiu, **por isso** a pirâmide mudou.
 - A pirâmide mudou, **pois** o número de recém-nascidos diminuiu.

Reúna cada par de frases abaixo em uma só frase, usando várias formas para indicar a relação *fato – causa* que existe entre as duas frases do par:

- a. Os adolescentes se sentem felizes. Estão descobrindo o mundo.
- b. Antigamente não havia adolescência. Os jovens tinham de assumir cedo as responsabilidades da vida adulta.

(SOARES, 2002b, p.53)

- Relação com a produção de texto realizada, como sugerir correções para o texto do colega (1), avaliar texto do colega (1), escolher melhor texto (1) e verificar se há correções a fazer no texto (1).

Em relação ao critério 4.4, “Há explicação sobre algum conteúdo de reflexão linguística na tarefa?”, verificou-se que 25 tarefas continham explicação. As explicações encontravam-se nas seções: Leitura (10), Vocabulário (7), LO-LE (3) e Reflexão sobre a Língua (5). Da mesma forma que as outras 25, não continham explicação, o que ilustramos com uma tarefa abaixo:

Figura 16: Exemplo de tarefa 8

2 Recorde estas frases do texto e responda:

a. “Ajoelha-se, põe as mãos nos **seus** ombros...”
 Nos ombros de quem? *Nos ombros da criança que são os ombros dele mesmo, do homem quando criança.*

b. “... e olha nos **seus** olhos.”
 Nos olhos de quem? *Nos olhos da criança, que são os olhos dele mesmo, do homem quando criança.*

c. “**Seus** olhos se enchem de lágrimas.”
 Olhos de quem? *Os olhos do homem que vê a criança que ele foi.*

(SOARES, 2002b, p. 57)

Como vemos, apesar de focalizar alguns pronomes possessivos presentes no texto, não há explicação destes recursos linguísticos. Na discussão sobre a pergunta “Se sim, como é feita a explicação?”, traremos alguns exemplos de tarefas que contém explicação.

Sobre a posição das explicações dentro da tarefa, pergunta 4.4.1, percebemos que em 21 tarefas ela encontrava-se antes de o aluno ser convidado a responder e, em 4 tarefas, além de antes de o aluno ser convidado a responder, também estava em um box.

Encontramos uma variedade de respostas na pergunta 4.4.3, “Se sim, como é feita a explicação?”. Da mesma forma que na pergunta 4.3.2, também para não perdermos as particularidades da forma como a autora organiza as explicações, achamos interessante listarmos abaixo as respostas encontradas:

Tabela 4: Se sim, como é feita a explicação?

4.4.3 Se sim, como é feita a explicação?	Número de ocorrências
Asserção sobre dado do texto	4
Asserção sobre conteúdo estudado	1
Asserção sobre dado do texto lido, grifo em fragmento do texto e definição de conceito em box.	1
Asserção sobre dado do texto lido e apresentação de sinônimos em box	1
Asserção sobre dado do texto lido e definição de conteúdo em box	1
Asserção sobre dado do texto lido e definição de conceito com exemplos em box	1
Asserção sobre dado do texto lido e grifo em palavras do fragmento do texto.	2
Asserção sobre dado do texto lido e definição de vocabulário.	1
Asserção sobre dado do texto lido em esquemas e transformação de frase para mostrar a diferença.	1
Asserção sobre conteúdo e transformação de fragmento do texto para ilustrar.	2
Asserção sobre dado do texto e transformação de fragmento do texto para ilustrar.	3
Definição parcial do conteúdo e oferta de texto.	1
Definição de palavra que aparece no texto lido	1
Definição de conceito que aparece no texto com exemplo em esquema	1
Definição de conceito que aparece no texto e paráfrase do texto	1
Definição de conceito que aparece no texto com exemplos.	1
Com exemplos em esquema	1
Definição de conteúdo	1

Pensamos que seja oportuno, também, destacar algumas regularidades notadas:

- Foi recorrente na explicação o uso de asserções sobre dado do texto lido (15 ocorrências), podendo ter apenas a asserção ou a asserção com outros recursos para explicar. Como foi uma estratégia constante para a explicação, colocaremos a seguir dois exemplos de como a autora realizou estas asserções:

Figura 17: Exemplo de tarefa 9

- 4 Releiam agora a segunda estrofe do poema.
- Nessa estrofe, o corpo é comparado com uma *capa* que vem dos tempos da infância e agora se torna inútil.
- ◆ Por que o corpo-capa da criança e do adolescente se torna inútil?
Porque o corpo de criança e de adolescente vai se transformando no corpo de adulto, o corpo de criança e de adolescente já não serve mais.

(SOARES, 2002b, p.33)

Figura 18: Exemplo de tarefa 10

- 2 Na parte final do texto, o autor já não fala na 1ª pessoa, mas se dirige a uma 2ª pessoa, a você, leitor adolescente, dando conselhos, em frases imperativas:

Frases que expressam um conselho são **frases imperativas**:
Deixe... leve... pense... viva... acrescente...

“Deixe [você] de lado as chatices da fase e leve [você] em conta o que acontece... Pense [você] nisso. Viva [você] todos esses milagres...”

“Acrecente [você] outra pergunta...”

- ◆ Nessas frases, o autor já não se inclui mais entre os adolescentes. Que papel ele passa a desempenhar nessa parte do texto?
O papel de adulto que dá conselhos aos adolescentes.

(SOARES, 2002b, p. 17)

- Em quatro tarefas, a autora se valeu da utilização de box para definir conceito, apresentar sinônimo ou definir conteúdo presentes nos enunciados. Temos abaixo uma tarefa que autora utilizou um box para definir um conceito:

Figura 19: Exemplo de tarefa 11

- 2 Releiam o início do segundo parágrafo:

“Santa questão, doutor. Agora ficou claro, claríssimo.”

- a. Qual é a “santa questão” que ficou clara, claríssima?
O conceito de adolescência.
- b. O autor usa de ironia, ao comentar o conceito de *processo adolescente* dado pelo médico psicanalista — prestem atenção nas expressões em negrito:

Santa questão, doutor. **Agora** ficou claro, claríssimo.

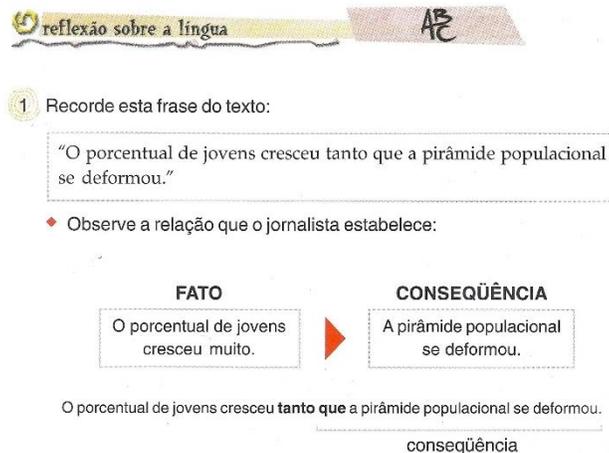
A **ironia** consiste em usar palavras que devem ser compreendidas no sentido contrário daquele que comumente têm.

- ◆ O que o autor na verdade quer dizer é que:
 - O doutor descobriu algo novo e definitivo sobre a adolescência.
 - O doutor apresenta um conceito conhecido de todo mundo há muito tempo.
 - O doutor esclareceu uma questão que ainda não tinha tido solução.

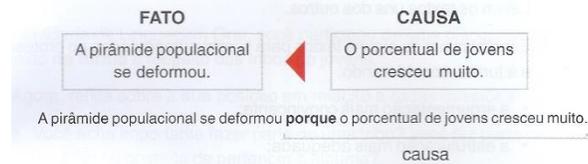
(SOARES, 2002b, p.10-11)

- Outro recurso utilizado para a explicação foi grifar no fragmento do texto algumas partes que correspondiam recurso linguístico focado na tarefa (3 ocorrências).
- Também foi utilizada a transformação do fragmento do texto para ilustrar as diferenças entre as formas de uso, o que ilustramos abaixo:

Figura 20: Exemplo de tarefa 12



- ♦ Vamos supor que o jornalista quisesse destacar como fato a deformação da pirâmide populacional:



- ♦ Em uma frase do texto, o jornalista estabelece esta outra relação:



- Encontre no texto a frase em que o jornalista expressa essa relação e escreva-a em seu caderno, destacando a palavra que liga o fato à sua causa. [Grife, escreva com letras mais escuras (negrito), use maiúsculas...]
- Reescreva essa frase, transformando a relação *fato – causa* em relação *fato – consequência*.

(SOARES, 2002b, p. 51-52)

- Outra recorrência nas explicações foi a definição de conceitos que aparecem no texto (3 ocorrências). Sobre este caso é interessante destacar que o texto em questão era um verbete de dicionário e que os conceitos definidos estavam relacionados ao recurso linguístico em estudo, a formação de palavras, o que é exemplificado na tarefa seguinte:

Figura 21: Exemplo de tarefa 13

Recorde este trecho do texto, observando a palavra em negrito:

“Fisionomia séria e contida, um ar severo e comportado envolvia essa turma **recém-aceita** no mundo adulto.”

- 1 Veja como o dicionário define o elemento **recém-** que aparece na palavra **recém-aceita**:

recém. [De *recente*, com apócope, por infl. do esp. *recién*.]
Adv. Bras. SC RS Recentemente:  *Sigismundo chegou recém*:  “Adeus, gosto de soltar o pensamento por aí, feito cavalo desencilhado *recém*” (M. Cavalcanti Proença, *Manuscrito Holandês*, p. 37). [*Recém* é de uso geral na língua, e com o mesmo sentido, mas como prefixo, unido exclusivamente a um particípio: *recém-chegado*, *recém-nascido*; ao passo que em SC e no RS ou aparece solto, após o verbo, como nos exemplos acima, ou antes dele, preso pelo hífen a outros tempos e modos verbais: *recém-jantei*, *recém-chegavam*, *recém-amanhecera*.]
REPRODUÇÃO
Δ **recém-**. [F. apocopada de *recente* < lat. *recens*, *entis*.]
El. comp. = ‘recentemente’: *recém-nascido*, *recém-vindo*.
[Atenção: é oxítono.]

Como é freqüente, o elemento *recém-* ser pronunciado como paroxítono (com o acento na sílaba *re-*), o verbete pede atenção para a pronúncia correta: oxítono (com o acento na sílaba final, *-cém*, como em *armazém*, *também*, *porém*).

recém-. [F. apocopada de *recente*.]
El. comp. = ‘recentemente’: *recém-nascido*, *recém-vindo*.
[Atenção: é oxítono.]

Novo Aurélio século XXI.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 1716.

Veja o significado da expressão “F. apocopada”, que aparece no verbete:

F. apocopada = forma apocopada

apócope = supressão de elemento final de uma palavra

Exemplo: **são** por **santo**, como em São João.

Conclua: por que **recém-** é uma *forma apocopada*?

Porque é a palavra recente com supressão da sílaba final.

(SOARES, 2002b, p. 27-28)

Em relação à existência ou não de nomenclatura gramatical nas tarefas, pergunta 4.5, verificou-se que 38 tarefas continham, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 5: Há nomenclatura gramatical?

4.5 Há nomenclatura gramatical?	UD1	UD2	UD3	UD4	UD5	
Sim	15	8	2	11	2	38
Não	4	1	3	4		12

Os termos mais utilizados foram: frase (15 ocorrências); texto (12 ocorrências), parágrafo (8 ocorrências), assim como outros termos, apresentados na tabela abaixo:

Tabela 6: Se sim, qual nomenclatura gramatical?

4.5.1 Se sim, qual?	
Texto	12
Frase	15
Parágrafo	8
Primeira pessoa	3
Sufixo	2
Frase Imperativa	2
Analogia	1
Verbo	1
Ironia	1
Adjetivo	1
Ponto de exclamação	1
Pronome pessoal	1
Terceira pessoa	1
Segunda pessoa	2
Primeira pessoa do plural e do singular	1
Elemento composicional	1
Forma apocopada	1
Apócope	1
Palavra composta	1
Prefixo	1

É importante destacar que não corresponde ao número total de ocorrências, mas ao número de tarefas que tiveram os usos ocorrendo. Outro dado interessante é que, excetuando os termos texto, parágrafo e frase, os demais encontravam-se em tarefas em que o conteúdo estudado era relacionado ao termo. Os termos primeira, segunda e terceira pessoa, por exemplo, foram utilizados em um conjunto de tarefas em que o foco de estudo era a pessoa gramatical do texto lido, como ocorre na seguinte tarefa:

Figura 22: Exemplo de tarefa 14

1 O autor, no terceiro e quarto parágrafos, fala na 1ª pessoa, incluindo-se entre os adolescentes:

“[Nós] Vivemos uma situação provisória...
E [nós] vamos entrar em outra fase transitória...
A gente faz parte de dois mundos...”

◆ Por que o autor se inclui entre os adolescentes? Porque está recordando sua adolescência, o que o leva a sentir-se de novo como adolescente.

Pronomes pessoais
1ª pessoa: eu, nós, a gente (na linguagem coloquial).
2ª pessoa: tu, vós, você, vocês.
3ª pessoa: ele, ela, eles, elas.

(SOARES, 2002b, p. 17)

Entretanto, nem todas as vezes que determinados recursos linguísticos foram estudados a autora se valeu do uso de nomenclatura gramaticais. Além disso, percebeu-se que os termos texto, parágrafo e frase foram usados, na maioria dos casos, para referenciar o texto ou partes do texto lido ou produzido.

Em relação à posição da nomenclatura gramatical na tarefa, pergunta 4.5.2, verificamos que em 35 casos a nomenclatura estava no enunciado e em 3 casos estava no enunciado e no box, sendo que o box estava sendo utilizado para explicar o termo que aparecia no enunciado.

Em relação às perguntas 4.7 e 4.8, respectivamente, “Qual o foco da tarefa?” e “Qual o método utilizado na tarefa?”, identificamos que todas as tarefas tinham como foco os fatos da língua, assim como o método utilizado também em todas as tarefas foi reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e chegada. Para ilustrar, colocamos abaixo as tabelas com os dados obtidos:

Tabela 7: Qual o foco da tarefa?

4.7 Qual o foco da tarefa?	UD1	UD2	UD3	UD4	UD5
Definição de categorias e função com exemplificação?					
Fatos da língua?	19	9	5	15	2

Tabela 8: Qual o método utilizado na tarefa?

4.8 Qual o método utilizado na tarefa?	UD1	UD2	UD3	UD4	UD5
Expositivo, seguido de treinamento?					
Reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada?	19	9	5	15	2

4.2 Discussão

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste trabalho é investigar sobre a elaboração de tarefas de reflexão linguística, sistematizando orientações para que outros professores consigam fazer tarefas de reflexão linguística, e contribuir com a discussão teórica sobre a relação entre texto como objeto de ensino de LPL e gramática.

As perguntas de pesquisa serão retomadas a seguir para que, com base nos dados, possam ser respondidas.

- i. Como os recursos linguísticos são abordados em um LD comprometido com a promoção do letramento?*

A partir dos dados, podemos dizer que em 80% dos casos os recursos linguísticos são abordados através da análise a ser feita pelos alunos e em 20% através da prática de uso dos recursos linguísticos pelos alunos. No primeiro caso, a análise do recurso poderia ser feita tanto a partir do texto lido, maior número de ocorrências, quanto a partir do texto produzido, sendo que, na maioria das vezes, para analisar um recurso linguístico presente nos textos lidos, o aluno precisa inferir o sentido de determinado recurso no texto. No segundo, percebemos que, para usar os recursos, os alunos precisavam criar frases, transformar frases, reunir frases, sendo que nestas tarefas o foco era os sentidos das frases, apesar disto,

acreditamos que fosse mais interessante que prática do recurso linguístico ocorresse em contextos autênticos de produção, ao invés de apenas através do trabalho com frases. Na maioria das vezes em que os alunos praticavam algum recurso linguístico através do uso, tinha na mesma seção do LD um convite para analisar também, e houve seções em que o aluno apenas foi convidado a analisar.

ii. Quais são as características das tarefas de reflexão linguística de um LD comprometido com a promoção do letramento?

Com a análise dos dados, podemos dizer que as tarefas não se encontram apenas nas seções do LD supostamente com os objetivos pedagógicos destinados a isto – no caso do LD analisado, as seções Vocabulário, LO- LE, Reflexão sobre a Língua -, mas podem encontrarem-se em outras seções, como em que os objetivos pedagógicos principais são a interpretação do texto lido e a produção de textos. Assim como podemos dizer que, na maioria dos casos, as tarefas foram feitas depois dos alunos terem lido o texto e encontravam-se no final da UD.

Outra característica encontrada foi que a relação entre as tarefas e o texto lido ocorreu de forma satisfatória, visto que cerca de 80% das tarefas referenciam o texto lido e contribuem para a compreensão do texto, sendo que, quando as tarefas não havia relação ou não ajudava os alunos a compreender o texto, estavam, em sua maioria, nas seções de produção de texto ou eram tarefas para o aluno praticar o uso do recurso linguístico. Houve também casos em que a tarefa partia do texto para oferecer outras opções de recursos linguísticos que não apareciam no texto, mas mantinha a reflexão sobre o sentido do texto, nestes casos o intuito era mostrar outras formas que o texto poderia ter sido escrito para atingir determinados objetivos. Assim como ocorreram casos em que a tarefa partia de casos do texto para dar outras opções de recursos linguísticos, mas sem manter a reflexão sobre o sentido do texto, foi o caso de tarefas que com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos ou sistematizar o conteúdo focado em um conjunto de tarefas.

Poucas tarefas tinham relação com o texto produzido pelos alunos, e, quando tinham, a maioria encontrava-se na seção de produção de texto. E, nestes casos, os alunos eram convidados a fazer coisas muito amplas para cumprir a tarefa; e, apesar dos conteúdos propostos pelos RC (RS, 2009) serem mencionados na tarefa, não havia a eleição de um recurso linguístico específico, por exemplo, havia tarefas em que se pedia para o aluno

analisar se o seu texto estava bem organizado ou se a linguagem utilizada era a adequada. Por conta disso, acreditamos que o LD peca na potencialização da produção dos textos pelos alunos. Entretanto, encontramos um conjunto de tarefas na seção Reflexão sobre a Língua que nos pareceu interessante pela forma como houve a integração entre a leitura, a reflexão linguística e a produção do texto, já que neste foi percebido que houve uma preocupação em possibilitar, através da reflexão sobre como o autor do texto lido organizou o seu dizer, a reflexão e ampliação do dizer do aluno (GERALDI, 1997[1991]). O conjunto de tarefas mencionados partiam de um caso do texto para depois pedir para o aluno verificar se, no texto produzido por ele, havia o mesmo tipo de relação que se encontrava no texto lido.

Em relação aos conteúdos enfocados na tarefa, percebemos que enfocavam conteúdos ligados ao vocabulário, que ocorreu tanto na seção do mesmo nome quanto nas seções de leitura (neste caso, focalizando, na maioria das vezes, usos metafóricos e analógicos do texto lido), e a coesão dos textos (em que os recursos linguísticos estudados foram, em sua maioria, referenciais de continuidade temporal nos textos lidos). Acreditamos que essa primazia do trabalho com conteúdos ligados ao vocabulário esteja em consonância com prática de reflexão linguística, visto que essa prática ocorre com “ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno” (RS, 2009, p,75), em contraponto ao ensino tradicional de gramática que prevê um “trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação” (RS, 2009, p. 75). Assim como, notamos que havia sequências de tarefas sobre um mesmo recurso linguístico nas seções que não eram de leitura e de produção de texto. Uma estratégia interessante utilizada pela autora para focalizar o estudo de determinados fenômenos linguísticos ligados ao conteúdo vocabulário foi a utilização de verbetes de dicionário, e, a partir do verbete, propor tarefas em que os alunos eram convidados a inferir sobre o fenômeno a partir do texto, como o estudo da forma apocopada recém.

Uma característica interessante sobre a seleção do recurso linguístico focado foi que, em sua maioria, esta justificava-se para a compreensão de trechos do texto lido, estando, portanto em consonância com a prática de RL, pois, esta, integrada ao eixo da leitura, deve ocorrer com a finalidade de ampliar os potenciais de leitura através da focalização de recursos linguísticos usados para construir sentido, além de focalizar fatores relevantes para a compreensão do texto (MENDONÇA, 2006).

Em relação ao uso de nomenclatura nas tarefas, percebemos que 76% das tarefas usaram nomenclatura gramatical, sendo que o maior número de nomenclaturas utilizadas foram os termos texto, frase e parágrafo, esses utilizados para referenciar o texto ou partes do texto lido ou escrito. Uma possível justificativa para isso é, assim como defendido nos RC (2009), “ não há razão para substituir expressões generalizantes que são frutos de séculos de sistematização de conhecimentos sobre língua por termos informais, que podem acabar sendo ainda mais confusos e pouco úteis aos alunos” (RS, 2009, p.73). Notamos também que nem sempre que um recurso linguístico era focado foram utilizados termos técnicos para denominar o recurso, como no caso que são estudadas as orações causais e consecutivas e a autora opta por utilizar, ao invés desses termos, relação fato-consequência e fato-causa. Pensamos que uma explicação para isso seja “Sobre a opção por não apresentar a nomenclatura, podemos supor que seja justificada pelo privilégio das atividades epilinguísticas (atividades de reflexão sobre a linguagem) nesta etapa de ensino” (GIL; SIMÕES, 2015, p.275). Entretanto, tiveram ocorrências, apesar de não serem muitas, de tarefas que utilizaram nomenclatura gramatical, estando ela vinculadas ao recurso linguístico estudado.

Também notamos como característica das tarefas a presença de explicações sobre conteúdos de reflexão linguística, ocorridas em 50% das tarefas e, em sua maioria, nas seções Leitura e Vocabulário. O maior número de ocorrências em relação a forma da explicação foi a partir de asserções sobre dados do texto lido. Outra forma utilizada foi a explicação através de um box, que esclarecia um conceito que apareceram no enunciado, podendo ser através de apresentação de sinônimos ou definições; o que nos parece interessante, na medida em que o trabalho com o entendimento de um conceito partia do entendimento da ocorrência do recurso linguístico no texto lido. Em algumas tarefas a forma de explicar foi através da transformação do fragmento do texto para ilustrar as diferenças entre as formas de uso.

Percebemos também que em todas as tarefas o foco era os fatos da língua e o método utilizado foi o reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada. Com isso, podemos dizer que se aproximam da prática de reflexão linguística e não do ensino tradicional de gramática, como posto nos RC (RS, 2009).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar sobre a elaboração de tarefas de reflexão linguística (RL), visando a sistematizar orientações para que eu e outros professores conseguíssemos fazer tarefas desse tipo, através da análise qualitativa do livro didático (LD) “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, publicado em 2002 pela editora Moderna. Nesse sentido, procuramos compreender (i) como os recursos linguísticos são abordados em um LD comprometido com a promoção do letramento? e (ii) quais são as características das tarefas de RL de um LD comprometido com a promoção do letramento?

Consideramos como aprendizagens neste trabalho a percepção de que a investigação da elaboração de tarefas de RL podem potencializar a prática profissional do professor de LPL ao tornar material as discussões teóricas que envolvem a mudança de paradigma entre o ensino de gramática e a prática de RL. Admitimos que esse trabalho teve limitações na medida em que não houve uma discussão mais refletida sobre tarefas, o que poderia beneficiar a pesquisa.

Durante a realização dessa pesquisa, surgiram outras inquietações, que podem ser investigadas em outros trabalhos: Como ocorre a progressão do estudo dos recursos linguísticos na coleção do LD? Como ocorre relação entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas durante a coleção do LD? Quais são as estratégias utilizados no LD para propor a construção do conhecimento sobre os recursos linguísticos? Certamente outras inquietações podem surgir, sendo essas as que surgiram até o momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho. SP: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *et al.* Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Análise linguística [livro eletrônico]: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2014, (coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3) 1,4 Mb; e-PUB.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRITTO, L. P. L. Escola, Ensino de língua, letramento e conhecimento. Calidoscópico (UNISINOS), v. 05, p. 24-30, 2007.

_____. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística no Brasil: ensino de escrita X ensino de norma. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, Alemanha, v. 3, n.1, p. 119-140, 2004.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? Calidoscópico, Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola, 2006 [1988].

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

_____. Unidades básica do ensino de português. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Ática, p.59-79, 2011[1984].

GIL, M. M. Uma viagem, diferentes bagagens: prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GIL, M.; SIMÕES, L. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. ARE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

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 Editorial, 2006.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). O texto na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Ática, p.32-38, 2011 [1984]a.

_____. Gramática e Política. In: GERALDI, J.W. (Org.). O texto na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Ática, p, 47-58, 2011 [1984]b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SIMÕES, L.; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. Literatura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. Português: uma proposta de letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

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

ANEXO - CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS

1. há explicação gramatical? [da “tradição”]
1.1. qual a posição dessa explicação na UD?
1.2. a explicação está integrada à leitura?
1.3. a explicação está integrada à produção?
1.4. a seleção do recurso linguístico explicado se justifica pelo gênero do discurso do texto lido ou produzido?
1.5. faz uso de metalinguagem ou não?
2. há tarefas de reflexão linguística feitas partir de textos lidos? [tarefas de compreensão]
2. 1. qual a justificativa para a seleção do recurso linguístico a ser focado?
2.2. a tarefa de reflexão linguística contribui para a compreensão global do texto?
2.3. a tarefa de reflexão linguística contribui para a compreensão de trechos do texto?
2.4. como são essas tarefas? (= que tipo de pergunta é feita? tem tipos de perguntas?)
2.5. usa metalinguagem?
2.6. tem relação com alguma explicação gramatical? [feita antes ou depois da tarefa de RL?]
2.7. tem relação com alguma tarefa de RL feita a partir de textos produzidos? (relação com item 3 abaixo)
3. há tarefas de reflexão linguística feitas a partir de textos produzidos? [tarefas de reescrita]
3.1. qual a justificativa para a seleção do recurso linguístico a ser focado?
3.2. como são essas tarefas? (= que tipo de pergunta é feita? tem tipos de perguntas?)
3.3. usa metalinguagem ou não?
3.4. tem relação com alguma explicação gramatical? [feita antes ou depois da tarefa de RL?]
3.5. tem relação com alguma tarefa de RL feita a partir de textos lidos? (relação com item b acima)
4. há tarefas para uso dos recursos linguísticos?
4.1. a seleção do recurso linguístico a ser usado se justifica pelo gênero do discurso da tarefa?
4.2. a tarefa tem relação com alguma explicação gramatical?
4.3. a tarefa tem relação com tarefas de RL vinculada à leitura/recepção?

4.5. a tarefa tem relação com tarefas de RL vinculada à produção?

4.6. a tarefa é para uso dos recursos linguísticos em contextos interacionais escritos ou orais?

5. há exercícios complementares para prática repetitiva de recursos linguísticos? [da “tradição”]

5.1. os exercícios envolvem textos?

5.2. os exercícios envolvem frases soltas?

5.3. qual o tipo de exercício? (completar lacuna? criar frases? relacionar colunas? exercícios com palavras [conjugação verbos, passar para plural, concordar em número, gênero e grau]? etc.)