

# Intersecções entre Análise Linguística/Semiótica, Leitura e Produção Textual: um olhar funcional sobre os eixos de ensino da Língua Portuguesa

Aline Milena Borges da Silva Dias  
Kelly Carolaine dos Santos Pereira  
Márcio Allan Silva de Miranda\*

**Resumo:** Este trabalho objetiva refletir sobre as contribuições trazidas pela Análise Linguística/Semiótica ao trabalho com os eixos de Leitura e Produção Textual nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, investigamos as diferenças entre essa prática e o ensino tradicional de gramática, discorrendo sobre as mudanças implementadas pela Análise Linguística/Semiótica no ensino de Leitura e Produção Textual, considerando também o lugar que o texto ocupa nessa concepção. Nesse sentido, tomamos como principais referenciais teóricos para esta pesquisa, os estudos de Perfeito (2007) e Geraldi (1984, 1996) sobre o ensino de Língua e a prática de Análise Linguística/Semiótica, articulando-os às possibilidades de trabalho com os eixos da Leitura e da Produção Textual, conforme defendido por Antunes (2003, 2009) e Mendonça (2006). Nesse âmbito, foi possível perceber que a Análise Linguística/Semiótica se afasta do ensino tradicional de Língua, uma vez que nela o saber gramatical não é um fim em si mesmo, mas um meio de desenvolver a competência linguística do sujeito e assim promover a sua autonomia nas diferentes situações de comunicação e interação na sociedade.

**Palavras-chave:** Análise Linguística/Semiótica; Leitura; Produção Textual.

**Abstract:** This work aims to reflect on the contributions brought by Linguistic/ Semiotic Analysis to work with the axes of Reading and Textual Production in Portuguese Language classes. Therefore, we investigate the differences between this practice and the traditional teaching of grammar, discussing the changes implemented by Linguistic Analysis/ Semiotics in the teaching of Reading and Textual Production, also considering the place that the text occupies in this conception. In this sense, we take as main theoretical references for this research, the studies of Perfeito (2007) and Geraldi (1984, 1996) on the teaching of Language and the practice of Linguistic/Semiotic Analysis, possibilities of working with the axes of Reading and Textual Production, as advocated by Antunes (2003, 2009) and Mendonça (2006). In this context, it was possible to realize that the Linguistic Analysis/ Semiotics departs from the traditional teaching of Language, since in it the grammatical knowledge is not an end in itself, but a way to develop the linguistic competence of the subject and thus promote their autonomy in different situations of communication and interaction in society.

**Keywords:** Linguistic/Semiotic Analysis; Reading; Textual Production.

---

\*Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduando em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho foi produzido para conclusão da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Costa de Araújo Lima.

## 1. Introdução

O tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa e seus objetivos, nos últimos anos, tem sido marcado por diversas discussões e reformas que abarcam o debate sobre o trabalho feito com os eixos de Leitura e Produção de textos. Ainda que, conforme Marcuschi (2008), exista uma gama de possibilidades de trabalhos com o texto, bem como um consenso de que “o ensino de língua deva dar-se através de textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 51), na prática, nem sempre essa perspectiva é adotada, e o trabalho com a materialidade textual acaba tornando-se descontextualizado, pois essa frequentemente é tomada como pretexto para exercícios de cunho puramente estrutural e normativo.

Dentro desse panorama, a Análise Linguística/Semiótica, doravante AL/S, compreende um movimento em direção ao estudo dos diversos fenômenos da língua por meio de uma abordagem verticalizada do texto, isto é, o texto passa a orientar as atividades com os demais eixos de ensino, à medida que também os integra. Por conseguinte, o aluno se vê enriquecido diante de toda profusão de saberes que parte do material linguístico, que não residem, como pode fazer pensar o tratamento pedagógico normalmente realizado, em compartimentos estanques e dissociados.

Considerar, portanto, uma perspectiva de trabalho estritamente normativa, a qual busca ser “ventríloqua” da sintaxe e da cultura lusitanas, e que não permite ao estudante interagir com o texto, implica, conseqüentemente, negar o consentimento de um trabalho ancorado num panorama “sociointeracionista” (MARCUSCHI, 2008, p. 58). Logo, é imprescindível, ao fazer um trabalho com o texto, conceber a língua como historicamente situada, capaz de refletir as práticas sociais em que está inserida durante o processo de (re)criação do mundo, como assinala Marcuschi (2008), a qual contempla, ainda, a construção do conhecimento por meio da interação dos indivíduos com o meio sociocultural (MCCARTHEY; RAPHAEL, 1993).

À vista disso, este trabalho objetiva refletir sobre as contribuições trazidas pela AL/S aos eixos de Leitura e Produção Textual das aulas de Língua Portuguesa. Em decorrência, tem por objetivos específicos: i) observar de que forma se deu a mudança das concepções de língua que permitiram o surgimento de novas práticas de ensino; ii) analisar o espaço dado à AL/S na sala de aula, frente ao ensino gramatical.

Para alcançar esses objetivos, decidimos organizar este artigo nas seguintes seções: primeiramente, trataremos, no tópico seguinte, das diferenças entre a prática de AL/S e o ensino tradicional de gramática; na terceira seção, explicaremos o lugar do texto na AL/S; na quarta, apresentaremos as implicações dessa abordagem para o ensino de Leitura e Produção Textual e, por fim, nas considerações finais, faremos a síntese da discussão trazendo alguns apontamentos sobre a inclusão da AL/S na prática pedagógica.

## 2. Do ensino gramatical à prática de Análise Linguística

As ações humanas decorrem do contexto sócio-histórico em que as pessoas estão inseridas. Assim, segundo Geraldi (1996), o modo como o ensino de Língua Portuguesa foi conduzido pelos professores ao longo do tempo sempre foi consonante às concepções vigentes em cada época, sobretudo no que se refere à visão de língua e de sujeito. Portanto, faz-se necessário compreendermos o percurso percorrido pelas reflexões sobre o ensino de língua, que desembocou no conceito de AL/S, noção relativamente recente, que ainda tem sido posta em questionamento e é alvo de muitas discussões e críticas.

Ao falar de ensino de língua materna, é costumeiro que o senso comum o equipare, de forma bastante reducionista, ao ensino de gramática tradicional. Entretanto, embora seja equivocada, tal crença é resultado de séculos de uma tradição de práticas de ensino pautadas na gramática normativa-prescritiva. Tomando isso como base, podemos evocar as concepções de linguagem tal como formuladas por Geraldi (1984): linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como processo de interação verbal.

Na primeira concepção referida, como bem salienta Perfeito (2007), a língua é tratada como uma capacidade mental, isto é, como um fator que determina a racionalidade do falante. Por consequência, o sujeito é visto como um ser de natureza classificatória, que precisa pensar conforme regras bem estabelecidas. Fundamentando-se na teoria gramatical grega, essa percepção de língua faz emergir ao menos três problemas que, embora venham a ser combatidos, ainda podem ser constatados nas atuais práticas de ensino: a) o estudo da língua fica reduzido à apreensão de regras normativas-prescritivas; b) os usos da língua são percebidos numa perspectiva dicotomizada (certo ou errado); c) as reflexões sobre a língua não levam em conta (e, por isso, não valorizam) as variedades linguísticas.

O primeiro ponto, conforme anunciado na abertura deste trabalho, pode ser colocado como principal alvo das abundantes críticas trazidas pelo movimento teórico de revisão do ensino de Língua Portuguesa do qual é tributária a AL/S. Como aponta Machado (1996), os textos não se limitam às palavras, no sentido de elementos da estrutura linguística, uma vez que o enunciado, termo usado em correlação a “texto” na perspectiva bakhtiniana, é “a unidade resultante das combinações dos gêneros discursivos - formas específicas de usos das variedades virtuais de uma língua” (MACHADO, 1996, p. 95). Logo, o conhecimento das regras normativas-prescritivas de uso da língua, referentes à norma-padrão, desvinculado do contexto global da enunciação (a situação, os participantes e seus interesses) não fornece as condições para um uso produtivo da língua, considerando as múltiplas instâncias sociais em que isso se faz necessário.

Do mesmo modo, a perspectiva dicotomizada diz respeito à rotulação preconceituosa dos usos linguísticos, antes de tudo dos falantes (BAGNO, 2015). Nesse pensamento, decorrente do anteriormente apresentado, os usos previstos na norma de prestígio são considerados “corretos”, e, por extensão, são valorados como “bonitos”, “cultos”, “inteligentes”. Em contrapartida, produções que se afastam desse ideal são marcadas como “erradas”, o que distancia da sala de aula a possibilidade de ampliar a discussão sobre o material linguístico com base em suas variedades (dialetais, sociais e históricas) e na existência dessas como característica natural de todas as línguas. Com efeito, tal procedimento não atende à complexidade do ato comunicativo, a qual não compreende, como em uma avaliação de múltipla escolha, um “gabarito” correto, mas antes a possibilidade de se tomar decisões mais ou menos adequadas de acordo com a situação discursiva.

Com a disseminação da Teoria da Comunicação reelaborada por Jakobson (1976), a linguagem passou a ser vista como um instrumento de comunicação. Paralelamente, o aluno exercia o papel de receptor de conhecimento, o qual era adquirido por intermédio de exercícios repetitivos e classificatórios. Assim, pode-se inferir que, ainda que tenha sido revestida de um novo aporte teórico, a concepção de linguagem como código continuou a limitar o ensino de Português à fixação de regras gramaticais, e, com isso, os impasses destacados anteriormente se consolidaram ainda mais nas salas de aula.

Muitos autores se debruçam sobre o trajeto histórico das concepções, mas, para o presente trabalho, o importante é perceber que, durante séculos, o professor de Língua Portuguesa fez da gramática a sua principal aliada, e somente a partir da década de 1980, as práticas de ensino foram revisadas criticamente sob uma nova perspectiva. Nesse ínterim, diversos campos de pesquisas – a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística, por exemplo – convergiram no sentido de enxergar a linguagem como espaço de interação, como “local das relações sociais, em que falantes atuam como sujeitos.” (PERFEITO, 2007, p. 828).

Nesse sentido, de acordo com a terceira concepção mencionada, a linguagem é uma construção interindividual, uma forma de interação para a qual concorrem as ações de linguagem realizadas por meio dos gêneros discursivos – “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280). Desse modo, longe de ser uma estrutura rígida e inerte, a língua é constituída fundamentalmente em sua realidade pelo diálogo, portanto, é pela intervenção coletiva de seus usuários que se constrói e modifica, mantendo ou não certas estruturas, recriando ou fazendo desaparecer gêneros, autorizando novos sentidos, etc.

Tomando como base tal pensamento, que caracteriza a concepção sociointeracionista da linguagem, fica perceptível que não há como permanecer com as

práticas de ensino de caráter exclusivamente normativo, artificial e homogêneo, pois, como aponta Geraldi (1984, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Dito em outras palavras, não era preciso modificar apenas o modo de ensinar, mas o objeto a ser ensinado.

Para solucionar os problemas cada vez mais salientes, seria preciso mudar a “chave” do ensino de Língua Portuguesa, e a solução encontrada por Geraldi (1984) foi a proposta dos eixos de ensino. Para o autor, a metalinguagem não deve ocupar o epicentro das práticas de ensino, visto que conhecer as nomenclaturas gramaticais não é suficiente para ter domínio das habilidades de uso da língua. Ainda de acordo com o pressuposto da terceira concepção de linguagem, são os eixos de ensino – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – que irão munir os alunos para as situações concretas de uso.

Diante da proposta dos eixos, pode-se perceber que não há menção à gramática, e, apesar de ela ser tratada como equivalente à AL/S por alguns professores, não houve somente uma troca de nomenclatura, pelo contrário, a AL/S carrega uma proposição didática muito mais complexa, merecendo, portanto, uma discussão mais aprofundada. É o que faremos na seção a seguir.

### **3. Definindo a Análise Linguística: o texto como objeto de ensino**

A expressão *Análise Linguística* surgiu na década de 1980 com as pesquisas de Geraldi (1984), para designar uma nova proposta de trabalho com a língua, uma proposta alternativa às práticas pedagógicas vigentes, cuja ênfase recaía sobre a gramática, em detrimento das habilidades textuais e discursivas. Dessa maneira, ela nomeia a abordagem pautada no processo consistente e intencional de reflexão sobre a língua, a propósito do texto e seus variados recursos expressivos.

A introdução do conceito – assim formulado em resposta às inconsistências reveladas no modelo tradicional de ensino – ao cenário das pesquisas em ensino de língua materna representa, sobretudo, uma mudança estrutural mais profunda, que se mostra pela mudança na concepção do objeto com que se está lidando, na imagem formada dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem e seleção das unidades de ensino. À vista desses pressupostos, procuraremos, a partir de agora, situar nossa discussão, com enfoque na centralidade do texto como ferramenta da AL/S para as aulas de Português.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que a prática de AL/S alça o aluno a um lugar de autonomia no contato com a sua própria língua, uma vez que torna possível a reflexão recorrente e organizada voltada para a produção de sentidos e compreensão mais ampla dos usos linguísticos, com o fim claro de contribuir com a formação de leitores-escritores autônomos e eficientes (MENDONÇA, 2006). Logo, é a partir da observação do estudante, cada vez mais precisa pelas mediações do professor, que nasce o entendimento a respeito

do real funcionamento das questões trabalhadas em sala – linguísticas, discursivas, textuais – que são suscitadas, nesse contexto, dos textos lidos, elaborados e reescritos pelo aluno. Consequentemente, o aluno passa a exercer um papel ativo na construção de seu saber, agenciando-o, ao invés de vê-lo como algo distante e inacessível à sua realidade.

Tal metodologia proposta pela AL/S pode ser tratada como um exemplo do que Geraldi (1984) observa ser um trabalho não alienado da linguagem, haja vista a abordagem integrada dos componentes necessários ao desenvolvimento de uma competência linguística. Nesse sentido, entende-se que a prática de AL/S não anula o ensino de aspectos gramaticais e metalinguísticos, considerando-se, a seu tempo, a importância de tais conteúdos para a ampliação do conhecimento sobre a estrutura do sistema linguístico, mas extrapola esse ensino, alcançando o nível do texto. Assim sendo, a AL/S estabelece as bases para o trabalho com um objeto diferente da palavra, frase ou período, tomado agora como uma unidade de ensino válida.

Com base no exposto, fica clara a existência de saberes de ordens distintas, igualmente legítimos no ensino de língua. Sobre essa questão, ainda segundo Geraldi (1984), há diferença entre dominar a língua de modo a usá-la em uma comunicação efetiva e dominar as suas categorias, nomenclaturas e conceitos, que permitem ao usuário fazer generalizações sobre ela, analisá-la, examiná-la sob um olhar científico.

De fato, a confusão entre o conhecimento de língua e de metalinguagem é em grande parte responsável pelo preconceito linguístico tão enraizado no meio escolar, o que é uma prova da importância de se distinguir, de uma vez por todas, esses saberes que, partindo do sistema e, logo, tendo em comum a natureza linguística, se particularizam quanto aos seus objetivos. No primeiro caso, espera-se a habilidade de produzir e entender enunciados orais e escritos, enquanto, no segundo, de descrever, sistematizar, classificar as noções referentes ao próprio código. Essa diferenciação é mais bem entendida

se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p. 53).

O fato é que as atividades previstas nos programas de ensino de língua tendem, naturalmente, a abarcar, mesmo de forma simultânea, operações de natureza propriamente linguística, metalinguística e epilinguística, a depender do objeto de análise. Nesse aspecto, a prática de AL/S se revela promissora por justamente elaborar conceitualmente

esse procedimento, incluindo conteúdos já recorrentes, como o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, sem, contudo, restringir o escopo de reflexão sobre a linguagem a essas questões (MENDONÇA, 2006).

Portanto, o texto, como exemplar do discurso, fornece as oportunidades para se pensar todas essas questões já valorizadas e recorrentes nas aulas de Português, mas também possibilita ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso porque o aluno, ao se debruçar sobre a materialidade linguística e apreciar os elementos de sua construção, como os aspectos estilísticos, composicionais e temáticos, está forjando a sua habilidade de dispor eficientemente da língua para realizar os seus propósitos ilocutórios nos espaços sociais em que se insere. Tal exercício, como procuramos demonstrar, acha lugar e prioridade na prática de AL/S.

Desse modo, na seção seguinte, discorreremos especificamente acerca das contribuições da prática de AL/S ao ensino de Leitura e Produção Textual, procurando evidenciar como essa proposta responde, na prática, aos impasses, já inicialmente assinalados, que permeiam o ensino de língua na educação básica.

#### **4. Leitura e Produção Textual na prática de Análise Linguística**

Para discorrer sobre o trabalho de AL/S, é necessário, primeiramente, entender a transversalidade dessa prática em sala de aula, tendo em vista o seu caráter fundamental, que potencializa as habilidades de leitura e escrita (MENDONÇA, 2006). (Re)pensar, portanto, a função da AL/S nas aulas de Língua Portuguesa, permite embasar reflexões acerca de sua inevitável correlação com outros eixos de ensino de língua materna.

##### **4.1 Da decodificação à negociação dos sentidos: perspectivas e possibilidades do trabalho entre a Análise Linguística e o eixo da Leitura**

Embora já seja possível notar uma espécie de transição entre as práticas mais canônicas, conservadoras e limitadas apenas ao estudo da estrutura da língua, infelizmente, ainda é muito comum encontrar professores fazendo um trabalho apagado com a AL/S e a Leitura, tomando o texto de leitura como um simples pretexto para coleta de frases e períodos nas corriqueiras análises morfossintáticas que são desvinculadas do contexto maior de interlocução.

Consequentemente, nessa prática pedagógica, a língua – encarada como “um conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e nas frases isoladas” (ANTUNES, 2009, p. 20) – e a leitura, “centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal” (ANTUNES, 2003, p. 27), tornam-se irrelevantes para os alunos. Como consequência disso, a realidade que ainda se encontra dentro da maioria

das salas de aula é a de discentes que permanecem presos a um ciclo duvidoso e maçante de “exercícios esporádicos” (GERALDI, 1984, p. 45), que não contemplam a língua e a leitura em seus devidos usos reais, não ampliam o letramento e afastam os alunos de sua própria língua e literatura.

Por isso, é imprescindível na prática de AL/S compreender a Leitura como uma atividade essencial, isto porque ela será o ponto de partida e, a depender dos “objetivos de leitura” (KOCH, 2014, p. 204), servirá como aparato fundamental nas aulas de literatura e que contribui diretamente para “desvelar os traços da criação literária” (MENDONÇA, 2006, p. 212). Numa questão mais prática, no trabalho da Leitura sob o viés da AL/S, os recursos linguísticos utilizados pelo autor para produção de sentido no texto tornam-se o foco da atividade de leitura, permitindo ao discente ler o texto através das suas entrelinhas, além de identificar os implícitos presentes em sua tessitura.

Diante desse panorama, o aluno cria uma prática de leitura que não condiciona o sentido a um instante anterior à interação, como produto pré-determinado da mente do autor/leitor ou do texto, mas situada na relação estabelecida entre o autor-texto-leitor (KOCH, 2014). Assim, tem-se um leitor ativo, que mobiliza os seus conhecimentos de mundo durante a leitura e que passa a entendê-la muito além de uma atividade escolar, como uma atividade cotidiana, prazerosa e transformadora.

Essa relação interativa proposta pela AL/S, viabiliza, ainda, o processo de reflexão do aluno, na medida em que ele passa, por exemplo, a questionar o porquê em determinadas partes do texto a descrição de um elemento específico é um mote para caracterizar o eu lírico (MENDONÇA, 2006) e construir um novo sentido para aquele trecho da história. Com efeito, essa prática mais interacionista entre o texto-autor-leitor (KOCH, 2014), construída a partir da relação entre a AL/S e a Leitura, dá espaço para o aluno extrapolar a superfície textual, passar a negociar os sentidos do texto com o autor, deixando aflorar na leitura suas ideologias, crenças, sua bagagem sócio-histórica e cultural, e, sobretudo, a sua criticidade.

Pelos motivos supracitados, é essencial dar a importância adequada ao trabalho com a Leitura, tratando-a como uma atividade transformadora e indispensável na trajetória escolar. Ademais, por ter um caráter transversal, a AL/S permite que o eixo da Leitura seja mais produtivo, na medida em que o professor pode entrelaçá-lo aos outros eixos de ensino de Língua Portuguesa, como o de Produção Textual, que será o foco da reflexão da seção a seguir.

#### **4.2 Do projeto à concretização: caminhos para um processo de escrita funcional por intermédio do eixo de Produção textual e da Análise Linguística**

Assim como a leitura, a escrita tem um caráter basilar na formação social dos sujeitos, que constantemente se comunicam, não através de unidades isoladas (MARCUSCHI, 2008), mas por meio de produções de textos orais e escritos, ancoradas em

vários gêneros. Apesar disso, o trabalho que ainda se faz com a escrita é sustentado por uma prática de escrita limitada, ou ainda, “mecânica e periférica”, “artificial e inexpressiva” (ANTUNES, 2003, p. 25-26). Para além desses fatores, não se estimula a função argumentativa, propriedade constitutiva de todo e qualquer texto (SILVA; FARIA; BRITO, 2020), nem a de autoria sobre o que se escreve.

Na contramão disso, a AL/S pode ser um fator relevante ao contribuir, consideravelmente, no processo de aquisição da escrita, pois confronta as práticas conservadoras e preciosistas e opõe-se às “correções” taxativas e higienizadoras por parte de alguns professores, que não consideram e nem permitem a participação e contribuição do principal sujeito nesse processo de autoria e criticidade na produção textual: o aluno. Assim, a AL/S viabiliza um movimento reflexivo sobre os acertos e as lacunas, de natureza diversificada (MENDONÇA, 2006), que podem ser percebidas e avaliadas pelos próprios alunos.

A título de exemplo desse processo de reflexão, Mendonça (2006, p. 215) elenca alguns tópicos que podem ser enfocados na AL/S para a produção de texto, sendo eles de ordem “Ortográfica”, “Morfofossintática/normativa”, “Textual” e “Discursiva”. Na prática, é crucial que o docente proponha aos seus alunos atividades que estimulem a autonomia e a reflexão diante de suas próprias produções textuais e os recursos linguísticos selecionados para tal.

Considerando isso, Antunes (2003, p. 44) afirma que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, por isso, nesses momentos, Mendonça (2006) sugere uma colaboração entre o professor e o aluno. Dessa forma, é preciso que o professor conduza o trabalho de reflexão, a reescrita de trechos/texto – parte fundamental e indispensável em qualquer produção textual – e, por fim, a organização dos conhecimentos que foram mobilizados durante a atividade (MENDONÇA, 2006).

Com efeito, a partir da AL/S, é estimulado progressivamente no aluno um perfil de escritor autônomo e consciente do “poder das palavras” (GNERRE, 1994, p. 20). Por conseguinte, o discente mobiliza e articula seus conhecimentos para uma escrita “contextualmente adequada”, “planejada”, “metodologicamente ajustada”, “orientada para a coerência global”, “funcionalmente diversificada” e, por fim, “adequada também em sua forma de se apresentar” (ANTUNES, 2003, p. 63-65). Além desses fatores, é por meio desse trabalho integrado entre a AL/S e o eixo de Produção Textual que o aluno também desenvolverá uma escrita que é, sobretudo, crítica e de autoria própria.

Essa experiência só é possível porque o discente constrói, “de um ponto de vista racional, uma explicação” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24) que é arquitetada na tessitura textual para manifestar sua opinião, “recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH; ELIAS, 2016, p.

24). Nessa perspectiva, o aluno para de reproduzir o pensamento do outro e assume o poder das palavras para organizar o seu texto, dando-o uma direção argumentativa.

Assim, é imprescindível que, no trabalho com Produção Textual sob a luz da AL/S, haja a conscientização no aluno de que, no ato de escrever, será necessário que ele faça escolhas – por exemplo, lexicais, sintáticas e discursivas – a fim de alinhar o seu texto com os seus objetivos pretendidos. Não obstante, ainda é preciso que, no momento em que escreve, o estudante tenha a sensação de liberdade para poder exprimir as suas ideias, que não cabem mais em um campo limitado de pensamentos, pois, sendo dotado de voz e autonomia, o aluno poderá materializá-las linguisticamente.

## **5. Considerações finais**

Como enfatizamos por meio da discussão feita até o presente momento, lançar mão da AL/S como um eixo que se integra com a Leitura e a Produção Textual, evidentemente, é a forma mais recomendada pelos especialistas em educação e ensino de língua materna. Isso porque, somente dessa forma, é possível dotar o aluno de habilidades linguísticas, tendo como propósito a sua proficiência nas mais diversas situações concretas de uso. Tal condição implica, reiteramos, afastar-se do clássico ensino gramatical que toma a língua apenas pela língua, isto é, na sua dimensão de sistema de formas, categorias e classificações, desacompanhada dos elementos que se fundem a ela no evento da significação, como a situação discursiva, os interlocutores e os interesses envolvidos.

Por outro lado, parece que os professores, ainda que em sua maioria concordem com os benefícios da AL/S, na prática, ainda não sabem como proceder com ela. Essa insegurança, porém, é totalmente compreensível ao considerarmos a natureza recente das pesquisas sobre a AL/S, em comparação ao longo período no qual o ensino de Língua Portuguesa referia-se imediatamente ao ensino de gramática. Junto a isso, a natureza inovadora da AL/S, principalmente em relação à organização do programa de ensino, também leva os professores a questionarem a viabilidade da proposta dentro da realidade pedagógica vivida. Além do mais, como em qualquer estudo recente, as práticas de AL/S já passaram e ainda estão suscetíveis de passar por reformulações e, como é sabido, há um certo lapso de tempo entre o que é produzido na academia e o que chega à sala de aula.

Também destacamos neste espaço as concepções de língua, que regulam inevitavelmente as ações do professor de Língua Portuguesa. Quanto a isso, é cabível dizer que, embora as concepções de linguagem sejam bem delimitadas e, com elas, as práticas decorrentes, o professor pode adotar concepções distintas a depender do momento. Portanto, na sala de aula de Português, como ressalta Mendonça (2014), as antigas e as novas práticas de ensino às vezes se entremeiam e coexistem. O importante, afinal, é continuar questionando e discutindo qual a melhor forma de lidar com o ensino de Português e, especificamente, com a AL/S, de modo que seja possível alcançar, através do

fazer docente, o desenvolvimento de bons ouvintes/leitores e produtores de textos, não medrosos no uso da língua, mas conscientes de sua importância e eficácia na organização das relações sociais.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, Valentin). *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, Irene de Araújo. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. *Língua e Literatura*, São Paulo, v. 22, p. 89-105, dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lingueliteratura/article/view/114125/112013>. Acesso em: 1 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCCARTHEY, Sarah; RAPHAEL, Taffy. Integração pedagógica da leitura e escritura: três abordagens e suas implicações na alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 25-52, dez. 1993. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16034/10513>. Acesso em: 1 out. 2022.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CLAFPL, 1., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

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

SILVA, Ananias Agostinho da; FARIA, Maria da Graça dos Santos; BRITO, Mariza Angélica Paiva. A complexidade textual na dinâmica argumentativa. *Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 33, n. especial, p. 27-44, 2020.

Recebido em 04 de Janeiro de 2023  
Aceito em 18 de Abril de 2023