

Organizadores
Rodrigo Acosta Pereira
Rosângela Hammes Rodrigues
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

**Prática de análise
linguística/semiótica
(PAL/S) nas aulas de
Língua Portuguesa:
entre a tradição e
a mudança**

**PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (PAL/S)
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA**

**RODRIGO ACOSTA PEREIRA
ROSÂNGELA HAMMES RODRIGUES
TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES
(ORGANIZADORES)**

**PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (PAL/S)
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rodrigo Acosta Pereira; Rosângela Hammes Rodrigues; Terezinha Da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]

Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 434p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1528-0 [Digital]

1. Análise linguística. 2. Semiótica. 3. Língua portuguesa. 4. Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|---|-----|
| | DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: DISCURSOS OUTROS | 9 |
| | Rodrigo Acosta Pereira Rosângela Hammes Rodrigues Terezinha da Conceição Costa-Hübes | |
| 01 | A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA | 23 |
| | Rodrigo Acosta Pereira Terezinha da Conceição Costa-Hübes | |
| 02 | A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E A RELAÇÃO ENTRE EPILINGUAGEM E METALINGUAGEM | 53 |
| | Adriana Mendes Polato Márcia Mendonça | |
| 03 | A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A REFRAÇÃO DOS DISCURSOS QUE INCIDEM SOBRE ESSE CONCEITO E SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS | 101 |
| | Rosângela Hammes Rodrigues | |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 04 | A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E AS PESQUISAS NO BRASIL Eliane Raupp Rodrigo Acosta Pereira | 161 |
| 05 | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES Francieli Matzenbacher Pinton | 203 |
| 06 | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ESCUTA COM O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO Tânia Guedes Magalhães Natália Sathler Sigiliano Andreia Rezende Garcia-Reis | 235 |
| 07 | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO PROCESSO DE LEITURA Márcia Adriana Dias Kraemer | 279 |
| 08 | ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL Terezinha da Conceição Costa-Hübes Rodrigo Acosta Pereira | 327 |

- 09** A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NOS ANOS INICIAIS: NO ENTRELAÇAR COM A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA 369
Fabiana Giovani
- 10** EM BUSCA DE MUDANÇAS: CAMINHOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA INTEGRADA AO GÊNERO DISCURSIVO CONVITE DE CASAMENTO 385
Mariangela Garcia Lunardelli

DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: DISCURSOS OUTROS

Rodrigo Acosta Pereira
Rosângela Hammes Rodrigues
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Depois da publicação da obra *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa* (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021), que reuniu muitas vozes em um amplo diálogo sobre o ensino da prática de análise linguística (PAL), chegou o momento de ampliar reflexões sobre essa prática de linguagem, trazendo outros diálogos para se somarem aos demais.

No entretecer de vozes de diferentes pesquisadores da área da Linguística Aplicada, vinculados a universidades de diferentes regiões do país (UFSC, UFSM, UFFS, UFJF, UNICAMP, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR), ressoa o interesse em ampliar as discussões, com o propósito de: (i) revisitar o conceito de PAL/S em discursos da tradição para clareá-los à luz de teorias vigentes que visam à mudança, dentre as quais destacam-se os preceitos linguístico-filosóficos dos integrantes do Círculo de Bakhtin, sustentados na compreensão de que a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219); (ii) levantar estudos que se debruçam sobre o tema, compreendendo os avanços e retrocessos em seu caminho; (iii) relacionar essa prática com diferentes possibilidades de ensino que possam favorecer maior compreensão sobre as formas e usos da linguagem em suas diferentes semioses.

Na perspectiva de tecer fios dialógicos capazes de levar a efeito tais propósitos discursivos, organizamos a presente obra – *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança*. Sua organização em dez capítulos percorre um caminho que pode servir de alicerce a outros

estudos e/ou pesquisas, a práticas de ensino e a elaborações didáticas, uma vez que procura reunir saberes em torno do tema, ora reacentuando-o, ora revisitando-o. Assim, ao estender o diálogo sobre a PAL/S, tratamos este livro como uma coletânea de enunciados que, ao participar da vida do discurso, pretende manter-se ininterrupto, afinal, por ser dialógico em sua essência, “não conhece nem início nem fim” (Volóchinov, 2018[1929], p 221). Logo, a intenção é que provoque questionamentos, inquietações, suscite posicionamentos e instigue uma atitude ativa e responsiva em cada leitor.

Ao resgatar o discurso da tradição na sua relação com o discurso da mudança, temática do primeiro capítulo sob a organização de Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE), os autores reenunciam, de certa forma, uma das afirmações de Bakhtin quando diz que “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (Bakhtin, 2015 [1979], p. 410). Isso ocorre também com a PAL/S. Embora venha sendo discutida desde a década de 1980, mantém em torno dela um diálogo atemporal, renovando-se em cada contexto e cada cronotopo sob diferentes nuances que, em alguns casos, mascaram sua compreensão para validar e presentificar o discurso da tradição e, em outros, estabelece confrontos com enunciados revestidos com o discurso da mudança, sem perder de vista, porém, a memória discursiva da proposta germinal.

Na perspectiva de retomar a memória discursiva da PAL/S, no capítulo seguinte, as autoras Adriana Mendes Polato (UNESPAR) e Márcia Mendonça (UNICAMP) assumem o ato responsivo de historicizar o nascimento, o desenvolvimento, a amplitude e as possibilidades de realização dessa prática de linguagem, (re)acentuando palavras que imprimiram valorizações às atividades epilinguísticas e metalinguísticas no ensino de línguas. Por meio de relações dialógicas com escritos de Culioli (1968, 1990, 1999), Franchi (1987) e com muitas outras vozes, as autoras constroem interpretações que irão refratar a gênese da PAL na história da

Linguística Geral. Trata-se, assim, de situar, mais especificamente, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas em um cronotopo, ou, como diz Amorin (2012), dentro da própria história.

Na continuidade dessa história, nos diferentes cronotopos que vão se constituindo, reacentua-se a compreensão de PAL/S, imprimindo-lhe diferentes nuances que refletem e refratam, como diz Bakhtin (2018 [1975], p. 230)), cronotopos reais desse mundo, “refletidos e criados do mundo refletido na obra (no texto)”. Estamos falando, nesse caso, de um discurso que tem soberania na sala de aula, que valida discursos, que propaga outros, endossando-os com voz de autoridade: os livros didáticos. Todavia, sabemos que estes respondem às orientações de documentos parametrizadores, tais como o Plano Nacional de Avaliação do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais estabelecem critérios para que sejam aprovados e utilizados nas redes públicas de ensino. É o que pontua a autora Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC) no capítulo que segue, no qual retoma vozes do mundo que ressoam sobre a PAL/S em livros didáticos, materializadas em atividades organizadas para o encaminhamento dessa prática de linguagem, as quais se apresentam permeadas por regularizações e valorações do contexto social que representam e das condições históricas em que foram produzidas. Pode-se dizer, assim, em analogia com as palavras de Bakhtin (2018 [1975], p. 2018), que o livro didático “É o ponto de enlace e o lugar de concretização dos acontecimentos”, em que a PAL/S, sob a lente de diferentes axiologias, é reenunciada e translada para a sala de aula.

Porém, como no mundo ressoam muitas vozes, algumas um tanto autoritárias, importa dizer que para além daquelas que ecoam nos livros didáticos, há os discursos acadêmicos que provocam/conclamam pelo discurso da mudança. Conforme palavras de Chueke; Amatucci (2015, p. 1), o discurso acadêmico se pauta na pesquisa que, por sua vez, deve tratar dos “problemas herdados de conhecimentos anteriores visando avançar no processo de geração de novos conhecimentos”. Com o propósito de

estabelecer uma cartografia das pesquisas sobre a PAL/S no Brasil, os autores Eliane Raupp (UEPG) e Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) apresentam, no capítulo seguinte, um estudo de base quantitativa, à luz da bibliometria. Esse estudo possibilitou a realização de um levantamento de dissertações e teses sobre essa prática de linguagem, produzidas no Brasil, pós-PCN e pós-BNCC, no período de 1998 a 2021, de modo que foi possível mensurar o quantitativo de universidades (programas de pós-graduação) e regiões que mais (ou menos) têm investido em estudos sobre o tema. A pesquisa viabilizou a compreensão de que, embora haja um movimento de ascendência discreto na produção de pesquisas sobre o tema dentro do período investigado, há também um apagamento e/ou esvaziamento desse estudo, principalmente entre os anos de 1998 e 2012. Ao olhar criticamente para tais dados estatísticos, entende-se que, no Brasil, ainda há uma longa trajetória para que a PAL/S se estabeleça como uma prática de linguagem que organiza os discursos.

Um dos motivos que faz com que a PAL/S assim se revele no Brasil passa pela formação dos professores. Embora essa prática, tal como apresentada em sua essência por Geraldi (1984, 1991), já venha sendo discutida desde a década de 1980, ainda se propagam em muitos cursos de licenciatura discursos sedimentados em forças centrípetas que defendem atitude de adesão ao ensino da PAL calcado em normatizações da língua. Nesse caso, entendemos que a compreensão da língua apenas como forma e estrutura ainda sobrevive e coloca-se em oposição a outros discursos – discursos da mudança – que procuram situá-la como uma prática de linguagem que requer reflexões sobre os diferentes usos da linguagem. As variadas formas de compreender a PAL/S muitas vezes entram em conflito no contexto de formação docente, suscitando dos licenciados avaliações apreciativas nas quais situem sua própria voz, seu posicionamento, revelando, assim, sua compreensão de PAL/S.

É essa voz que Francieli Matzenbacher Pinton (UFSM), autora do capítulo que segue, ausculta, depois de retomar a proposta de Geraldi (1984, 1991) na sua relação com as ideias de Franchi (1987).

Ao situar o estudo da PAL/S em cursos de licenciatura, com o propósito de retomar investigações nesse contexto, a autora procura demonstrar como os licenciandos a compreendem e como procuram recontextualizá-la em atividades didáticas. O que se evidencia no contexto investigado, segundo a autora, é que os professores em formação reconhecem, em seu discurso, a PAL/S como atividade reflexiva e como articuladora das demais práticas de linguagem, reproduzindo, em grande medida, vozes dos documentos parametrizadores, porém demonstram dificuldades significativas no processo de recontextualização teórico-metodológica em atividades didáticas, destacando, assim, aspectos que ainda precisam ser construídos para que possam avançar nas aulas de Línguas Portuguesas.

Essa realidade comprova a natureza dialógica da linguagem, pois nosso discurso, assim como dos licenciados pesquisados, está sempre em diálogo com outros discursos, de tal modo que reenunciamos palavras dos outros. No caso dos licenciados, ao explicar sua compreensão de PAL/S e ao buscar representá-la em atividades didáticas, revelaram, como diz Bakhtin (2015 [1979], p. 223), palavras dos outros, com as quais, em alguns casos, “fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras”, sempre (re)acentuando-as com a nossa compreensão e valoração axiológica.

Fica evidente, assim, que os nossos discursos vão se constituindo em diferentes cronotopos, influenciados pelo contexto e pelos sujeitos com os quais interagimos. Não é diferente quando tratamos da PAL/S. Seja em contexto de formação inicial ou continuada, seja em situações de ensino na sala de aula, confrontam-se cronotopos distintos que imprimem às ações docentes embates entre as forças centrípetas e centrífugas, tencionando ora à centralização do ensino de língua em sua estrutura normativa, ora em práticas de linguagem situadas em contexto de uso. Porém, em ambos os casos, há sempre uma renovação dos discursos no novo cronotopo em que situa, pois “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas

inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (Bakhtin, 2015 [1929], p. 223).

É essa compreensão que as autoras Tânia Guedes Magalhães, Natália Sathler Sigiliano e Andreia Rezende Garcia-Reis (todas da UFJF) buscam defender no capítulo seguinte, quando tratam da PAL/S entrelaçadas às demais práticas de linguagem, focando, mais especificamente, na oralidade, a partir de uma proposta pedagógica de escuta ativa do gênero oral *anúncio publicitário*. As autoras sustentam essa proposição em situações de pesquisas as quais mostram que os procedimentos de ensino adotados para a PAL/S ainda estão arraigados em uma perspectiva tradicional da gramática. Logo, reforçam a necessidade de se debruçar sobre a relação entre oralidade e PAL/S, avançando nas propostas já alcançadas, que enfocam sobretudo as relações do gênero com seus aspectos linguísticos e semióticos, uma vez que, conforme Rodrigues (2019, p. 59), “ainda há uma mistura de perspectivas no ensino de língua portuguesa porque novas e velhas práticas de ensino de LP convivem paralelamente”. Sendo assim, o discurso da renovação se faz urgente para que, nas palavras de Rodrigues (2021), haja um entrelaçamento de outras reações-respostas nesse horizonte apreciativo-cronotópico contemporâneo, estabelecendo-se outros deslocamentos e reacentuações sobre a PAL/S.

Na perspectiva de avançar nessa proposição de “um trabalho com a língua viva, com a língua das/nas interações” (Acosta Pereira, 2022, p. 7), situada em textos-enunciados marcados por apreciações valorativas sobre o objeto de que tratam (Costa-Hübes; Acosta Pereira; 2022), avançam-se as reflexões sobre a PAL/S, situando-a, no capítulo que vem a seguir, em relação à prática de leitura, compreendida nesse contexto como uma ação situada, por meio da qual há a apropriação de conhecimentos e de saberes, na interação discursiva, dialógica. A autora Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS) problematiza em que medida a PAL/S contribui para o processo de construção de significado e de produção de sentidos à leitura, com base no princípio dialógico de que as escolhas linguístico-semióticas são sempre impregnadas de tons valorativos e ideológicos, uma vez

que “a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato com pessoas [...] Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106).

Para mostrar como esses fios dialógicos e ideológicos se revelam, a autora se propõe a analisar um texto do gênero *meme*, atentando-se para sua dimensão contextual e linguístico-semiótica, em uma atividade de leitura, com base na compreensão de que tais dimensões coexistem, não são autônomas; logo, o discurso está intimamente vinculado à situação de enunciação, à vida. Sendo assim, “Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato” (Volochínov, 2013 [1930], p.86).

Por serem assim constituídos, os textos-enunciados, quando tomados para estudo da PAL/S, é importante que sejam analisados sempre em relação a outros discursos que, de alguma forma, constituíram a formação e a memória discursiva de seu autor na relação com seus interlocutores. Nesse sentido, um texto-enunciado pode assumir traços e marcas de outros discursos, incorporando a palavra alheia às palavras próprias em uma nova dimensão cronotópica. É o que ocorre, por exemplo, nos textos produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula.

Centrando sua abordagem na prática de produção textual, os autores Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE) e Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) defendem, no capítulo seguinte, a PAL/S como uma prática de reflexão sobre a linguagem que pode possibilitar o retorno do autor ao seu texto produzido, para (re)organizá-lo em relação aos diferentes recursos discursivos, linguísticos, textuais e gramaticais mobilizados para inserir-se em um processo de interação (Costa-Hübes, 2017; Acosta Pereira, 2018). Ao organizarem essa reflexão, reenunciam, principalmente, a proposta de Geraldini (1984, 1991), procurando compreendê-la à luz da concepção dialógica e discursiva de linguagem. Com base

nesse princípio teórico-metodológico, apresentam subsídio didático-pedagógico de PAL/S como um possível caminho para que o aluno possa revisar e reescrever seu texto, calcado no princípio de que a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219).

Importam aos autores, no capítulo, propagar a compreensão de que a prática de produção de texto, quando visa situações reais de interação, corresponde a condições enunciativas únicas e sempre novas, mesmo que as propostas apresentadas aos alunos aparentem ter sido trabalhadas/exploradas em outros momentos. Nesse sentido, os autores defendem que, ao voltar ao texto produzido na perspectiva de verificar se atende à situação de interação na qual foi inserido, cabe ao docente orientar o aluno para atentar-se aos recursos mobilizados no sentido de adequá-lo (se necessário) ao interlocutor, ao gênero, ao tema, enfim, à proposta de interação. Nessa direção, a PAL/S deve ser trabalhada como uma prática de linguagem que favoreça ao sujeito do discurso a compreensão de que a interação discursiva se estabelece na relação entre seres responsivos e dialógicos; e que o sujeito, ao se colocar como produtor de textos-enunciados, por meio dos quais interage com o outro, deve assumir a atitude responsiva de organizar o seu discurso em função do interlocutor com quem se propôs a interagir.

Pensar nas escolhas linguístico-discursivas, em função do projeto enunciativo discursivo significa assumir-se como sujeito que analisa, reflete, interfere nas escolhas e usos da linguagem na interação constitutiva. Essa é a compreensão defendida por Fabiana Giovani (UFSC) no capítulo que organiza, quando defende o ensino da PAL/S na sua relação com textos-enunciados literários. A autora entende que proporcionar o acesso e a interação dos estudantes, desde a entrada no ensino fundamental, com textos literários, é um caminho fértil para trabalhar com essa prática de linguagem, pois os textos literários, embebidos de posicionamentos axiológico-valorativos, estabelecem uma experiência estética por meio do entrelaçar dos fios dialógicos.

Logo, é importante possibilitar ao aluno a compreensão de que, em seus atos éticos, suas criações estéticas, a realidade da vida atravessa o discurso, em que os próprios recortes e seleção de elementos linguísticos e discursivos já remetem à responsividade e, conseqüentemente, ao diálogo ininterrupto com outros discursos. Com essa compreensão, a autora busca na BNCC as orientações/reflexões sobre atividades envolvendo o uso da linguagem (mais especificamente a PAL/S) em diálogo com a literatura, e evidencia que o documento explicita a experiência com a literatura infantil, mas como um pretexto para pensar em questões envolvendo a metalinguagem, principalmente no que diz respeito à alfabetização. A partir dessa constatação, a autora se propõe a ampliar a relação intrínseca e necessária entre a experiência da literatura com a PAL/S, defendendo o texto literário como um campo fértil para a comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar.

Com esse intento, apresenta e analisa um texto escrito por um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental após o seu diálogo com o texto literário “Fita verde no cabelo”, de João Guimarães Rosa. Por meio da análise, mostra a potência que as crianças apresentam ao mobilizar elementos da linguagem para responderem ao mundo em que vive e como a PAL/S, nesse contexto, pode favorecer, ao aluno, a compreensão de que a escolha de um gênero, do tema, de interlocutores, de uma finalidade discursiva incide diretamente nas escolhas de léxico, na sintaxe, no estilo, enfim, no processo de elaboração linguístico-discursiva. Sendo assim, a escola deveria explorar atividades envolvendo a PAL/S também entrelaçadas com a formação do sujeito em sua experiência literária, contrapondo-se a documentos parametrizadores como a BNCC, por exemplo.

Ao munir da compreensão da linguagem como viva e dialógica, não cabe mais, na sala de aula, a manutenção de discursos autoritários, egocêntricos, que isolam a língua de seus aspectos discursivos, pois se isso ocorrer, segundo Bakhtin (2013 [1940]),

estaremos tratando de uma língua morta. Importa, sim, defender o discurso da mudança, dentro do qual a PAL/S pressupõe contextos e interlocutores que, para interagirem, fazem escolhas políticas, discursivas e linguísticas. Estamos falando da PAL/S de base dialógica, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, que, segundo Acosta Pereira (2022), arquiteta-as a partir de um trabalho com a língua viva, presente nas interações. Sob esse viés, entende-se que a PAL/S “se dedica a refletir sobre os usos dos recursos da língua (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) em contextos de interação social” (Acosta Pereira, 2022, p. 7).

Calcada nessa compreensão, a autora Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE), no capítulo por ela organizado, se propõe a refletir sobre possíveis caminhos didáticos para o ensino da PAL/S de base dialógica, imbricada aos gêneros discursivos. Para isso, apresenta, como exemplo, um trabalho com o gênero *convite de casamento* para as aulas de língua portuguesa no Ensino Médio (EM), depois de assinalar quatro pontos fulcrais, na análise da BNCC, no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos e a PAL/S, especificamente no EM. Nesse sentido, a autora evidencia, no documento, um cenário propositivo, impositivo e coercitivo, imbuído das forças centrípetas, próprias das ideologias do sistema dominante capitalista, participante ativo da construção do referido documento. E, por isso, conclama pela mudança, pela resistência, pela defesa de um ensino das práticas de linguagem – especialmente da PAL/S – que considere o sujeito e sua complexa constituição discursiva que se estabelece por meio da interação com o outro.

Logo, trabalhar com a PAL/S sob tal orientação significa considerar, tal como renunciado por Acosta Pereira (2022), a linguagem como participante da vida, das relações intersubjetivas, das diversas instituições, das comunidades, dos grupos sociais e das diferentes interações. Como conclama o autor: “É essa ‘língua’ que defendemos. É essa ‘língua’ que aspiramos. É a partir dessa ‘língua’ que visamos uma educação crítica e emancipadora” (Acosta Pereira, 2022, p. 84).

Para trabalhar com a língua nessa perspectiva, é preciso contemplar o trabalho com gêneros dos diferentes campos de atividade humana, a partir dos quais os alunos sejam provocados a interagir em situações reais de uso da linguagem e a assumir responsivamente o discurso do outro (em atividades de PAL/S relacionadas à leitura) e o seu discurso (em atividades de PAL/S vinculadas à produção textual). Essa compreensão sustenta-se no princípio de que o projeto enunciativo do locutor engendra-se em função de um interlocutor que o faz mobilizar recursos que demonstrem sua posição valorativa e sua busca por uma resposta ativa. Nas palavras de Bakhtin, “a responsividade é o princípio de qualquer compreensão” (Bakhtin, 2015 [1979], p. 317).

Entendemos, assim, que desenvolver uma atitude ativa e responsiva no aluno em relação à organização de seu discurso e, também, perante outros discursos, significa situá-lo no mundo, no qual ecoam uma infinidade de discursos com os quais pode concordar, responder, refutar, enfim, dialogar. Afinal, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (Bakhtin, 2015 [1979], p. 348); significa participar por inteiro. Produzir e ler textos-enunciados significa organizar e compreender discursos, sempre dialógicos, uma vez que “O texto só tem vida contactando com outro texto. [...] esse contato é um contato dialógico entre textos. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (Bakhtin, 2015 [1979], p. 401). Cabe a nós, professores de língua portuguesa, a incumbência de preparar nosso aluno para a vida, para sua imersão nesse diálogo ininterrupto com outros discursos, e, nesse caso, para o domínio crítico do uso da linguagem nas diferentes situações que a vida lhe apresentar.

Logo, a organização desse livro pressupõe, conforme já dito, estender o diálogo da PAL/S na perspectiva de propagar um pouco mais o discurso da mudança, pois acreditamos, com base nos escritos do Círculo, que o domínio da linguagem só poderá ser garantido por meio do contato com “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação

discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin, 2015 [1979], p. 282-283). Sendo assim, caro(a) leitor(a), convidamos você a conosco interagir por meio dessa enunciação concreta, que foi organizada pensando em seu trabalho, em seus estudos, em sua pesquisa sobre a PAL/S. E, a partir das vozes aqui discursivizadas, desejamos que assuma responsivamente seu próprio discurso e propague-o com/entre seus colegas e/ou seus alunos, de modo que a PAL/S seja (re)configurada e/ou explorada sob sua compreensão. Junte-se a nós nesse diálogo ininterrupto!

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet-Revista Virtual de Letras**, v. 10, p. 182-200, 2018.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2021.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 96–114.

BAKHTIN, Mikhail. (1940). **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. *Internext - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-5, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: jun. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 23-23, jan./jun. 2022.

CULIOLI, Antoine. La formalisation en linguistique. **Cahiers pour l'Analyse**, Paris, 1968, p. 106-117; repris dans Culioli-Fuchs-Pêcheux (1970), p. 1-13.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O Texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RODRIGUES, Bárbara. **Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: Um Estudo Dialógico.** Dissertação. 2019 Undefined f. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A Prática de Análise Linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos, SP, Pedro & João Editores, 2021. p. 73-108.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. (1930). **A construção da Enunciação e Outros ensaios.** Traduzido por João W. Geraldi. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 01

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA

Rodrigo Acosta Pereira
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

1. Introdução

Nos últimos 40 anos, diversas discussões ascenderam em torno das mudanças sobre o ensino de Língua Portuguesa¹ na escola de Educação Básica no Brasil. Tais discussões se endereçavam em debater, refletir e propor caminhos outros para o ensino da língua na escola, não mais cristalizados, engessados ou homogeneizados a partir da gramática tradicional². No escopo dessas discussões, ascende a proposta da análise linguística³ como um dos eixos, uma das unidades básicas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa na escola.

A proposta de análise linguística como uma unidade básica de ensino, integrada a outras unidades, a saber, a leitura e a produção de textos, é apresentada por J. W. Geraldi na década de 1980. Historicamente, a proposta nasce com direcionamentos do trabalho

¹ Com letras iniciais maiúsculas, nos referimos ao componente curricular. Com letras iniciais minúsculas, nos referimos à língua.

² Não fazemos uma explicação extensiva sobre o termo. Aqui nos referimos à gramática que se sustenta na forma e na estrutura a partir de regras e exceções sobre essas formas e estruturas.

³ Análise linguística (AL) nasce na década de 1980. Prática de análise linguística (PAL) é o termo que se estabelece a partir dos anos de 1990. E prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) é o termo usado pós-BNCC (BRASIL, 2018).

com a revisão de textos e com o intuito de refletir sobre como elementos/recursos da língua são mobilizados na produção textual escrita. Na década de 1990, com outras publicações do referido autor, a proposta se expande, além de se entretecer a outras orientações, como, por exemplo, à integração entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II (EF II) em 1998 ratifica a proposta, reiterando-a como um dos eixos do ensino da língua portuguesa. Contemporaneamente, análise linguística (década de 1980) e prática de análise linguística (década de 1990 até hoje) recebem a denominação de prática de análise linguística/semiótica após a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2018.

A partir dessas considerações iniciais, nossos objetivos neste capítulo são: (i) discutir, a partir de fundamentos teórico-metodológicos de base dialógica, sobre a arena ideológico-valorativa entre a tradição e a mudança no ensino de língua; e (ii) analisar documentalmente a BNCC, a partir das habilidades de PAL/S relativas ao EF II, como balizas para referendar nossa discussão sobre a arena entre a tradição e a mudança.

2. Orientações dialógicas para o trabalho com a PAL/S nas aulas de língua portuguesa: discursos da tradição e discursos da mudança

Em outras discussões (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021a; Acosta Pereira, 2022) já nos colocamos a refletir sobre a história da cunhagem da proposta de AL no Brasil e sobre fundamentos, orientações, elaborações didáticas e documentos políticos educacionais. A partir dessas considerações prévias, nesta seção visamos repensar sobre como/ quais as orientações dos escritos de M. Bakhtin e o Círculo podem assistir o professor de Língua Portuguesa com sua prática didático-pedagógica com a PAL/S nas aulas. Em outras palavras, vamos buscar tecer uma proposta de retomada dos escritos do Círculo como orientações teórico-

metodológicas para o trabalho didático-pedagógico do professor tendo como ponto de vista, um horizonte aperceptivo, a PAL/S nas aulas de língua portuguesa na escola de Educação Básica.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não é analisar as obras do Círculo com o intuito de ‘caçar’ orientações sobre análise da língua, mas é responder (nos termos dialógicos) aos escritos do Círculo na busca de balizas enunciativo-discursivas para o trabalho com a língua portuguesa à luz das orientações atuais sobre PAL/S. Podemos pensar numa PAL/S de base dialógica, como explica Acosta Pereira (2022).

Iniciamos no incurso a partir da *concepção de linguagem*. Entendemos, de antemão, que todo trabalho docente (em termos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos) responde axiologicamente a uma concepção de linguagem. Nos escritos do Círculo, Volochínov (2013 [1926]) é o que mais se dedica a refletir sobre concepções de linguagem à luz do que o autor denomina de tendências linguístico-filosóficas. Em seus diversos ensaios e obras, o autor nos conduz a uma reflexão sobre como a filosofia da linguagem nos endereça a duas orientações sobre a linguagem: uma visão subjetivista e uma visão objetivista. Ressaltamos que o autor se volta à filosofia da sua época, o início do século XX, mas que muito reverbera em nossas discussões contemporâneas.

Na 1ª tendência, Volochínov (2013 [1926]) explica que há uma caracterização subjetivista e idealizada da linguagem. Isso leva-nos a entender que todo ato linguístico é um ato subjetivo, isto é, de um sujeito autor. Mas esse ato é de um sujeito autor idealizado, egocêntrico, voltado a si mesmo, desvinculado das relações com outros sujeitos. É, por assim dizer, um ato cognitivo individualizado. A 2ª tendência, por sua vez, diz respeito à caracterização sistêmica e formal da linguagem. Essa particularidade nos leva a compreender a linguagem como uma estrutura, um sistema fechado em si mesmo.

Se levarmos em consideração nosso contexto atual e nos voltarmos ao trabalho com a PAL/S, em ambas as tendências ressoa o discurso da tradição, ou seja, um trabalho com a língua portuguesa

ora referenciado pela linguagem como produto cognitivo de um sujeito isolado, ora pela linguagem como um sistema de formas estruturais estanques e fechadas em si mesmas. Nas duas tendências, desvincula-se a linguagem da interação social.

Entendemos (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021b; Acosta Pereira, 2022) que a base do trabalho com a PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa é a linguagem na interação social. Com isso, distanciados da visão subjetivista e da visão objetivista enredadas no discurso da tradição, advogamos a favor da linguagem nas interações de sujeitos na vida social, numa concepção de linguagem como prática, construto, objeto social, engendrada dialogicamente nos discursos da mudança. Nessa concepção social, o trabalho com a linguagem não se sustenta sob o paradigma da cognição de sujeitos individualizados (subjetivismo) e nem sob o paradigma do sistema fechado de formas e estruturas linguísticas (objetivismo), mas sob as lentes da linguagem como construto social que medeia as interações sociais entre sujeitos na vida. É a língua viva (Bakhtin, 2008 [1963]). E para balizarmos um trabalho teórico-metodológico e didático-pedagógico sob essa orientação social, é preciso compreender outras feições e particularidades dialógicas sobre a linguagem: o enunciado e os gêneros do discurso.

Para o Círculo, o discurso se concretiza na forma de *enunciado*. O enunciado é a unidade da comunicação discursiva. É o que concretiza e medeia as interações sociais. É, em suma, uma unidade real do uso da linguagem. Toda vez que usamos a linguagem, a usamos na forma de enunciados. Para Bakhtin (2003 [1979]), o enunciado é uma unidade real da língua e se diferencia das orações e palavras-isoladas, unidades convencionais da língua. Podemos ainda afirmar que, segundo o autor, as orações e palavras-isoladas estão na ordem das repetibilidades e relações lógicas do sistema e das formas da língua, ao passo que, por outro lado, o enunciado está na ordem das singularidades e das relações dialógicas do uso da língua nas interações sociais. Embora sejam paradigmas diferentes, se completam, mas não se fundem. O enunciado, como

unidade real de uso da língua, necessita das duas ordens – a repetibilidade do sistema e a singularidade da interação.

É na repetibilidade do sistema que se instaura o ‘significado’ e é na singularidade da interação que constitui o ‘sentido’. Podemos descrever o ‘significado’ das formas linguísticas, mas só podemos compreender os ‘sentidos’ que essas formas assumem na interação social. Em outras palavras, se ficarmos apenas na descrição das formas no eixo das repetibilidades, assumimos apenas os ‘significados’. Se em conjunto com as formas, buscarmos refletir sobre como tais formas se mobilizam nas interações sociais, assumimos os ‘sentidos’. Com isso, podemos afirmar que há uma diferença entre a oração e as palavras-isoladas (eixo das repetibilidades do sistema) e o enunciado (eixo das singularidades da interação).

Bakhtin (2003 [1979]) explica que o enunciado se caracteriza por três feições constitutivo-funcionais: a alternância de sujeitos do discurso, a conclusibilidade e a expressividade. As três fazem o enunciado se diferenciar das orações e das palavras-isoladas. A alternância corresponde ao envolvimento de sujeitos na interação. Nunca sujeitos isolados (subjetivismo) e nem sujeitos absorvidos/atravessados/assujeitados pelo/ao sistema (objetivismo), mas sujeitos que se engajam em interações na vida social. Ademais, todo enunciado engendra um *dixi* conclusivo, isto é, tem um relativo acabamento – pelo seu conteúdo semântico, pela vontade discursiva dos sujeitos da interação e pelas formas típicas de dizer (gêneros do discurso). E, por fim, todo enunciado é expressivo, isto é, ao enunciar sempre valoramos, expressamos, avaliamos o dizer.

A PAL/S de base dialógica trabalha com o enunciado. Diferentemente do discurso da tradição que advoga a favor do trabalho formal e sistêmico da linguagem a partir de frases, orações e palavras-isoladas, a PAL/S é integrada ao enunciado. É o trabalho com a língua viva, com a língua nas interações, com a língua nos diversos contextos das relações sociais entre sujeitos. Na perspectiva de trabalho com o enunciado, a PAL/S ratifica o discurso da mudança, que desloca o trabalho com a língua

portuguesa da palavra-isolada, da frase e das orações, para os enunciados reais da vida social. Como todo enunciado se tipifica em gêneros do discurso, nossa discussão segue esse caminho.

Gêneros do discurso são enunciados relativamente estabilizados nas situações de interação social. Todo enunciado relativamente se estabiliza em gêneros. Os gêneros se constituem e funcionam nas diversas esferas da atividade humana. As esferas, por sua vez, são lócus sociais ideológico-valorativamente constituídos em que se regularizam, se legitimam e relativamente se estabilizam formas típicas do dizer – os gêneros do discurso. No interior das esferas orbitam diversas situações de interação social onde tais enunciados, nas formas típicas de gêneros do discurso, medeiam as diferentes relações entre sujeitos. Os gêneros do discurso, por assim dizer, são formas tipificadas de enunciados.

A PAL/S de base dialógica trabalha com os gêneros do discurso. Diferentemente de um trabalho com a língua voltado às palavras-isoladas, frases e orações (subjetivismo e objetivismo) enraizadas no discurso da tradição, a PAL/S é mediada por gêneros, posto que o trabalho com gêneros reforça a orientação de trabalho com a língua viva nas interações. O discurso da mudança está, em seu fundamento, nesta orientação: o trabalho com os gêneros do discurso como um trabalho com a língua viva nas interações sociais.

Ao se desvincular de uma prática de análise da língua que somente enxerga as formas estruturais do sistema ou o conjunto de regras, normas e exceções, a PAL/S integrada aos gêneros possibilita a análise da língua a partir dos sentidos que os recursos linguísticos constituem na pluralidade das situações de interação social nas mais diversas esferas da atividade humana. Ao não se voltar apenas a análises metalinguísticas que buscam descrever e categorizar, a PAL/S integrada aos gêneros do discurso se volta ao trabalho epilinguístico, reflexivo, de como os recursos linguísticos respondem a diferentes sentidos nas variadas interações sociais. É essa a grande virada do trabalho com a gramática para o trabalho com a PAL/S. Enquanto o trabalho com a ‘gramática’ se cristaliza

no significado das formas linguísticas no sistema a partir da análise de palavras-isoladas, frases e orações, a 'PAL/S' de base dialógica se volta para o trabalho com os 'sentidos' de como essas formas e recursos linguísticos se constituem semanticamente de maneira diversa à medida que as situações de interação, mediadas por enunciados típicos – os gêneros – se modificam. Assim, a PAL/S não exclui a gramática, mas não se circunscreve a ela. Busquemos um quadro-síntese:

Quadro 01: Entre a mudança e a tradição

| PAL/S | Gramática Tradicional |
|--|---|
| Concepção social de linguagem | Concepções subjetivista e objetivista de linguagem |
| Balizado pela interação social | Balizado pelo sistema linguístico |
| Enunciado como unidade de análise | Palavras-isoladas, frases e orações como unidade de análise |
| Foco na compreensão dos sentidos | Foco na descrição dos significados |
| Integrado aos gêneros do discurso | Integrado às palavras-isoladas, frases e orações |
| Análise da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas | Análise da linguagem na modalidade escrita |

Fonte: elaborado pelos autores

Entre a tradição e a mudança, temos discursos vários que se estabelecem em relações dialógicas (Bakhtin, 2008 [1963]). No âmbito da tradição, temos o discurso da gramática, das normas, das regras, do engessamento do componente curricular Língua Portuguesa em diversos contextos da esfera escolar, pesquisas que ainda advogam a favor da gramática na escola, documentos político-educacionais que ainda se voltam à gramática, formação inicial e continuada de professores que favorecem o trabalho com a gramática, além de múltiplas outras discursividades. Nessa arena, entram em embate os discursos da mudança: pesquisas que se voltam ao trabalho com a PAL/S, publicação de materiais acadêmicos, referências científicas que advogam a favor da PAL/S, materiais didáticos e paradidáticos que ratificam o trabalho com a PAL/S, além de documentos político-educacionais que reverberam

discursivamente o trabalho com a PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa. Na vida social, o mundo é heterodiscursivo (Bakhtin, 2015 [1975]), entretecido por forças que buscam ideologicamente naturalizar o tradicional (forças centrípetas) e forças que ideologicamente buscam abrir espaços para a mudança (forças centrífugas). Nessa arena, temos a base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), nosso próximo ponto de discussão.

3. Entre a tradição e a mudança: a PAL/S na BNCC

A partir da reflexão anterior sobre o embate ideológico-valorativo que situa o ensino de língua ora no discurso da tradição ora no discurso da mudança, nesta seção, analisamos documentalmente a BNCC, atentando mais especificamente para as habilidades de PAL/S relativas ao EF II, as quais são tomadas como balizas para referendar se o documento ancora essa prática de linguagem no discurso da tradição ou no discurso da mudança.

Buscamos, inicialmente, essa resposta, na compreensão de linguagem que o componente Língua Portuguesa diz assumir. Reportando-se aos PCN, a BNCC assume uma “compreensão *enunciativo-discursiva de linguagem*” (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos), o que teoricamente a distancia, a princípio, das tendências subjetivista e objetivistas, conseqüentemente, do discurso da tradição. Citando os PCN, define a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Se a linguagem é “ação interindividual”, inferimos que o documento advoga a favor de um ensino de língua que, axiologicamente, promova interações entre sujeitos na vida, na sociedade. Logo, pressupomos todo um trabalho com a PAL/S que leve em consideração o enunciado e os gêneros do discurso.

O documento não emprega, diretamente, o termo “enunciado”, mas diz assumir

[...] a *centralidade do texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem de forma a sempre relacionar *os textos a seus contextos de produção* e o desenvolvimento de habilidades ao *uso significativo da linguagem* em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos).

Ao considerar o texto na relação com o seu *contexto de produção*, trata-o como unidade real de uso da linguagem, como um enunciado que concretiza e medeia as interações sociais, pois toda vez que o sujeito produz um enunciado, sempre o faz a partir de uma necessidade de interação, determinada pelo contexto. É esse contexto que orienta o que dizer, como, para quem, a partir de que necessidade. Assim compreendido, o ato de produzir textos se sustenta no *uso significativo da linguagem*. Essa compreensão de texto como enunciado dialoga com os escritos de M. Bakhtin e o Círculo. No ensaio *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin diz conceber o texto “no sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signo[...]” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 71). E aponta para “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 72). O primeiro elemento (a ideia/intenção de quem produz um texto) corresponde a uma das três feições constitutivo-funcionais do enunciado (Bakhtin, 2003 [1979]): a expressividade. Todo texto expressa a ideia, a intenção de quem o produz, carregada de valores, ideologias, avaliações. O segundo elemento – a realização dessa intenção – se concretiza na interação engajada entre os sujeitos e na conclusibilidade que, neste caso, se revela na organização discursiva “a partir de seu pertencimento a um *gênero discursivo* que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67, nosso destaque).

Como podemos observar, a BNCC considera o trabalho com o texto na relação com os gêneros discursivos, pois entende que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar *a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas* (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos).

Também nesse trecho o documento advoga a favor de um trabalho, nas aulas de Língua Portuguesa, que considere a linguagem como prática, construto, objeto social. Ao defender que os conhecimentos “sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens” devem promover a participação do sujeito na sociedade, demonstra uma visão social de uso da linguagem e acena, neste caso, positivamente, para o discurso da mudança.

Se essa é a compreensão do documento sobre a linguagem, o texto e os gêneros do discurso, cumpre-nos verificar as orientações que constam sobre a condução do trabalho com PAL/S no EF II.

Ao apresentar as orientações sobre a PAL/S, parte-se da seguinte compreensão sobre essa prática de linguagem:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os *procedimentos e estratégias (meta)cognitivas* de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das *materialidades dos textos*, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80, grifos nossos).

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é a ênfase dada a PAL/S como um *procedimento (meta)cognitivo*. Essa relação entre a PAL/S com um elemento do psiquismo deixa entrever uma aproximação com a 1ª tendência de linguagem (Volochínov, 2013

[1926]), uma vez que a prática de *analisar* e *avaliar* determinado uso da língua é interpretado, primeiramente, como um ato individual e subjetivo, como se as leis do desenvolvimento linguístico se reduzissem às leis psicológicas. Temos ciência de que qualquer prática que envolve a linguagem passa, necessariamente, por procedimentos subjetivos, todavia, antes disso, situa-se no social, é atravessada por ideologias, valorações, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Volochínov, 2018 [1929], p. 95). Sendo assim, antes de ser individual, é social; antes de situar-se no psiquismo humano, faz parte da vida.

Mesmo que o documento assinale para uma PAL/S voltada às *materialidades dos textos*, ao mesmo tempo sugere que esta só é compreendida na relação com a *composição do gênero*, com a *situação de produção*, com o *estilo*. Admite-se, nesse caso, que a PAL/S pode promover no aluno a habilidade de *analisar* e *avaliar* os elementos linguísticos/semióticos e seus *efeitos de sentido* no contexto de uso. Entendemos que, sob este aspecto, a BNCC situa-se no discurso da mudança, uma vez que entende a PAL/S como uma prática que envolve a língua afetada pelas interações, pelo contexto, pelo gênero e pelas escolhas estilísticas do autor.

Vejamos, agora, como essas orientações sobre a PAL/S são consolidadas nos procedimentos didáticos orientados pelas habilidades descritas para cada ano de ensino do EF II. Antes, porém, vale destacarmos que o documento entende essa prática na sua relação com a leitura (análise) e com a produção textual (uso): “A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (Brasil, 2018, p. 82).

Porém, quando se refere aos conhecimentos com os quais a PAL/S está diretamente relacionada, situa-os na “ortografia, pontuação e conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos)” (Brasil, 2018, p. 82), que são especificados em um quadro (p. 82-83 do documento). Na listagem e especificação desses

conhecimentos, é visível a analogia que BNCC faz da PAL/S com a gramática tradicional, uma vez que apaga qualquer relação entre os usos da língua com seu contexto de produção; entre os usos da língua com o enunciado, o gênero do discurso e a/o esfera/campo de atividade humana; entre os usos da língua com a autoria e o estilo, focando-se exclusivamente nos elementos estruturais do sistema ou no conjunto de regras, normas e exceções que prescrevem a estrutura da língua. Como exemplo, recortamos, do quadro, apenas uma abordagem proposta para cada um dos conhecimentos:

Quadro 2: Conhecimentos abordados pelos PAL/S na BNCC

| | |
|----------------------------------|---|
| Fono-ortografia | Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil. |
| Morfossintaxe | Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). |
| Sintaxe | Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). |
| Semântica | Conhecer e perceber <i>os efeitos de sentido nos textos</i> decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. |
| Variação linguística | Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. |
| Elementos notacionais da escrita | Conhecer as diferentes funções e perceber <i>os efeitos de sentidos provocados nos textos</i> pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). |

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 82-83)

Com exceção dos dois momentos (semântica e elementos notacionais da escrita) em que *os efeitos de sentidos* dos usos linguísticos são considerados na sua relação com *os textos*, toda orientação circunscrita nos conhecimentos que envolvem a PAL/S neste quadro fundamenta-se na gramática tradicional, balizada pela compreensão de língua como sistema que deve ser analisada nas *orações/sentenças*. Conforme já refletimos na seção anterior deste texto, focar o estudo da língua em orações e palavras-isoladas significa situá-lo no eixo das repetibilidades, das relações lógicas do sistema e das formas da língua. Com tal orientação, desvia-se a PAL/S da compreensão dos sentidos do texto para focar-se apenas na descrição de seu significado.

Logo após a apresentação e a descrição do quadro de conhecimentos que envolvem a PAL/S, encontramos:

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 85).

Este excerto, no qual se reverbera o discurso da mudança, contraria toda a orientação expressa sobre a PAL/S no quadro de conhecimentos. Neste caso, a PAL/S está sendo compreendida no âmbito de uma prática situada em *contextos significativos*, relacionados à *vida social*, aos gêneros do discurso. Tanto que a situa em *campos de atuação* com o propósito de possibilitar, ao aluno, “a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2018, p. 84).

Quando introduz os objetos de conhecimentos e habilidades próprios para o EF II, reafirma que “Os conhecimentos sobre a

língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do *funcionamento da língua no contexto dessas práticas*” (BRASIL, 2018, p. 139, grifos nossos). Em tal afirmação, sinaliza novamente que o trabalho com a PAL/S deve orientar-se pelo uso social da língua, situada em contextos específicos, ou seja, em enunciados que se tipificam em um gênero do discurso. Parece negar, assim, qualquer prática de análise linguística que se foque em *lista de conteúdos dissociados de práticas de linguagem*. O discurso da mudança, mais uma vez, prepondera.

Porém, advoga, logo em seguida, que a seleção das habilidades elencadas para cada ano de ensino corresponde a conhecimentos que são considerados como fundamentais “para que o estudante possa *apropriar-se do sistema linguístico* que organiza o português brasileiro” (Brasil, 2018, p. 139). Nessa afirmação, subjaz uma compreensão de língua como sistema, em diálogo com a 2ª tendência linguístico-filosófica que, segundo Volochínov (2013 [1926]), volta-se para a organização sistêmica e formal da linguagem, focando-se em uma estrutura, um sistema fechado em si mesmo, como se a apropriação desse sistema fosse suficiente para o sujeito saber usar a língua em qualquer situação.

As habilidades para se trabalhar os conhecimentos relativos a PAL/S nos anos finais do Ensino Fundamental são listadas em quadros. O primeiro deles intitula-se *Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano* (Brasil, 2018, p. 140-161). Nele constam, primeiramente, as habilidades relativas a cada campo de uso da linguagem: 1) Campo jornalístico-midiático; 2) Campo de atuação na vida pública; 3) Campo das práticas de estudo e pesquisa; 4) Campo artístico-literário. Para cada campo, apresenta-se os objetos de conhecimento e as habilidades relativas às práticas de leitura, produção de texto, oralidade e PAL/S (nessa ordem). O enfoque está no desenvolvimento das habilidades e na sua relação com as práticas de linguagem situadas nos gêneros do discurso sugeridos para serem explorados em cada campo. Nesse contexto, a proposta

de trabalho com a PAL/S se volta para análise da construção composicional do gênero, dos recursos estilísticos e semióticos que constituem os textos, dos efeitos de sentido provocados pelo emprego desses recursos; da observação dos mecanismos de modalização em textos orais, escritos e/ou multissemióticos; assim como a interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos em textos orais.

Entendemos que, tal como apresentada na relação com cada campo de uso da linguagem, a PAL/S sustenta-se no discurso da mudança, pois contempla uma proposta de trabalho integrado com os gêneros do discurso, prescreve a análise da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas e focaliza na compreensão dos sentidos evocados pelo emprego de diferentes mecanismos linguísticos/semióticos na sua relação com o contexto de produção.

Porém, quando avança, no segundo momento, para o segundo quadro *Língua Portuguesa – 6^o e 7^o ano* (Brasil, 2018, p. 162-175), no qual se acrescenta *Todos os campos de atuação*, as habilidades passam a ser listadas na relação com o conhecimento linguístico que se pretende explorar e não mais com o gênero do discurso. Percebemos, nessa abordagem, um distanciamento do discurso da mudança e o avivamento do discurso da tradição. A gramática tradicional é evocada com toda força, reduzindo as habilidades em práticas de reconhecimento e identificação de elementos linguísticos em frases ou textos, deslocados de situações de uso. É o que ocorre, por exemplo, em habilidades elencada para trabalhar com a morfossintaxe:

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação (Brasil, 2018, p. 171).

Embora o texto seja apontado como unidade de ensino, nestes casos, eles somente são tomados como pretexto para o ensino da gramática tradicional. Essa orientação reforça uma prática comum no ensino de Língua Portuguesa já anunciada por Mendonça (2006) quando tece a seguinte consideração:

Alguns professores, ao afirmarem trabalhar com a gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfofossintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para análise gramatical tradicional (Mendonça, 2006, p. 210).

Rodrigues (2021) referenda essas palavras ao refletir sobre as diferentes compreensões da PAL/S desde o estabelecimento da proposta por Geraldini (1984, 1991). Dentre elas, destaca a de *gramática aplicada ao texto*. Nesse caso, trabalhar com a PAL/S significa ensinar gramática a partir do/no texto, “sempre nos limites da frase; [...] sem relação com os usos da língua nas interações sociais mediadas pelos textos” (Rodrigues, 2021, p. 85). Trata-se, na verdade, de uma proposta de ensino centrado na gramática tradicional, para o qual basta que o aluno saiba “identificar” determinados elementos do sistema e reconhecer um conjunto de regras, normas e exceções. Costa-Hübes e Krammer (2019) já apontavam para a predominância da identificação, classificação e categorização gramatical das palavras, ao proceder a uma análise crítica dos verbos que introduzem as habilidades para o desenvolvimento da PAL/S na BNCC.

No terceiro quadro de *Língua Portuguesa – 8º e 9º anos* (Brasil, 2018, p. 176-191), da mesma forma que procede em relação aos 6º e 7º anos, quando indica *Todos os campos* ao referir-se aos campos de atuação e uso da língua, o foco principal das habilidades consiste em “identificar” elementos gramaticais próprios da morfofossintaxe e da variedade linguística:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

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

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (Brasil, 2018, p. 189-191).

Evidência, em tais procedimentos, o discurso da tradição que, neste caso, reinterpreta a PAL/S como um trabalho formal e sistêmico da linguagem, possível de se concretizar em frases, orações e palavras-isoladas, mesmo que estas estejam inseridas em *texto lidos e em produções próprias*. O que prevalece, neste caso, é que o aluno desenvolva a habilidade de identificar termos constitutivos da oração, estruturas da oração, vozes do verbo, categorizações das orações nos períodos, funções que as conjunções estabelecem entre as orações, além da identificação dos estrangeirismos. Como o foco recai sobre categorias da gramática tradicional, fica perceptível o diálogo com a 2ª tendência linguístico-filosófica, para a qual a linguagem é vista como um sistema de formas estruturais estanques e fechadas em si mesmas, que devem ser apreendidas pelo sujeito, como condição de comunicação.

Essa mesma visão reducionista da língua subjaz outras habilidades cujas propostas se ancoram em “diferenciar” em textos lidos ou de produção própria, verbos de ligação e verbos transitivos, estes em relação a seus complementos; “comparar” regência verbal e nominal e regras de colocação pronominal; “inferir” efeitos de sentido decorrentes do uso de coesão sequencial; “utilizar”, na produção de textos, recursos de coesão sequencial; “estabelecer” relações entre partes do texto. Em todos esses encaminhamentos o que prevalece é o ensino centrado na tradição gramatical, focando-se exclusivamente em atividades metalinguísticas. Sustentados na compreensão de que a PAL/S trabalha com a língua viva, situada em enunciados concretos na sua relação com os gêneros do discurso, entendemos, assim como Rodrigues (2021, p. 87), que essa abordagem não pode ser entendida como PAL/S.

A PAL/S, conforme proposta por Geraldi (1984,1991), vai além dessa proposição e sustenta-se, especialmente, no fato de promover atividades epilinguísticas, isto é, que provoquem reflexões sobre o uso da língua. Nesse caso, não deveria prevalecer a proposta de “refletir” sobre o emprego de elementos linguísticos/semióticos e seus efeitos de sentido no texto? Ao buscarmos essa proposição nas habilidades apresentadas para o desenvolvimento da PAL/S nos quadros criados para o Ensino Fundamental II, não encontramos nenhuma habilidade introduzida pelo verbo “refletir”, mas parecemos que há um esforço em garantir a reflexão quando se propõe ao aluno o ato de “interpretar”:

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos. (Brasil, 2018, p. 189).

No encaminhamento dessas habilidades, pretende-se que o aluno seja capaz de interpretar os efeitos de sentido provocados pelo emprego de determinados elementos gramaticais, o que somente será possível se, antes, promover a reflexão. Trata-se de uma prática de leitura que pode subsidiar, posteriormente, a prática de escrita. Encaminhamentos como este, quando situados em enunciados na sua relação com o gênero, conforme já pontuamos na seção anterior, podem possibilitar a análise da língua a partir dos sentidos que os recursos linguísticos constituem na pluralidade das situações de interação social nas mais diversas esferas da atividade humana.

Enfim, a análise que empreendemos da PAL/S no componente de Língua Portuguesa – EF II nos permitiu entrever que há um embate, no documento, entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. Nessa arena, ora prevalecem vozes que, ideologicamente, procuram abrir espaço, na sala de aula, para que a mudança se estabeleça por meio de um trabalho que tenha nos gêneros do discurso o ponto de partida para promover reflexões importantes e necessárias sobre os usos da linguagem. Porém, por outro lado, o discurso da tradição insiste em se manter, entretecendo-se a um aparente discurso de mudança, mas que, no fundo, pretende fixar uma certa naturalização de PAL/S como sinônimo de ensino de gramática tradicional.

4 Afinal, por que ainda discutimos sobre a necessidade da mudança?

Começamos este capítulo afirmando que faz mais de 40 anos que discutimos a questão do trabalho com a AL na aula de Língua Portuguesa. Hoje, com a BNCC (Brasil, 2018), ascendem muitas pesquisas sobre PAL/S em contexto da escola de Educação Básica. Entretanto, ainda reverberam discursos de manutenção da tradição no ensino da Língua Portuguesa. Seguem algumas hipóteses.

A 1ª poderia ser a força da tradição na *formação inicial de professores de Língua Portuguesa*. Os currículos ainda se revestem de

uma visão de professor de português voltado para as instâncias sistêmico-formais da língua. Poucos são os cursos que contemplam uma postura social, discursiva-enunciativa em disciplinas voltadas ao trabalho com a língua. O estudo de Raupp; Acosta Pereira (2022) demonstra essa constatação em um recorte voltado aos currículos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa em universidades públicas do estado do Paraná (PR).

Acreditamos que o mesmo acontece na *formação continuada de professores de Língua Portuguesa*. Vejamos o estudo de Raupp (2023) que demonstra como as pesquisas na Pós-graduação brasileira têm mostrado que muito o que se pesquisa sobre AL, PAL ou PAL/S ainda é uma ‘nova etiqueta’ para a ‘gramática na escola’. A autora analisa diferentes dissertações e teses de todas as regiões do Brasil e verifica que, mesmo com o objetivo de mobilizar um trabalho de AL, PAL ou PAL/S, a pesquisa recai na tradição da gramática na escola.

Uma outra questão são os *documentos político-educacionais*. Os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) retomam e ratificam o trabalho com a PAL/S, mas ainda ‘escorregam’ no discurso da tradição, quando orientam, em várias passagens, o trabalho com a gramática. Na seção anterior, mostramos isso. Santos-Clerisi (2020) apresenta essa mesma constatação em sua pesquisa sobre a PAL/S na BNCC e as reverberações da tradição e da mudança no trabalho com a língua no EF II. Costa-Hübes; Kramer (2019) e Masera (2023) analisam habilidades na BNCC e se aproximam das conclusões de Santos-Clerisi (2020). E os documentos político-educacionais regulamentam a avaliação e distribuição dos livros didáticos no país, portanto, é sempre uma ‘via-dupla’.

Em relação aos *livros didáticos*, estes trazem marcas explícitas do discurso da tradição. Ainda se encontram diversas seções, unidades e atividades que se voltam ao trabalho com a ‘gramática’, mesmo que a seção, unidade ou atividade se denomine ‘PAL/S’. Huff (2017) e Rodrigues (2021) demonstram isso em suas pesquisas com livros didáticos do EF II. Ademais, Huff (2017) explica como essa arena entre a tradição e a mudança ressoa nas orientações ao professor nos

livros didáticos, trazendo direcionamentos teórico-metodológicos contrários ou dissonantes ao que se entende por PAL/S.

No que diz respeito *ao histórico da AL, PAL e PAL/S no Brasil*, cabe ressaltarmos as discussões de Polato; Menegassi (2021) e Rodrigues (2021) que não apenas delineiam os caminhos de ascendência e produtividade da proposta em contexto brasileiro, como, em adição, acabam por desvelar o embate entre o discurso da tradição e da mudança no que se refere ao ensino da língua portuguesa em contexto escolar. As reflexões dos autores reiteram mais ainda a importância de advogarmos a favor das práticas de linguagem nas aulas de língua portuguesa sob o olhar operacional e reflexivo (Britto, 1997).

Outra questão fundante para esse escopo de reflexão é acerca da própria *definição/conceituação e compreensão de AL, PAL e/ou PAL/S como prática de linguagem*. É importante frisar que a PAL/S não é uma teoria, e não é uma metodologia, mas uma prática de linguagem (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021c; Acosta Pereira, 2022). Com isso, diferentes abordagens teórico-metodológicas podem balizar o trabalho com a PAL/S na sala de aula. Neste capítulo, enfatizamos a PAL/S de base dialógica (Acosta Pereira, 2022), mas, por exemplo, Pinton; Volk; Schmitt (2020) tem apresentado caminhos outros sob a ancoragem de diferentes perspectivas. Insistir na PAL/S, independente da abordagem teórico-metodológica, é insistir no discurso da mudança.

Cabe, sobretudo ressaltar, a *PAL/S como uma prática de linguagem integrada às outras práticas de linguagem*. Em outras palavras, é preciso frisarmos a PAL/S sempre integrada às práticas de leitura, oralidade e produção de textos (nas diferentes semioses). É uma consideração que se referencia desde a cunhagem da proposta por J. W. Geraldi na década de 1980. Rodrigues; Acosta Pereira (2021) enfatizam essa questão em suas discussões, não apenas apresentando aspectos teóricos e metodológicos de como essa integração se realiza, como, ao final, propondo caminhos para a prática didático-pedagógica. Integrar práticas de linguagem nas aulas de língua portuguesa na escola é potencializar o discurso da mudança.

Sobre a prática didático-pedagógica, a *elaboração didática* (Halté, 2008) é central no trabalho com a PAL/S. Como a PAL/S se distancia do trabalho sistêmico-formal da gramática e contempla a língua viva nas interações, é de fundamental importância que a elaboração didática reverbera essa particularidade. Fenilli (2020), Ohuschi; Menegassi (2021), Fuza; Ritter (2021) e Lunardelli (2021) demonstram com muita clareza como o trabalho didático-pedagógico do professor pode mobilizar a PAL/S à luz da concepção social e dialógica da linguagem, ressoando substancialmente o discurso da mudança.

Ao fim, destacamos que, nos últimos anos, vários estudos têm ratificado o discurso da mudança a partir do trabalho com a PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre esses, destacamos a abordagem à luz dos escritos do Círculo, o que se denominou de ‘análise linguística de perspectiva dialógica’ (Polato, 2017) e ‘análise linguística de base dialógica’ (Acosta Pereira, 2022). Neste capítulo, frisamos veemente que esse olhar não apenas expande a proposta inicial da AL e PAL nos anos de 1980 e 1990, respectivamente, como, em consequência, ratifica densamente a importância de auscultar as vozes do discurso da mudança nas práticas de ensino da língua portuguesa na escola.

Dadas essas considerações, é evidente que precisamos ainda discutir sobre a PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Acosta Pereira; Costa Hübes (2021a) e Acosta Pereira (2022) apresentam diferentes discussões e uma reunião de delineamentos históricos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que podem balizar as discussões sobre a PAL/S na escola. Precisamos nos posicionar e enfrentar os discursos que desejam (e muitas vezes conseguem) apagar o valor social da linguagem.

5. Considerações Finais

Neste capítulo, propomos-nos, inicialmente, a discutir, a partir de fundamentos teórico-metodológicos de base dialógica, sobre a arena ideológico-valorativa entre a tradição e a mudança no ensino

de língua. As reflexões nos permitiram compreender que por trás de todo trabalho docente com a língua e, especificamente com a PAL/S, responde axiologicamente a uma concepção de linguagem. Nesse caso, prevalece, em contextos de ensino, tanto o trabalho com a língua portuguesa referenciado na linguagem como produto cognitivo, quanto na compreensão de linguagem como um sistema de formas estruturais estanques e fechadas em si mesmas. Isso significa que o discurso da tradição ainda se faz presente, referendado pela defesa do ensino da gramática, das normas, das regras e pelas próprias orientações engessadas em componentes curriculares e documentos político-educacionais.

Todavia, assim como muitos estudos e pesquisas, advogamos a favor de um trabalho com a língua sustentado na concepção de linguagem como prática, construto, objeto social, engendrada dialogicamente nos discursos da mudança. Nesse contexto, defendemos a PAL/S de base dialógica que se integra ao enunciado e aos gêneros do discurso por trabalhar com a língua viva presente nos diversos contextos das relações sociais entre sujeitos. Essa forma de ver e compreender a PAL/S possibilita a análise da língua a partir dos sentidos que os recursos linguísticos constituem na pluralidade das situações de interação social nas mais diversas esferas da atividade humana.

Essa reflexão entre discurso da tradição e discurso da mudança nos motivou, em um segundo momento, a analisar documentalmente a BNCC, a partir das habilidades de PAL/S relativas ao EF II, como balizas para referendar nossa discussão sobre a arena entre a tradição e a mudança. A análise nos permitiu visualizar o embate que há, no documento, entre essas duas formas de discursos, pois ora prevalece vozes que, ideologicamente, orientam para que a mudança se estabeleça nas aulas de Língua Portuguesa por meio de um trabalho que tenha nos gêneros do discurso o ponto de partida para promover reflexões importantes e necessárias sobre os usos da linguagem; ora o discurso da tradição insiste em se manter, entretecendo-se a um aparente discurso de mudança, mas que, no fundo, pretende

fixar uma certa naturalização de PAL/S como sinônimo de ensino de gramática tradicional.

Mesmo que há 40 anos se defenda o ensino de língua sustentado em uma compreensão de linguagem como forma de interação, o discurso da tradição insiste em perpetuar-se nas aulas de Língua Portuguesa. E por que isso acontece? Na última seção elencamos algumas hipóteses: a) os currículos que orientam a formação inicial de professores de Língua Portuguesa ainda se revestem do discurso da tradição; b) pesquisas sobre AL, PAL ou PAL/S, em contextos de formação continuada, em muitos casos, recaem na tradição da gramática na escola; c) documentos político-educacionais como os PCN e a BNCC, embora retomem e ratifiquem o trabalho com a PAL/S, ainda ‘escorregam’ no discurso da tradição, orientando, em várias passagens, o trabalho com a gramática; d) grande parte dos livros didáticos, por sua vez, apresentam, explicitamente, trabalhos com a gramática, mesmo que os denominem com PAL/S.

Diante dessa realidade, e por sustentarmos nossos estudos na concepção social e dialógica da linguagem, cabe-nos propagar o discurso da mudança, na perspectiva de que a PAL/S seja compreendida como uma prática de linguagem aliada às demais práticas (oralidade, leitura/escuta, produção de textos) e diferentes semioses. Logo, desejamos que o trabalho didático-pedagógico do professor possa mobilizá-la na sua relação com os gêneros do discurso, ou seja, com a língua viva presente nos enunciados, ressoando substancialmente o discurso da mudança.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTLI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira. (orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021b. p. 8-27.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica: leitura e análise linguística. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021c. p. 385-418.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1963). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 04 de jul. de 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Estudo dos verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos. In.: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum curricular: compreensões subjacentes**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2019. p. 329-366.

FENILLI, Lays Maynara Favero. **Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero tira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

FUZA, Angêla Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021. p. 453-482.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALTÉ, J.- F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HUFF, Luana de Araujo. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno**

da prática de análise linguística. 2017 191f. Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis. 2017.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. *In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281-324.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia. A prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. *In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021. p. 480-520.

MASERA, Juliana Costa. **Os gêneros do discurso do campo jornalístico/midiático na BNCC**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

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

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. *In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021. p. 419-452.

PINTON, Francieli Matzenbacher; VOLK, Romário; SCHMIDT, Rosana Maria. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem:

(in)congruências teórico-metodológicas. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 23, p. 364, 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson Jose. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. p. 21-72

RAUPP, Eliane; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 843-870, 2022.

RAUPP, Eliane. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas - dissertações e teses - produzidas no Brasil (1998-2021)**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2023.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A Prática de Análise Linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise**

linguística nas aulas de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 157-182.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC:** em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. (1926). **A construção da Enunciação e Outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 02

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E A RELAÇÃO ENTRE EPILINGUAGEM E METALINGUAGEM

Adriana Mendes Polato
Márcia Mendonça

1. Considerações iniciais

As atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas formam a base pragmática da Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S)¹, não importam as perspectivas teóricas balizadoras dos trabalhos científicos ou das práticas elaboradas e/ou implementadas em situação de ensino. Sabemos² que o desenvolvimento teórico-metodológico da PAL/S se deu de forma muito heterogênea na Linguística Aplicada do Brasil (LA). Encontramos trabalhos sobre esse objeto ancorados, por exemplo, na Linguística de Texto, na Perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, na Linguística Sistêmico-funcional, na Análise Crítica do Discurso³, em diferentes perspectivas de trabalho com gêneros textuais ou discursivos, como a Interacionista Sociodiscursiva ou a Sociorretórica, outras, duas ou mais coadunadas, ou mesmo, discussões ancoradas no que prescrevem

¹ Usamos a terminologia Prática de Análise linguística/Semiótica, conforme ratificada na BNCC (Brasil, 2018).

² O estudo de tese de Polato (2017) e o estudo de tese de Raup (2023) discutem o desenvolvimento teórico-metodológico heterogêneo da Prática de Análise Linguística/semiótica na LA do Brasil.

³ Basta que o leitor insira palavras de busca relacionando a “análise linguística” e a teoria citada, que certamente encontrará pelo menos um trabalho que responde à configuração teórica mencionada.

os documentos orientadores do ensino de língua no país. Em todos esses trabalhos, as atividades de linguagem – epilinguísticas e metalinguísticas - são mais que denominadores comuns, pois estão em relações imbricadas, sejam elas mais ou menos explícitas, mais ou menos assimétricas.

Para além disso, se historicizarmos o nascimento dessas atividades de linguagem na Linguística Geral, com Culioli (1968, 1990, 1999) e sua entrada às discussões concernentes ao ensino de língua materna na Linguística Aplicada do Brasil, constatamos que também estão presentes em propostas de ressignificação do ensino de gramática, como em Franchi (1987), Travaglia (2001), ou em abordagens teóricas específicas em que a própria concepção de atividades epilinguísticas e metalinguísticas reverberam diretamente pressupostos culiolianos, em oposição a uma abordagem tradicional de ensino, a exemplo das discussões de Rezende (2003) e Arendt-Wanser (2018).

À parte dessa heterogeneidade de perspectivas teóricas e metodológicas adotadas na PAL/S, as atividades epilinguísticas/de epilinguagem e metalinguísticas/de metalinguagem têm a sua própria orientação teórico-metodológica flutuante e, para compreendê-las bem, necessitamos nos submeter a uma revisão teórica, para historicizá-las em seu nascimento, desenvolvimento, amplitude e possibilidades de realização. Isso porque sem elas não se alça, na escola, por exemplo, reflexões sobre efeitos de sentido ou valorações, sobre operações discursivas, textuais, sobre concretizações entonacionais, não se amplia a consciência socioideológica⁴ e linguístico-discursiva e enunciativa de estudantes para análises e usos, não se compreendem as funções discursivas e cognitivas interligadas ou interdependentes que consolidam a constituição dessas atividades no interior das Práticas de Análise Linguística/Semiótica.

⁴ Aqui falamos de uma consciência socioideológica formada pela mediação dos signos.

Assim, nessa discussão, relativamente longa por necessidade, procuramos abarcar as especificidades das atividades epilinguísticas e metalinguísticas e sua interligação, bem como alçar algumas possibilidades de realização. Em decorrência, propomos uma divisão didática em duas grandes seções. Na primeira, tratamos de historicizar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas do nascimento à atualidade. Esse percurso dialético e dialógico tem o objetivo de nos permitir compreender a orientação teórico-metodológica não fechada dessas atividades, ou seja, como elas se mostram convergentes a esta ou àquela perspectiva, principalmente no que concerne a conceber o sujeito como inconsciente ou consciente⁵.

Ao assumir a teoria de Bakhtin e o Círculo como nossa ancoragem, dialogamos com outras teorias, a considerar esse ato como uma necessidade intrínseca à compreensão histórica das atividades epilinguísticas e metalinguísticas neste trabalho. A partir de Bakhtin e o Círculo, não falamos de um sujeito só de consciência cognitiva, de um sujeito que parece ser dono absoluto do dizer, à parte do horizonte apreciativo de sua época, dos grupos sociais onde vive, dos discursos que ouve, lê. Compreendemos esse sujeito como de consciência socioideológica constituída sócio-histórica, cultural e ideologicamente, na e a partir das interações discursivas situadas no tempo-espço (cronotopo), na esfera ideológica de atividade humana de produção/recepção do discurso, que enuncia em dada situação de interação discursiva.

No sentido de Bakhtin e o Círculo, estamos falando de um sujeito, cuja consciência se constitui socioideológica pela mediação dos signos, por vezes, refratários de valorações consubstanciadas por partidas ideológicas sobre temas discursivizados. Sejam os

⁵ Pedimos ao leitor que atente às notas de rodapé, pois diferentes perspectivas de abordagem implicam diferentes concepções de sujeito, de língua, de texto. Não pretendemos dar conta disso neste capítulo, mas sempre que possível, apontaremos aspectos que importam para situar cada interlocutor em sua perspectiva. Assim, nosso objetivo aqui é mostrar o desenvolvimento histórico dessas atividades.

sujeitos concebidos a partir dessa concepção teórica, sejam os sujeitos compreendidos como inconscientes, como no caso da AD francesa, não podem fazer bom uso social da linguagem se não compreenderem a relação língua-discurso-história-ideologia. Assim, o denominador que nos une neste trabalho, não é, propriamente, as diferentes partidas para se compreender o sujeito, em si, mas a língua, sócio-histórica, cultural e ideologicamente constituída. Ressaltamos que falamos de situação de ensino, a partir da qual, independente da forma como são concebidos os sujeitos, conscientes ou inconscientes, pode-se lançar um olhar reflexivo, analítico – epilinguístico – e, em adição, um olhar descritivo, conceitual, que pode ser intuitivo ou teórico-científico - metalinguístico - para explicar, racionalizar fenômenos da linguagem sobre os quais se reflete nas práticas de ensino e aprendizagem e nas suas práticas sociais. Caso contrário, não caberia nenhum estatuto pedagógico para ensinar a língua/discurso.

Interessa-nos que cada interlocutor, deste trabalho, interessado em ensino, professor, analista, encontre pontos de convergência ou divergência com a própria perspectiva teórico-metodológica adotada no trabalho com a PAL/S. Essa visão geral e aberta nos permite apontar às intersecções e às interdependências que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas mantêm entre si, a partir de sua constituição histórica e não pragmática. Já na segunda seção, demonstramos como pode se dar a realização concreta das atividades epilinguísticas e metalinguísticas a partir de exemplos que poderiam compor uma prática pedagógica produtiva.

Ao apresentarmos exemplos de atividades, tomamos o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, como texto-enunciado de prática de análise linguística/semiótica a ser desenvolvida junto a uma turma de Ensino Médio. Com isso, buscamos resolver este problema-objetivo: apontar possibilidades concretas de formulação, pelo professor, de enunciados que medeiam a realização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, especialmente as primeiras, que são abrangentes e diversificadas. Assim, propomos a emergência de algumas

categorias possíveis para sua realização, acompanhadas de reflexões, a fim de iluminar “modos de fazer”, com ancoragem teórico-metodológica justificada, demonstrando como conceitos advindos de diferentes teorias acabam por se entrelaçar nas práticas. Ressaltamos que nosso interesse não é apresentar uma sequência de atividades, ou uma elaboração didática completa, em que a PAL/S aparece em ligação a práticas de leitura, de escrita ou de oralidade, como defendemos pertinente. Nosso foco, de fato, é compreender princípios orientadores, interseções e disjunções e, sobretudo, alçar possibilidades de “como fazer”.

2 As atividades epilinguísticas e metalinguísticas de Culioli às interpretações atuais

2.1 A origem dos conceitos de epilinguístico e metalinguístico na Linguística Geral

Adentremos à revisão teórica: a origem dos conceitos de epilinguístico e metalinguístico é creditada ao linguista francês Antoine Culioli (Auroux, 1989). Conhecido no Brasil pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, ou Teoria das Operações Enunciativas (TOPE), Culioli não prenuncia esses conceitos em um texto específico, mas os constroi, dialeticamente, no campo da Linguística Geral, sem indicações pedagógicas (Romero, 2011; Polato; Menegassi; Ohuschi, 2023). Segundo Romero (2011), o termo epilinguístico, por exemplo, aparece pela primeira vez em *La formalisation en linguistique* (1968) e é desenvolvido nos três tomos de *Pour une linguistique de l'énonciation*⁶ (1990, 1999). Compreensões complementares sobre o

⁶ *Pour une linguistique de l'énonciation*. Opérations et représentations (1990) – tomo 1; *Pour une linguistique de l'énonciation*. Formalisation et opérations de repérage. (1999) - tomo 2 ; *Pour une linguistique de l'énonciation*. Domaine notionnel (1999) - tomo 3. Faz parte da coletânea o texto “La formalisation en linguistique”, originalmente publicado em 1968 por Culioli e onde o termo “epilinguístico” tem sua gênese.

conceito também aparecem em *Onze rencontres sur le langage et les langues* (2005), texto fundado em debates entre Culioli e o linguista Claudine Normand sobre a linguagem.

Na definição de Culioli, a atividade epilinguística é atividade de linguagem, esta “definida como um trabalho de representação, referenciação e equilíbrio” (Culioli, 1990, p. 14)⁷. Na perspectiva do autor, a atividade epilinguística é espontânea, centrada em aspectos empíricos, experienciais do sujeito e é inconscientemente praticada o tempo todo pelo falante de uma língua natural, participando das representações mentais relacionadas à percepção do mundo. As representações mentais, por sua vez, se organizam “a partir das experiências que elaboramos desde nossa infância mais longínqua, que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos (Culioli, 1990, p. 21)⁸. A atividade epilinguística, portanto, relaciona-se aos modos de construção do real pela linguagem.

No que se refere à propriedade de representação da linguagem, para Culioli, é constituída de três níveis interligados: a) o epilinguístico, nível de reflexão, de ordem cognitiva e afetiva, inconsciente, ao qual o linguista não tem acesso, a priori; b) o linguístico, nível no qual os arranjos lexicais e sintáticos se concretizam na materialidade linguística. É a partir desse nível que o linguista pode ter acesso a traços de representação reflexos do nível epilinguístico; c) o metalinguístico, nível de formalização dos fenômenos da língua, de descrição, ancorado na observação das representações que se dão a partir do nível epilinguístico e que são materializadas no nível linguístico por meio de operações. Em outras palavras, o epilinguístico se reflete nos aspectos linguísticos

⁷ "définie comme opérations de représentation, de référenciation et de regulation" (Culioli, 1990, p.14). Tradução nossa.

⁸ "des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons" (Culioli, 1990, p. 21).

mobilizados na produção/recepção do enunciado, por meio de distintas escolhas lexicais e sintáticas que o enunciador realiza para representar o mundo a partir de valores, o que, na visão de Culioli se dá a partir de processos parafrásticos. Por isso, para o autor, a própria linguagem é “uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como ‘atividade metalinguística não consciente)’”⁹ (Culioli, 1999a, p.19).

Na relação entre os três níveis componentes da representação, o nível linguístico, percebido, ocultaria um caos epilinguístico. Esse caos corresponderia a uma atividade permanente, um diálogo inconsciente, de representações entrecruzadas, entrechocadas, que participam da produção discursiva.

Para Culioli, o primeiro a ter acesso à compreensão do nível epilinguístico é o próprio linguista, analista, que percebe no nível linguístico as pistas da atividade epilinguística. Em nossa visão, num possível deslocamento para o campo do ensino e aprendizagem, esse papel é realizado pelo professor de língua, que como tal, realiza o nível metalinguístico, descrevendo, explicando previamente os fenômenos linguísticos relevantes à produção de sentidos, para si mesmo, a fim de, posteriormente, mediar reflexões para que esses mesmos fenômenos sejam compreendidos pelos alunos. Quando esses fenômenos da língua em uso são descritos, na visão de Culioli, tornam-se conscientizados.

Na visão culioliana, na enunciação, ocorre uma interação verbal externa, percebida por meio de trocas linguísticas possíveis, que internamente são constituídas no diálogo inconsciente de cada sujeito, processo que chama de atividade epilinguística e que acaba por desfechar na produção e reconhecimento de formas (Aroux, 1989). Nessa perspectiva, o epilinguístico, portanto, é “atividade interna não consciente, que pode ser representado por meio de uma

⁹ "Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme activité metalinguistique non consciente)" (Culioli, 1999b, p.19).

forma – a forma da atividade de linguagem – que sustenta as formas linguísticas” (Romero, 2011, p. 154).

O enunciado é entendido como organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos podem ser analisados, num sistema representacional formalizável, apreendido em termos de esquemas de operação. O termo operação se funda na hipótese de que o valor referencial não é dado, mas construído. Formas materializadas não remetem diretamente a valores fixos, mas a operações de constituição de um valor referencial, de valores atribuídos. Assim, a construção de formas se dá quando um sujeito marca linguisticamente, por meio do léxico e da sintaxe, as suas representações ou quando as reconhece e as interpreta ao se deparar com formas textuais, enunciados, investindo-as de significado (Biasotto-Holmo, 2008).

Na produção discursiva, o processo de localização participa da representação. A partir da localização, valores são mobilizados e atribuídos nos enunciados, com ancoragem na situação de enunciação. Para Culioli (1990, p. 75), todo objeto só adquire “um valor determinado por meio de um sistema de localização”¹⁰. A operação de localização do valor interliga a representação mental ao linguístico, ou seja, “os valores estabilizados nesse nível, por meio da operação descrita, serão representados por meio da língua na segunda operação de linguagem – a referenciação” (Arndt-Wamser, 2018, p. 90). O processo de referenciação, portanto, é um lugar de operações de linguagem. Almeida e Kiihl (2017, p. 462) explicam que “a referenciação consiste em operações por meio das quais a linguagem permite dizer algo do mundo. Incluem os arranjos de formas derivados da materialidade das línguas constituindo-se em um modo particular de apreender este mundo”.

Para Culioli (1990), é a partir da atividade epilinguística e das operações discursivas inerentes, que se estabelecem comparações, experimentações inconscientes, que consubstanciam a expressão

¹⁰ “The basic idea is that an object only acquires a determined value by means of a system of location” (Culioli, 1990, p. 75).

linguística no processo discursivo. O saber epilinguístico seria o caminho interno feito por cada indivíduo para se chegar a um significado particular. Nesse caso, a atividade epilinguística ocorre pela elaboração de famílias parafrásticas, ou seja, de enunciados aparentados. Já quando essas experimentações e comparações são analisadas, institui-se um movimento de observação de diferentes efeitos, oscilações. A partir daí, as operações concretizadas podem ser descritas e conscientizadas por meio da atividade metalinguística.

Por fim, o processo de *equilibração*, que Culioli também define como constitutivo da linguagem, é dialógico e estabelece uma relação entre aquele que enuncia e o outro ou entre o que enuncia e seu intrassujeito. A equilibração é importante na mediação da construção de arranjos lexicais e gramaticais, no sentido de permitir a avaliação do que dizer e como dizer (Arndt-Wamser, 2018). Trata-se de um processo de regulação, que evoca tensões entre posições enunciativas. “Tais posições não se configuram como oriundas de indivíduos em sua singularidade de sujeitos, mas do que os enunciados, como arranjos formais que são, permitem reconstruir em termos de sentido” (Almeida; Kiihl, 2017, p. 462).

A considerar a linguagem como atividade que envolve representação, referenciação e equilibração, concebe-se que os arranjos lexicais e gramaticais observados na materialidade dos enunciados são sempre organizados a partir de um esforço que é anterior à enunciação, ou seja, a atividade epilinguística. Com respaldo em Culioli, portanto, a língua deve ser estudada em uso nos enunciados. O autor é partidário da teoria dos observáveis, a partir da qual se institui uma conduta científica de “observação, raciocínio, teorização e então, retorno às observações” (Culioli, 2002, p.136).

Essa conduta pode se concretizar no processo de ensino e aprendizagem da língua a partir de um “trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores” (Rezende, 2008, p. 97), sustentado pela paráfrase e pela desambiguação. Enquanto a paráfrase se dá em torno de

modificações sutis construídas psicossociologicamente, a desambiguação se constitui em operação de linguagem que movimentando aspectos formais da língua e experiências do indivíduo.

A considerar essas relações entre paráfrase e desambiguação, Culioli sublinha a importância teórica da atividade metalinguística. O autor destaca a importância das glosas, que se constituem em comentários espontâneos da paráfrase. As glosas integram, em grande parte, o discurso cotidiano do sujeito falante e são fonte importante de informações linguísticas, por vezes, muito pouco estudadas. Já as paráfrases, são para Culioli, “famílias de enunciados equivalentes construídas de modo sistemático pelo linguista, graças a um conjunto de regras que permitem passar de um agenciamento a outro e selecionar os enunciados que têm um mesmo valor referencial” (Biasotto-Holmo, 2008, p. 39).

Nesse sentido, a atividade metalinguística constitui-se numa das características da parafrazação, sendo uma “atividade de natureza pré-consciente, que se distinguiria, deste ponto de vista, da atividade metalinguística construída e consciente do linguista” (Biasotto-Holmo, 2008, p. 40). Em outras palavras, na própria atividade de parafrazação já está implícita uma certa descrição. Por que mudaríamos uma construção com outros elementos, se não pudéssemos atribuir diferentes sentidos e, logo, explicá-los, nem que fosse de maneira rudimentar, tendo a ilusão de que para nós a linguagem é transparente? Portanto, a paráfrase, preliminarmente, seria regida por um julgamento de natureza metalinguística, de funcionamento espontâneo e pré-consciente, que permitiria colocar em jogo “a ilusão necessária da transparência da linguagem” (Fuchs, 1982, p.177).

Pesquisadores brasileiros caudatários dos postulados culiolianos (Onofre, 2003, 2009, Rezende, 2009, Romero, 2011; Arndt-Wamser, 2018, Biasotto-Holmo, 2008), tomam os conceitos de epilinguístico e metalinguístico pronunciados por Culioli em seu potencial pedagógico. No entanto, eles também bebem nas reinterpretações culiolianas de Franchi (1977, 1987), ao passo que não deixam de se apoiar em documentos oficiais, como os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) que, por sua vez, já reverberam, heterogeneamente, as reinterpretações de Geraldi (1984, 1991) para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, postulando-as como integrantes da Prática Análise Linguística e questionando, em parte, o estatuto de “inconscientes”, como apresentado por Culiloli para as atividades epilinguísticas. Lembremos que Culioli não discute o ensino e Geraldi (1991) sim.

De todo modo, nas compreensões pedagógicas que derivamos da TOPE culioliana, as atividades epilinguísticas são pontos-chave para reflexões constituídas de observação, raciocínio, teorização e retorno às observações, o que desfecha em descrições metalinguísticas necessárias à conscientização sobre fenômenos da língua(gem) em uso social. Esse princípio se arrasta a todas as perspectivas de prática de análise linguística, como o texto aos poucos busca elucidar. O foco das atividades epilinguísticas não são regularidades, mas fenômenos em uso e desenvolvimento de atitudes analíticas. Trata-se de uma proposta de ensino que institui um processo ininterrupto de reflexão voltado aos processos formadores da significação e que, ao mesmo tempo, participa da produção dos conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e enunciativos dos alunos, em vinculação aos processos de compreensão e produção textual. Nesse processo, o sujeito aprende que pode investir a materialidade linguística de significação, seja para falar ou escutar, ler ou escrever. Assim, nos termos do ensino e aprendizagem, essa compreensão favoreceria a apreensão de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores pelos alunos. Daí emerge um trabalho de desconstrução e de organização, que (des)revela o jogo de sistemas de representação.

Na visão de Rezende (2003), ao se discutir com o aluno valores, significados de expressões diferentes e próximos, ensinando-o a julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, comparar, remontar significados, ressaltar diferenças e pontos em comum, faz-se emergir a atividade epilinguística pré-consciente, que representa a caminhada interna de cada um para se chegar ao seu

significado particular. Esse processo pré-consciente passa a ser processo consciente, à medida que, da atividade epilinguística, passa-se à atividade metalinguística (Rezende, 2009). Nesse sentido, a conscientização metalinguística do aluno, ou a sua capacidade de explicar a língua e seus fenômenos, incluindo os gramaticais, permite-lhe tanto coletar quanto construir, desconstruir e confrontar dados. Diante de dados observáveis, o aluno pode desenvolver seus próprios procedimentos de confrontação e conseqüente descrição metalinguística, a partir de quadros intuitivos ou nocionais consolidados (Biasotto-Holmo, 2008, Geraldi, 1991).

Tais teorizações fundantes sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são refratariamente apreendidas no campo da Linguística Aplicada do Brasil, por Franchi (1987) e posteriormente por Geraldi (1991) e daí em diante ratificadas em documentos orientadores. No caso de Geraldi, importa demonstrar como seu pensamento, por vezes, converge ou se distancia do pensamento culioliano. Depois de Geraldi, chegamos a outras propostas de expansão mais recentes para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como se pode encontrar em trabalhos de Polato e Menegassi (2020, 2021). Feito isso, passamos às possibilidades de prática.

2.2 Franchi: a entrada das atividades epilinguísticas e metalinguísticas no campo do ensino e aprendizagem em proposta de reconfiguração do ensino de gramática

Em seu clássico texto de 1987, “Criatividade e gramática”, Carlos Franchi apresenta uma proposta de reconfiguração do ensino da gramática, e defende sua indissociabilidade aos processos de compreensão e produção de textos. É nesse texto que Franchi (1987) apresenta, de forma mais detida, a proposta de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que mais tarde são retomadas por Geraldi (1991), para compor a base da proposta de Prática de Análise Linguística. De volta aos objetivos

de Franchi, ele rebate o ensino gramatical normativo e descritivo, representativo do “trabalho de ‘arquivamento’ [da língua] e assujeitamento” (Franchi, 1987, p.6).

Para o autor, a criatividade na linguagem se manifesta de forma idiossincrática na maneira como o sujeito do discurso se relaciona com o tema tratado, o que implica nas escolhas linguísticas e nas formas de estratificação do próprio discurso. O autor argui que a criatividade se manifesta nos processos por meio dos quais o falante estende e entende esquemas relacionais, sintáticos ou semânticos, pela analogia, para defender posicionamentos discursivos. Franchi não discute isso tentando elucidar se o sujeito faz isso na ilusão de que controla o dizer ou não. Ele se atém ao fato de que é possível desenvolver habilidades imbricadas nesses processos.

Nessa defesa inicial, sua proposta reverbera pressupostos culiolianos sobre os processos parafrásticos, pois o autor argui que a atividade epilinguística leva o aluno a operar sobre a linguagem, comparar expressões similares por meio de possíveis transformações, experimentar novos modos de construção canônicos ou não, para investir as formas linguísticas de novas significações. Nesse sentido, as habilidades que envolvem operações *com* e *sobre* a linguagem implicam “diferentes maneiras de conduzir o discurso”, pois “a atividade do falante não é neutra” (Franchi, 1987, p. 18).

Trata-se, na visão de Franchi, de levar os alunos a diversificar recursos expressivos para falar e escrever, operando sobre sua própria linguagem e praticando a diversidade gramatical de sua língua. Nesse sentido, a atividade epilinguística propiciaria condições para o desenvolvimento sintático dos alunos, a tornar operacionais e ativos sistemas aos quais eles já têm acesso nos usos sociais. Por adição, essa atividade corrobora o desenvolvimento e a estratificação do estilo próprio de linguagem dos estudantes, pois quando o falante ultrapassa os limites do codificado, manipulando o próprio material da linguagem, dando-lhe significação própria, torna-se autor. Ele aprende a analisar fenômenos, refletir sobre

mudanças, agir socialmente por meio da linguagem, a partir do que se ressalta a importância de “compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente” (Franchi, 1987, p. 23). Em situação de ensino, Franchi se preocupa com a compreensão e racionalização dos fenômenos de uso da linguagem a partir de um processo criativo, entendida aqui a criatividade não como capacidade inata, mas como habilidade que pode ser desenvolvida na e a partir da linguagem.

No plano metodológico, assim, Franchi defende que a atividade epilinguística sempre deve preceder a atividade metalinguística e precisa ser provocada e estimulada intensamente pelo professor, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, para estabelecer o “comportamento criativo” no uso da linguagem e para abrir as portas a um trabalho metalinguístico posterior, nos anos mais avançados da escolaridade, quando o conhecimento teórico-científico passa a integrar a formação e constituí-la de modo essencial.

Por estar concentrado em combater o ensino tradicional de gramática, sem abandonar o ensino de aspectos gramaticais, ao apresentar a proposta de reconfiguração de ensino da gramática, Franchi (1987) busca diferenciar o trabalho de epilinguagem – reflexão - do trabalho de metalinguagem – descrição, conceituação. Com isso, não se atém a enfatizar o pressuposto fundante culioliano de que o próprio processo parafrástico de comparar expressões similares e pensar em seus efeitos, por exemplo, já se constitui com base em uma atividade metalinguística pré-consciente, ou seja, ainda que a atividade metalinguística se dê intuitivamente a partir de quadros não consolidados, ela é inerente à concretização de comparações, experimentações, caso contrário essas últimas não teriam sentido sem uma mínima explicação imbricada. Franchi (1987), ao propor que as atividades epilinguísticas prevaleçam nos primeiros anos de escolaridade, não nega a atividade metalinguística como relacionada à atividade epilinguística, não nega que formaliza a racionalização científica e torna conscientes fenômenos para análise e usos futuros. Na visão

do autor, primeiro é preciso aprender a operar com e sobre a linguagem, para depois descrever esses fenômenos.

2.3 Geraldi: reinterpretação interacional e dialógica e inserção das atividades epilinguísticas e metalinguísticas na prática de análise linguística

Geraldi (1991), em *Portos de passagem*, se concentra em discutir a formação do sujeito autor, que conscientemente¹¹ aprende a operar *com* e *sobre* a linguagem em situação de ensino, no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências, em ações *da* linguagem. Na visão do autor, quanto mais reconhecimento de si, do outro, das condições de produção de um texto e quanto mais consciência linguístico-discursiva o locutor tiver, mais operações discursivas *com*, *sobre* e *da* linguagem realiza para estreitar ao máximo o projeto temático interlocutivo e intersubjetivo de dizer que compartilha no texto. Nesse sentido, não é uma briga por um sujeito inconsciente ou consciente que ele realiza. Ele está interessado em inverter a flecha de um ensino como produto, para um ensino processual, em que o aluno aprende a refletir sobre a linguagem e a descrevê-la em seu funcionamento interlocutivo, a princípio, num fio muito estreito entre uma proposta interacionista que já incorpora interpretações dialógicas, que se intensificam à medida que sua obra avança no tempo.

No caso, as ações *com* a linguagem visam elucidar o ato que se pratica em diferentes condições e que produzem diferentes compromissos entre os interlocutores. Já as ações *sobre* a linguagem tomam “como seu objeto os próprios recursos linguísticos e

¹¹Geraldi (1991) aponta que operações com e sobre a linguagem constituem-se na e a partir de atividades epilinguísticas. Independente das perspectivas que concebem essas atividades como conscientes ou inconscientes, elas tomam as próprias expressões utilizadas no texto-enunciado como objeto. No entanto, em situação de ensino e aprendizagem, em que se reflete deliberadamente sobre a língua em uso, consideradas as condições de produção do texto-enunciado, a consciência e a racionalização sobre fenômenos da língua em uso prevalecem.

obviamente visam ao interlocutor e à produção de sentidos. O campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais atenção do outro é chamada” (Geraldi, 1991, p. 42). As ações *sobre* a linguagem, ainda, operam entre o estabilizado historicamente e as novidades do discurso. São, portanto, lugar de produção de novidade, de “novas determinações relativas à língua” (Geraldi, 1991, p. 43), que incidem sobre os próprios recursos expressivos tomados como tema. Por outra via, as ações *com* a linguagem também produzem determinações, porém mais localizadas no discurso que se está produzindo, sendo responsáveis “por deslocamentos no sistema de referências pela construção de novas formas de representação do mundo” (Geraldi, 1991, p. 43).

No bojo dessas teorizações, Geraldi reverbera o pensamento culioliano e defende que em toda operação *com*, *sobre* e *da* linguagem são inerentes as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – aqui já tratadas pelo estudioso como atividades e não como níveis, como nos pressupostos culiolianos vistos. Para Geraldi (1991), trata-se de atividades distintas e interligadas. Assim, no primeiro capítulo de *Portos de passagem* (1991), com intenção discursiva voltada à teorização da própria linguagem em relação ao trabalho linguístico, Geraldi define atividades linguísticas “como aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (p.29). São reflexões que não demandam interromper a progressão do assunto tratado, tanto quando se referem ao agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto quando se referem à sua compreensão pelo interlocutor.

Em destaque, as atividades epilinguísticas são conceituadas pelo autor como “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto” (p.23), incidindo, ainda, sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas.

Na visão de Geraldi (1991, p. 24), as atividades epilinguísticas,

independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, e etc.

Como acompanhamos, numa visão teórica esboçada no primeiro capítulo de *Portos de passagem* (1991), Geraldí não se preocupa em enquadrar as atividades epilinguísticas na categoria de conscientes ou inconscientes. Somente quando trata das questões de ensino e aprendizagem, em vinculação à Prática de análise linguística, no terceiro capítulo, o autor ressalta o plano intencional, ou melhor, a compreensão das condições de produção imediatas do enunciado, como guia a uma reflexão consciente para usos da linguagem, que pode ser mediada pelo professor, embora ele não negue e até ressalte a historicidade da linguagem.

Já em relação às atividades metalinguísticas, para Geraldí (1991, p.25), “seriam aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”. Constituem-se em atividades de análise da linguagem que envolvem construção de conceitos, classificações, descrições. Elas podem ou não remeter a construções de especialistas e servem à formação cultural e científica dos sujeitos. Vemos aqui, Geraldí bastante centrado na interação, na interlocução, em si. Posteriormente, ele avança para uma visão mais discursiva.

Ao tratar das atividades de linguagem, no primeiro capítulo de *Portos de passagem* (1991), Geraldí chama atenção para o fato de que a reflexão sobre a linguagem não é uma ocupação exclusiva de especialistas. Ela afirma que os três tipos de atividades de linguagem – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – “estão presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos

sujeitos enquanto operações que permitem a produção de discursos com sentidos determinados usando recursos expressivos em si insuficientes para tanto” (p.26), uma visão já mais discursiva.

No último capítulo de *Portos de Passagem* (1991), em complementação à discussão que envolve as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, esboçadas no primeiro, Geraldi volta a discorrer sobre essas atividades de linguagem, revalorando-as na sua inserção à Prática de Análise Linguística. Para tanto, conceitua a Prática Análise Linguística como

conjunto de atividades que tomam alguma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos do mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos a essas atividades tem sido reservadas as expressões ‘atividades epilinguísticas’ ou ‘atividades metalinguísticas’ (Geraldi, 1991, p.189-190).

Na sequência dessa definição, clara e abertamente, o autor questiona como problemática a distinção proposta por Culioli para essas atividades com base no critério da consciência ou inconsciência. Para refletir, ele constroi um exemplo de interação, a partir do qual pergunta: “até que ponto podemos dizer que uma criança que repete a seu companheiro de brincadeiras como se joga um jogo, retomando explicação que já havia dado, através de uma paráfrase, pratica uma atividade inconsciente?” (Geraldi, 1991, p. 190). Assim, o autor justifica que prefere a expressão “análise linguística”, distinguindo em seu interior as atividades epilinguísticas e metalinguísticas por meio de um outro critério. Para ele, as primeiras refletem sobre a linguagem em uso, colocando em foco o agenciamento recursos expressivos nas atividades linguísticas.

Toda reflexão sobre diferentes formas de dizer a que aludimos no item anterior (especialmente no tópico ‘o texto e as estratégias de dizer’) são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises

linguísticas' tão importantes quanto outras mais pontuais que como a reflexão que se pode fazer sobre os elementos de ligação do tipo 'aí', 'então', 'depois' (Geraldi, 1991, p. 190).

Ainda a cumprir o objetivo de diferenciar atividades epi e metalinguísticas, Geraldi compreende as últimas "como uma reflexão analítica sobre recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos (Geraldi, 1991, p. 190-191, grifo do autor). Trata-se de atividades que produzem uma linguagem, ou seja, uma metalinguagem que "permite falar sobre o funcionamento da linguagem, sobre configurações textuais, e nesse ínterim, sobre "o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais" (p. 191). A visão de Geraldi, embora não referencie e enquadre a atividade metalinguística como pré-consciente, considera que esta envolve, via contrária, uma reflexão sobre recursos expressivos. Assim, o autor confirma a interdependência entre a epilinguagem e a metalinguagem, porque, para ele, a última atividade não pode ocorrer sem que haja reflexão.

Geraldi ratifica a proposição metodológica de Franchi (1987) de que as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas. Isso por defender que a flecha do ensino precisa ser invertida. Para o autor, trata-se de promover um ensino de língua centrado no processo de produção do conhecimento e não de reconhecimento. Nesse sentido, reverbera-se, ainda que de leve, o pensamento culioliano, que compreende a produtividade da teoria dos observáveis e consequentes formulações em processo de análise-descrição.

Conforme explica Biasotto-Holmo (2008), em recuperação a pressupostos de Culioli, trata-se de uma postura transcategorial, na qual não se assumem classificações prontas, a priori, ao mesmo tempo que não se nega que um fenômeno possa, em totalidade ou parcialidade, ser descrito por quadros consolidados, caso contrário, não teria sentido o aluno formar repertórios teórico-científicos que corroboram análise e usos futuros.

A autora explica que o valor gramatical atribuído a uma expressão linguística não é estável e não pode se encaixar em uma classificação fixa. Para tanto, dá exemplos de um advérbio, que em uso, passa a conjunção, ou de um adjetivo, que em uso, funciona como advérbio. Nesse caso, as etiquetas e a classificação pré-estabelecidas não se aplicam. Biaosotto-Holmo (2008) explica que a etiquetagem pode sim ocorrer, mas somente ao final de um processo que se debruça sobre a construção das operações envolvidas na produção de um enunciado, ou seja, as atividades epilinguísticas. A proposta não convoca o desprezo de quadros nocionais consolidados, como os da gramática tradicional, mas acena a seu caráter inconclusivo, ou como defendem Polato e Menegassi (2019), ao seu caráter inacabado, já que uma descrição gramatical lógica fixa, por exemplo, pode ser ampliada com a compreensão do funcionamento discursivo de dado recurso lexical ou gramatical.

Um exemplo que ilustra essa discussão não só apenas no nível de categorização, mas já em nível de funcionamento discursivo, remonta ao trabalho de Polato (2022). Ao analisar um discurso transfóbico proferido por um deputado num púlpito legislativo, a autora chama atenção às relações lógico-gramaticais mobilizadas na estrutura sintática “homem que se sente mulher, mulher que se sente homem”. Assim explica, que para a descrição gramatical lógica, trata-se de uma oração adjetiva restritiva, que indica um sentido especificação no discurso. Já do ponto de vista das relações dialógicas (relações de sentido que se estabelecem entre enunciados e em perspectiva dialógica entretecem o discurso) e das relações sociais representadas, trata-se de uma estratégia do enunciador, que se nega a pronunciar o signo *trans* numa situação de interação de discurso político dirigido a interlocutores correligionários conservadores. Ao usar a adjetiva restritiva no lugar do adjetivo *trans*, o autor do discurso nega a existência desse grupo social pela língua. Isso a gramática, por si, não pode explicar.

Reflexão como a arrolada não pode ser conferida pela categorização ou descrição gramatical fixa, mas somente a partir da

língua em uso discursivo. Nesse caso, é pela mediação das atividades epilinguísticas que se pode concluir que essa oração adjetiva funcionava como negação de um signo ideológico (Volóchinov, 2018 [1929-1930]) representativo da existência de um grupo social. Essa visada atribui uma ligação especial entre a atividade epilinguística e a metalinguística numa visão já dialógica: a primeira permite a emergência de categorias de análise dialógica ou discursiva, que amplia noções, conceituações e categorizações prontas, sejam elas gramaticais, ou advindas de outros quadros teóricos. Já a segunda – atividade metalinguística - é produtiva enquanto conhecimento reconhecido ou compartilhado, formador de repertórios, capaz de indicar sentidos lógicos, gramaticais, estabilizados, descrever fenômenos que estão na base da produção de sentidos. Nesse sentido, fugimos de um ensino estrutural, de transmissão de conhecimentos fixos e passamos o foco ao processo de produção do conhecimento, como enseja Geraldi (1991). Com isso, corroboramos a ampliação de noções consolidadas em quadros como os da gramática ou mesmo ao seu questionamento, se pertinentes em momentos mais avançados da escolaridade.

De volta ao que preconizou Geraldi (1991), e a partir da mesma visão sobre as atividades de linguagem, construída dialética e dialogicamente no desenvolvimento da Linguística e da Linguística Aplicada, acreditamos que assumir tais pressupostos implica considerar o potencial das atividades epilinguísticas e metalinguísticas “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (Geraldi, 1991, p. 191). Categoricamente, Geraldi afirma não estar, com isso, banindo as gramáticas, sejam elas tradicionais ou outras, das salas de aula. Geraldi (1991) afirma que concebe as atividades epilinguísticas como uma fonte para outras reflexões e admite o caráter de insuficiência das reflexões gramaticais em detrimento à riqueza e diversidade de reflexões que podemos fazer junto com nossos alunos, “reivindicando a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem” (p. 192).

Incluem-se, nessa prática, as atividades epilinguísticas, não como algo externo, mas como algo que constitui a linguagem, ou como diria Culioli (1990, 1999), como a própria atividade de linguagem. A diferença em Geraldi é que, no processo de ensino e aprendizagem, isso envolve análise consciente sobre os fenômenos eleitos, com base na materialidade linguística e nas condições de produção dos enunciados. Uma visada para formar alunos analistas e, portanto, leitores mais críticos. Para o autor, toda reflexão se constrói no horizonte de confronto entre diferentes formas de expressão e aprendizagem de novas, ou seja, às formas já dominadas pelos alunos acrescentam-se outras, a partir de um movimento de produção do conhecimento que os ouve, os envolve, considera o que já sabem, o modo como avaliam e, a partir disso, propõem expansões.

Nessa visão, não é possível prever todas as práticas de análise linguística possíveis em sala de aula, todas as atividades epilinguísticas possíveis, no que se refere à abordagem de recursos expressivos. Cada texto-enunciado, com seu tema discursivizado, pede a sua¹². A compreensão ou produção de cada texto-enunciado convida a reflexões subsidiárias da produção de sentidos, seja com foco a estratégias de dizer, como postula Geraldi (1991), seja com foco a efeitos de sentido, como prenuncia, por exemplo a AD francesa, ou ressaltos valorativos (des)revelados pela atividade epilinguística, como se defende em perspectiva dialógica (Polato; Menegassi, 2023).

¹² Tal imprevisibilidade pode ser uma das razões para o desafio que perdura, qual seja, o de curricularizar as práticas de análise linguística, o que envolve seleção de objetos de conhecimento específicos que estejam, em alguma medida, articulados ao longo da escolarização.

2.4 A reavaliação das atividades epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica

A reavaliação das atividades epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica (Polato; Menegassi, 2019, 2020, Mendes-Polato; Menegassi, 2021) se dá na corrente de defesa de uma Prática de análise linguística/semiótica de perspectiva ou de base dialógica, que emerge no desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil. Parte-se dos pressupostos cunhados por Geraldi (1984, 1991) e verticaliza-se a compreensões convergentes a uma abordagem pedagógica de aspectos linguístico-discursivos, enunciativos e textuais em enunciados mobilizados em gêneros discursivos, a colocar no fronte desse processo a relação entre língua, história, ideologia e sujeitos (Brait, 2008).

Nessa proposta dialógica, a língua viva é compreendida como discurso, pois é já ideologicamente preenchida (Bakhtin, 2008 [1963]). Visa-se à compreensão e à produção de discursos, a considerar a abordagem axiológica – valorativa e entonacional - da língua (Bakhtin, 2003a [1979], 2013 [1940-1960]; Polato; Menegassi, 2019), compreendida como material trabalhado à constituição heterodiscursiva do estilo verbal empregado nos enunciados concretos. A materialidade linguística ou composta por outras semioses não verbais é abordada e analisada na sua historicidade e em sua novidade, no aqui e agora do enunciado concreto, com foco na sua mobilização axiológica e, logo, ideológica (Bakhtin, 2003 [1979]; 2013[1940-1960]), pela mediação de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Polato; Menegassi, 2017; 2020).

Nessa proposta, as atividades de linguagem – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – pronunciadas por Franchi (1987) e Geraldi (1991), passam por reinterpretação e ampliação teórico-metodológica dialógica. As atividades linguísticas concernem à produção e à compreensão datada e circunstanciada de enunciados orais ou escritos ou, ainda, compostos por outras semioses, materializados em gêneros de discurso, que encerram

compartilhamentos valorativos e, logo, entonacionais, em dada situação ampla e imediata de interação discursiva em torno de um tema da vida social (Volóchinov, 2019 [1926], Bakhtin (2016 [1979])).

Assim, em situação de ensino, as atividades epilinguísticas constituem-se em reflexões conscientes, mediadas pelo professor já analista, apreendidas processualmente pelo próprio aluno, a considerar as dimensões extralinguísticas e linguísticas do enunciado. O objetivo dessas atividades é levar os sujeitos-alunos a compreenderem, apreenderem e a efetivarem operações *com* e *sobre* a linguagem (Geraldi, 1991), inerentes aos processos de produção de sentidos, que conferem ressaltos valorativos (Volóchinov, 2013 [1930]) inerentes à produção/recepção discursiva, ou seja, que servem à constituição de projetos axiológicos temáticos de dizer, nos quais, diante da reação antecipável a um interlocutor presumido e em direção ao tratamento do tema (Bakhtin, 2015 [1934-1935]), o autor de linguagem opera com e sobre a linguagem para compartilhar valores que compõem o todo do enunciado (Polato; Menegassi, 2019).

Diante disso, uma ressaltava precisa ser feita, para não reduzimos o trabalho com a valoração e com a entonação a um imediatismo interlocutivo: a) quando o sujeito opera discursivamente, o foco é a parte, o recurso expressivo tomado como objeto representativo dessa operação. No entanto, a compreensão e análise de recursos não está apenas para os recursos, em si, mas na direção ao todo do enunciado, à sua partida ideológica. Assim, temos o discurso como foco. Não podemos aplicar ao enunciado a lógica cartesiana que acredita que a soma das partes corresponde ao todo. Dessa maneira, compreende-se a limitação de análises estruturais aplicadas a um objeto de conhecimento como o “discurso”. Se visto como objeto complexo, o enunciado todo é muito mais que a soma das partes. É um projeto único de atuação discursiva ideologicamente posicionado.

Assim, todas as operações com e sobre a linguagem, ou operações discursivas, como chama Geraldi (1991), se dão ancoradas na dimensão extralinguística do texto-enunciado, a

partir da qual a atividade epilinguística baliza-se a considerar as valorações refratárias e cumulativas: a) *dos cronotopos* - relação tempo-espaço que constitui ideologicamente o discurso e consubstancia índices de identidade aos sujeitos. Nesse sentido, compreende-se que tema, autor e interlocutores/leitores/outros não estão soltos no tempo-espaço. O grande cronotopo da sociedade – as relações temporais e espaciais imbricadas - que constitui as discursividades, por exemplo, assim como os pequenos cronotopos dele reflexos e representados no enunciado, têm significado simbólico, orientação temática, interlocutiva e orientação ideológica de volta para a realidade (Bakhtin, 2018 [1975], Mediédev, 2019 [1928]); b) *das esferas ou campos ideológicos da comunicação*, que legitimam projeções valorativas e ideológicas no discurso, saturando os gêneros emergentes dessas mesmas projeções (Volóchinov, 2018 [1929]; c) *da situação de interação discursiva imediata* de produção/recepção do enunciado que as regulariza (Volóchinov, 2019 [1930]) e *da situação ampla* de interação discursiva que diz da historicidade das práticas sociais e dos usos da linguagem, nas quais os gêneros discursivos se constituem em objetos semiotizados que atribuem valorações únicas ao enunciado.

Enunciados são constituídos a partir de relações dialógicas com outros enunciados e, logo, do ponto de vista da dimensão linguística, interna do enunciado, as relações dialógicas e lógicas são mobilizadas por meio da língua com sua gramática. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas ancoram-se na materialidade linguística/semiótica e tomam esses recursos expressivos para reflexões acerca das valorações – avaliações consumadas entre interlocutores - e respectivas entonações gramaticais e expressivas que as concretizam. São consideradas, nesse ínterim, a dialogicidade de vozes sociais, as representações cronotópicas internas, as configurações composicionais e estilísticas que servem a realizar o conteúdo temático do enunciado (Volóchinov, 2019 [1926]; Volóchinov, 2018 [1929]; Bakhtin, 1988 [1975]). Cada aspecto desses pode ser foco de uma atividade epilinguística.

Uma atenção especial é dada à reflexão que envolve aspectos entonacionais nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Em nossa compreensão, apoiada nas teorizações de Bakhtin e o Círculo, a entonação é a concretização de uma valoração constituída na memória social. Não é não apenas uma memória acústica, mas memória remetente às formas de expressão regularizadas historicamente nos diferentes cronotopos, esferas e situações sociais de interação discursiva, que envolve as condições imediatas e históricas nas quais os discursos são produzidos/recebidos. Diferentes entonações, mobilizadas a partir de ecos de outros discursos ressonantes em palavras, estruturas gramaticais, constituem e organizam os enunciados, consubstanciando um tom geral emotivo-volitivo assumido no ato responsável e ético de enunciar nossas respostas, antecipando-nos, em concomitância, ao(s) outro(s).

Do ponto de vista dialógico, a entonação é um elemento mediador da formação da consciência socioideológica dos sujeitos, pois sem ser acompanhada por ela o signo não adentra a consciência para ser avaliado e revalorado pelo sujeito no discurso interior. Da mesma forma, nenhum discurso vivo se exterioriza sem o elemento entonacional, incrivelmente tão relegado nas situações de ensino. É esse elemento, que nas palavras de Volóchinov (2013 [1930]), enche a palavra de sangue e vida – emoções, sensações, avaliações.

Assim, entendemos que, por meio das atividades epilinguísticas que focam aspectos valorativos e, logo, entonacionais, promove-se a ligação entre consciência socioideológica dos sujeitos-alunos e a linguístico-discursiva e enunciativa, bem como sua dupla e bilateral ampliação, visto que os alunos passam a compreender tanto as relações dialógicas encetadas nos enunciados como suas formas linguísticas de concretização axiológica. Como ensina Volóchinov (2013 [1930]), a ampliação da consciência socioideológica liga-se à ampliação da consciência linguístico-discursiva e enunciativa e vice-versa. Essa reflexão entre o valor e a concretização linguística possibilita a

ampliação dos horizontes apreciativos dos sujeitos-alunos sobre os temas discursivizados nos enunciados, ao mesmo tempo remetendo à compreensão da propriedade representacional da língua(gem) em uso.

Sobre as atividades metalinguísticas, em perspectiva dialógica, tematizam a reflexão sobre os “recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar [e descrever] tais recursos)” (Geraldi, 1991, p. 190). Da mesma forma, em ordem metodológica, sempre sucedem as atividades epilinguísticas. Na descrição dos fenômenos sobre os quais se refletiu, as atividades metalinguísticas ajudam a ampliar quadros consolidados de partida, sejam os da gramática ou outros utilizados em diferentes níveis de formação¹³, com ancoragem numa interpretação valorativa própria à eventicidade do enunciado. A atividade metalinguística consolida a conscientização sobre os fenômenos abordados e que são apreendidos para análises e usos futuros, como repertório científico e cultural do estudante. Descrições metalinguísticas podem, ainda, estar presentes nos enunciados deflagradores das atividades epilinguísticas, quando as terminologias empregadas já se constituem apropriadas pelos alunos.

Agora que já apresentamos uma revisão teórica mínima sobre o desenvolvimento histórico das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, esboçamos, na próxima seção, exemplos de como podem se dar em prática. Reiteramos que nosso foco não é empreender o desenvolvimento de uma Prática de Análise Linguística/Semiótica completa, ligada à leitura, à escrita ou à oralidade, como gostaríamos. Nesse rol exemplificativo, vamos considerar o enunciado e não os aspectos linguísticos isolados, mas nosso objetivo é discutir “possibilidades de como fazer” atividades

¹³ Na formação de professores, por exemplo, ao se estudar teorias específicas e se promover análise de textos-enunciados, praticam-se atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas a partir de quadros nocionais vinculados a essas teorias. Exemplo são as reflexões e categorias utilizadas pela Linguística de Texto e pela Sociolinguística.

epilinguísticas e metalinguísticas e explicar a(s) baliza(s) teórica(s) desse fazer. Assim, propiciamos a emergência de algumas categorias que podem ser utilizadas pelo docente, não por considerar que são finitas, fechadas, mas para fins didáticos de sua apreensão como possibilidade concreta de realização.

3. Atividades epilinguísticas e metalinguísticas: possibilidades a partir de um conto

Em primeiro plano, destacamos que a mediação pedagógica com o texto-enunciado de trabalho, a partir do qual o professor medeia atividades epilinguísticas e metalinguísticas, exige que esse professor, antes de tudo, possa ou tenha condições de assumir o papel de analista, ou seja, daquele que, previamente a seus alunos, pode empreender uma prática de análise linguística/semiótica, pois ninguém ensina o que não sabe, ninguém ensina a refletir sobre o que já não tenha refletido a respeito. Para isso, assume uma perspectiva discursiva de análise para pensar em atribuição de sentidos, ou em ressaltos valorativos. A partir disso, busca explicar a concretização linguística de valores, descrever, conceituar os fenômenos analisados.

Para exemplificar o que dissemos, tomamos aqui a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo para análise mínima do enunciado escolhido para trabalho pedagógico. A descrição de fenômenos linguísticos e suas funções discursivas se dá de forma intuitiva e, ao mesmo tempo, apoiada em um quadro conceitual consolidado. No caso do trabalho com a educação básica, defendemos que a descrição intuitiva se aporte na atividade epilinguística precedente, sem necessidade de mobilizar categorias pré-determinadas. Isso não significa, que precisamos desprezar uma descrição categorial ou conceitual como, majoritariamente, é feito na escola a partir dos quadros das gramáticas¹⁴. Em termos de educação básica,

¹⁴ Entendemos que há diferentes gramáticas e que são balizadas por diferentes orientações teóricas e diferentes orientações ideológicas.

precisamos ser dialógicos e considerar a tradição dos livros didáticos, as orientações documentais para o ensino de línguas e os próprios movimentos da ciência e a configuração colaborativa dos projetos formativos construídos em cada comunidade escolar. Então, o trabalho com gramática, aqui, está dentro e não fora.

Os sentidos lógicos integram as relações dialógicas, pois as entonações sintático-gramaticais, por exemplo, estão na base de relações sociais estáveis que permitem a mobilização de relações dialógicas, vide o exemplo que já arrolamos sobre as orações adjetivas restritivas, quando discutimos a presença da oração “Homem que se sente mulher e mulher que se sente homem” num discurso transfóbico. Os sentidos lógicos estáveis, próprios à língua com sua gramática, ao mesmo tempo e, portanto, dizem de relações dialógicas ou, sem ousar dizer que é equivalência, nos termos de outra teoria, de relações interdiscursivas e intradiscursivas. Como estamos defendendo, cada um assume seu lugar de analista e de educador para a Prática de Análise linguística/Semiótica e o lugar que nos parece mais próprio ao professor de língua da educação básica, no momento, é aquele que procura compreender como se concretiza o fenômeno estilístico-gramatical, vocabular ou lexical, sem perder a visada sobre o que importa na formação escolar dos sujeitos aprendizes.

Entre este ponto até chegarmos ao aluno, a partir da elaboração de enunciados que concretizam atividades epilinguísticas e metalinguísticas, passamos, aqui, por breves considerações de caráter discursivo sobre o enunciado de trabalho – o conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti. Assim, demonstramos compreensões mínimas relativas ao papel desse analista assumido pelo professor. Para descrição metalinguística dos fenômenos analisados, coadunamos descrições intuitivas, categorias da teoria dialógica e da gramática. Apresentamos à leitura o conto, no Quadro 1. A partir dessa análise e descrição prévia de fenômenos, chegamos às atividades epilinguísticas, neste trabalho compreendidas como reflexões deflagradas junto aos alunos, por meio de enunciados mediadores.

Exemplificamos a análise e a realização das atividades epilinguísticas apenas a partir do primeiro parágrafo do conto, para deixar aberto o turno para que o professor-leitor exerça sua autoria.

Quadro 1: Conto *Para que ninguém a quisesse*¹⁵

Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

Fonte: COLASANTI, Marina. "Para que ninguém a quisesse". In: *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 111-122.

Para pensar no enunciado como um todo valorativo, como uma atuação discursiva temática completa, precisamos nos situar – autor-leitor-tema – no mundo. Vivemos em um crontotopo social e cultural no qual as mulheres têm sido vítimas constantes de todas as formas de violência, das mais sutis ao seu aniquilamento. A

¹⁵ Este conto foi também eleito para demonstrar uma elaboração didática mais completa, na qual a Prática de análise linguística está associada à leitura do enunciado. Essa discussão encontra-se disposta no capítulo “de Polato e Menegassi (2018).

autoria de Marina Colasanti, bem como seus leitores e o próprio tema social da violência contra as mulheres estão imbuídos da atmosfera axiológica, ideológica, desse grande cronotopo do mundo, onde essa barbárie tem perpetuado.

A partir da esfera ideológica da literatura, a que *por excelência*, é capaz de refratar as projeções ideológicas de diversas outras esferas discursivas da atividade humana, Marina Colasanti escolhe o gênero discursivo conto para manifestar um posicionamento axiológico de combate e denúncia a uma subcategoria da violência contra a mulher na sociedade brasileira: a opressão da mulher no relacionamento conjugal pelo cônjuge, ou nos termos de nossa Lei Maria da Penha, a violência doméstica. A legitimação desse tipo de violência se dá apoiada em construtos sócio-históricos, culturais e ideológicos ainda compartilhados no horizonte apreciativo da sociedade brasileira, de modo que alguns homens fazem valer assimetrias nos relacionamentos com mulheres, subjugando-as, oprimindo-as, pelo mecanismo da violência psicológica e física. Assim, o conto mobiliza relações dialógicas que mostram isso.

Colasanti recorta uma possível cena da vida social e a representa em seu conto, para denunciar percursos de violência contra as mulheres no relacionamento conjugal. Por ser o gênero conto de composição curta, seu estilo é comprimido, evita digressões. Isso gera uma tensão especial, que permite a mobilização de múltiplas relações dialógicas, e por consequência, de múltiplas valorações concretizadas em operações discursivas se efetivam para representação dessa cena do mundo, de modo que o leitor é por tudo isso esteticamente afetado e, ao final da leitura, passa a ter novas acepções sobre o tema. Nesse sentido, construção composicional, estilo e conteúdo temático não se separam, pois os dois primeiros realizam o último, formando a arquitetônica dos sentidos.

Uma situação de interação é representada na orientação interna do conto e, na sala de aula, outra se organiza em torno dele, com a participação de professor e alunos com consciências socioideológicas distintas, heterogêneas. O conto traz em seu enredo a história de um homem ciumento, cuja mulher chamava

atenção dos outros homens pela beleza. O homem exerceu controle em seus modos de se vestir, impediu que se pintasse, invadiu seus espaços de pertença, para retirar dela signos associados à beleza. Como a mulher continuava a chamar atenção de outros homens, ele a interpelou com violência física e tosquiou-lhe os cabelos, como se ela fosse um animal. A mulher, por sua vez, destituída de tudo o que lhe agradava, oprimida, resignou-se na reclusão, na tristeza. Quando o homem se desencantou dessa nova imagem triste, tentou reverter a situação, mas não adiantou, porque ela já tinha perdido o gosto pela vida.

Para a construção desse enredo, ou nos dizeres de Medviédev (2019 [1928]) dessa fabulação – enredo orientado ao tema - muitas relações dialógicas e lógicas são mobilizadas no conto a partir a partir das vozes sociais do narrador, das personagens, todas em torno de discursos machistas, conforme replicamos:

1) Para que ninguém a quisesse. 2) Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, 3) mandou que descesse a bainha dos vestidos e 4) parasse de se pintar. 5) Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, 6) e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, 7) jogasse fora os sapatos de saltos altos. 8) Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias. 9) E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Na configuração das ações, dos atos praticados pela personagem masculina, prevalecem a coerção, ciúmes, domínio do homem sobre a mulher. Então, entretencem-se as relações dialógicas com discursos sobre o controle do uso de roupas e acessórios femininos, controle do uso de signos ideológicos vinculados à beleza feminina, como saltos altos, jóias (3), (6), (7), (8), controle do corpo (9), como determinação do tamanho dos cabelos, elementos esses que sustentam o exercício de violência física e psicológica, com base no valor central de culpabilização da mulher pelo assédio. Todas essas relações dialógicas encontram uma estrutura sintática,

uma forma verbal adequada, um adjetivo, enfim, escolhas vocabulares e gramaticais para se concretizarem.

O título do texto (1) enceta uma relação lógica de finalidade que se relaciona a um conjunto de juízos de valor que são mobilizados para *justificar* tudo o que o homem *manda* a mulher fazer, para que ninguém a quisesse. Esses juízos de valor encerram relações dialógicas com discursos machistas, como já discutimos previamente. Em (2) o sentido lógico causal é introduzido, para ser complementado pelos mesmos juízos de valor que serviram a completar a oração final que se realiza no título, vide os juízos (3), (4), (5), (6), (7), (8). Engendramentos subordinativos conferem uma duplicidade de sentidos lógicos – o final e o causal - mobilizados na construção discursiva, para apresentar valores sociais comumente aceitos a justificar as ações de violência e opressão à personagem feminina, exercidas pelo homem, que age a partir de consciência socioideológica formada por discursos machistas. No interior de orações que os compõem, escolhas vocabulares são essenciais a conferir efeitos de sentido ou ressaltos valorativos. Isso ressaltaremos diretamente a partir da atividade epilinguística. VP marca uma possível voz mediadora introdutória do professor, AE marca enunciados concretos que deflagram atividades epilinguísticas e RI marca questões reflexivas para estabelecimento de relações dialógicas com discursos já participantes da consciência socioideológica dos alunos, que focam o cunho ideológico. Antes de lançar as atividades epilinguísticas, ressaltamos que várias delas incidem sobre o mesmo recurso, justamente para oferecer diferentes possibilidades de o docente abordá-los:

VP - Vocês leram o conto e perceberam que, em nenhum momento, foram diretamente atribuídas características à personagem masculina. Por isso, eu os convido a analisar o excerto:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar.

(a) AE: O que a forma verbal “mandou” (des) revela sobre o homem?

(b) AE: É possível afirmar que “mandou” mobiliza uma entonação autoritária, de ordem, mostrando-nos como era a forma de o homem abordar a mulher? Justifique.

(c) AE: Se em vez de “mandou” a forma verbal empregada fosse “pediu”, poderíamos atribuir característica diferente ao homem?

(d) AE: Se em vez de “mandou” a forma verbal empregada fosse “ordenou”, os sentidos mudariam? Justifique.

A atividade (a) é uma atividade epilinguística - ainda que mobilize a terminologia “forma verbal” - que desencadeia *associação de valores*. Sua função é levar o aluno a estabelecer relações entre a forma de manifestação de uma voz social e o que isso representa em termos culturais, ideológicos, no que toca à caracterização da personagem masculina. A atividade (b) é uma atividade epilinguística *com foco na entonação*. Ao refletir sobre a possível entonação empregada pelo agressor, o aluno o percebe como tal. Ambas são assentadas em princípios dialógicos e visam fazer com que o aluno perceba avaliações concretizadas, que ajudam na caracterização do homem agressor, como aquele que exerce domínio, mando arbitrário sobre a mulher. Em (c) e (d), realizam-se *atividades epilinguísticas de substituição-comparação*, para que os alunos reflitam sobre efeitos de diferentes escolhas vocabulares, como sugere Franchi (1987). Essa categoria de atividade epilinguística reverbera pressupostos culiolianos, ao conceber a constituição de valores representados na e pela linguagem.

Para análise da primeira parte do período, poderíamos perguntar ainda:

A partir da análise do enunciado: “Porque os homens olhavam demais para a sua mulher”.

(a) AE: Qual efeito pode ser atribuído a partir da palavra “demais”, usada para qualificar a maneira como os homens olhavam para a mulher?

(b) AE: A ausência da palavra “demais” na oração, alteraria os sentidos? Por quê?

(c) AE: A ausência do advérbio “demais” na oração, alteraria os sentidos? Por quê?

(d) RI: Na vida social, alguma avaliação negativa pode ser atribuída quando um homem olha demais para uma mulher?

Em (a), busca-se atribuição de sentidos ao uso de “demais”. Temos uma *atividade epilinguística com foco no valor ou no efeito de sentido*. Em (b), efetiva-se a possibilidade de se pensar no efeito do uso ou não uso a partir de uma *atividade epilinguística de supressão*. Nessa mesma atividade, em (c), temos uma característica diferente para a mesma categoria de atividade epilinguística: há uma referência metalinguística engendrada ao enunciado da atividade epilinguística, com a presença da palavra “advérbio”, o que pode ocorrer quando o aluno já conhece essa categoria. Se estivéssemos numa análise apenas cognitiva, essa categoria de atividade epilinguística estaria voltada ao próprio valor da operação discursiva de suprimir, fazendo com que o aluno estivesse centrado na orientação interna do enunciado. No entanto, mais que isso, a RI (d) encaminha o aluno a estabelecer relações dialógicas com discursos sobre comportamentos, formas de olhares masculinos na sociedade, olhares talvez até desrespeitosos, que incomodam, por exemplo. Com isso, mostramos que uma atividade epilinguística também pode avançar de um nível cognitivo para um nível mais discursivo, quando aborda, em sequência reflexiva, os dois aspectos – o cognitivo e o ideológico - ou quando aborda ambos em um só enunciado, como seria em:

(e) AE/RI: Qual efeito pode ser atribuído pela palavra “demais”, usada para qualificar a maneira como os homens olhavam para a mulher e o que isso diz de comportamentos sociais masculinos considerados inadequados?

Ainda em relação a esse primeiro período, podemos, em perspectiva dialógica, nos preocupar com os diferentes efeitos do discurso indireto e do discurso direto, pedindo que os alunos reflitam:

VP: Leia o excerto e analise:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar.

a) AE: Se em vez de estar como é, o discurso fosse organizado da seguinte forma:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou:

- Desça a bainha dos vestidos e pare de se pintar.

Em qual dos dois enunciados o autoritarismo/ entonação de autoridade, agressividade do homem parece mais evidente, no original, que faz uso do discurso indireto, ou no período modificado, que faz uso do discurso direto? Por quê?

Essa atividade epilinguística desnuda o processo de paráfrase que se realiza no discurso indireto da narradora no período original, o que remete aos pressupostos culiolianos (1990). Por outro lado, a atividade está altamente interessada nos efeitos, nos ressaltos valorativos ensejados pelas formas de introdução do discurso direto ou indireto no discurso literário, nos termos de ressaltar a presença de vozes sociais no enunciado, para além de um exercício cognitivo de transformação estrutural de uma forma em outra, como adverte Volóchinov (2018 (1929-1930)). Esse tipo de atividade epilinguística, por sua vez, amplia a consciência sobre as diferentes formas de construção sintático-gramatical de introdução de vozes no enunciado e propicia a diversificação do estilo verbal do estudante (Franchi, 1987). É mais uma vez, uma atividade *epilinguística de substituição-comparação*, agora com a presença da metalinguagem (facultada), porque se menciona o discurso direto e indireto e a entonação. Nesse caso, estamos já em nível de construção sintática.

Essa mesma categoria de atividade epilinguística poderia, com os mesmos princípios teóricos orientadores, ser aplicada à análise do período:

“Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos”.

Assim, lançamos as possibilidades:

(a) AE: No período em análise, a que se refere a expressão “apesar disso”?

(b) AE: Qual é o sentido lógico atribuído pela expressão “apesar disso”?

() conclusão () concessão () explicação () conclusão

(c) AE: Se em vez de “ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos”, a construção fosse “ele obrigou-se a exigir que eliminasse os decotes”, os sentidos mudariam?

(d) AE/RI: A voz passiva “foi obrigado” enseja que alguém estava obrigando o homem a agir como tal. Quem o estaria obrigando? Pode-se se dizer que um efeito de “desresponsabilização” masculina se efetiva na voz passiva “foi obrigado”? Justifique.

Em (a), temos uma atividade *epilinguística de referenciação* a um termo já dado no texto. Mas ocorre, que essa mesma expressão introduz, sintaticamente, um efeito de concessão, o que a gramática normativa normalmente nomeia como oração subordinada adverbial concessiva. Assim, em (b), numa suposição ao fato de o aluno ainda não conhecer o valor desse tipo de oração, a *atividade epilinguística de preparação metalinguística* se efetiva, de modo, que posteriormente, o professor pode introduzir o ensino desse tipo de período junto aos alunos. No caso de (c), temos, novamente, uma atividade *epilinguística de substituição-comparação*, agora assentada no princípio da paráfrase, em nível sintático, como enseja Culioli (1990). No entanto, essa forma de representação alcança um nível dialógico quando pensamos em como essas estruturas de voz passiva e reflexiva atribuem efeitos diferentes ao mesmo ato praticado na vida social e, como assinala Geraldi (2016) (des)revela diferentes intuítos discursivos. Essa é a imbricação entre relações

lógicas e dialógicas da qual fala Bakhtin (2008 [1963]) e que se realiza em (d).

Seguindo-se, em “Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias”, temos uma nova oportunidade de reflexão, a partir do que, o professor poderia perguntar:

(a) Se em vez de “Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias”, o período fosse assim construído: “Dos armários tirou as roupas, da gaveta tirou as jóias” os sentidos mudariam?

(b) Se em vez de “Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias” o período fosse assim construído: “Tirou as roupas de seda dos armários, tirou todas as jóias da gaveta”

Podemos dizer que uma *atividade epilinguística de supressão* se efetiva em (a). Mais uma vez, ressaltamos que a discussão não está circunscrita ao ato cognitivo de suprimir, mas aos efeitos, às valorações que se encetam no texto a entretecer nele relações dialógicas. A supressão do adjunto restritivo “de seda”, por exemplo, diz respeito à avaliação social consumada sobre a fineza e delicadeza desse tecido, que geralmente confere elegância às roupas, o que ajudaria a ressaltar a beleza da mulher. O agressor não retira dela peças de roupas quaisquer, mas as de seda. No caso da supressão do pronome indefinido “todas”, sua retirada elimina o efeito de totalidade. A agressor retira “todas” as jóias e não uma ou outra, ou seja, ele impede que a mulher use acessórios que ressaltem sua beleza, não se importando se ela está feliz com isso ou não.

Já em (b), temos uma *atividade epilinguística de inversão estilística*, que procura levar à reflexão sobre os efeitos lógicos e dialógicos dessa inversão. No período original, a sentença se inicia com os adjuntos adverbiais de lugar topicalizados, ou seja, deslocados para o início da oração. Com isso, a autoria compartilha com o leitor avaliações sobre esses espaços. Armários e gavetas são pequenos cronotopos representados na obra (Bakhtin, 2018 [1975]) e que, nas relações sociais, dizem respeito a espaços de pertença, onde se guardam objetos pessoais. O fato de o agressor invadir esses espaços,

retirando da mulher objetos, ressalta atitudes invasivas e desrespeitosas próprias de agressores. Eles não somente querem ter domínio da mulher quanto querem ter domínio sobre seus espaços, seus objetos, seus atos, ou seja, sobre tudo que lhes é extensivo. Na base dessas relações dialógicas está o efeito lógico de topicalização pela inversão da ordem linear da oração, que coloca esses pequenos cronotopos em destaque, para (des) revelar as características do agressor, a petulância de seus atos invasivos.

Por fim, ao final do primeiro parágrafo do conto, o percurso de violência psicológica, de coação e desrespeito, desfecha na violência física, em denúncia autoral:

E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

A compor o sentido lógico de concessão, “ainda assim”, faz referência a tudo o que o agressor fez para “retirar” a beleza da mulher, para que parasse de chamar atenção dos homens. Como tudo o que fez não surtiu o efeito de anulação desejado, pois “um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela”, o agressor pegou a tesoura e tosquiou os longos cabelos da mulher. Nessa oração, o pronome “lhe”, na função sintática de adjunto adnominal, encerra um efeito de ação direta, ressaltando o caráter de objetificação da mulher, ali reduzida à passividade de uma ovelha, efeito por sua vez, consubstanciado pela escolha da forma verbal “tosquiou”, semanticamente remetente à raspagem e que refrata valorações do campo das atividades rurais para se aplicar ao ato de violência praticado. Em adição, a anteposição do adjetivo “longos”, para qualificar cabelo, põe em evidência a qualidade positiva desse atributo, a beleza do cabelo longo, concretizando uma entonação compartilhada de entusiasmo, que se contrasta ao ato de tosquiar, ressaltando a brutalidade do ato.

Assim, concluímos que vários recursos poderiam estar no foco de atividades epilinguísticas já categorizadas, como: a) ao que se refere “assim”? – *atividade epilinguística com foco nos efeitos de sentido*

ou valor - a consubstanciar todos os atos anteriores de agressão até culminar na violência física; b) supressão do adjetivo viril – *atividade epilinguística de supressão* - para discutir mudanças de efeitos de sentido e suscitar relações dialógicas sobre comportamentos masculinos que em algumas situações podem ser avaliados como desrespeitosos ou inadequados; c) Quais são os efeitos atribuídos pela forma verbal “tosquiou”? ou, se em vez de tosquiou a forma verbal empregada fosse “cortou”? - para deflagrar reflexões sobre o caráter de objetificação e redução da mulher à condição de animal indefeso; d) os efeitos da anteposição do adjetivo longo, na expressão longos cabelos – *atividade epilinguística de inversão estilística* – para ressaltar a entonação de entusiasmo quanto à beleza do cabelo.

Com sugestões de atividades epilinguísticas relativas ao primeiro parágrafo do conto, confirmamos o caráter de maior amplitude dessas em relação às atividades metalinguísticas. Obviamente, o professor não necessita ensinar a descrever, conceituar ou categorizar metalinguisticamente todos os recursos abordados na atividade epilinguística a partir de um quadro nocional consolidado. Quando o aluno responde ao enunciado que deflagra a atividade epilinguística, ele descreve intuitivamente esse fenômeno e já pratica uma atividade metalinguística. Assim, o próprio ato de explicar efeitos de sentido, ressaltos valorativos, já se constitui numa atividade metalinguística intuitiva, que ajuda a tornar cada vez mais conscientes fenômenos da língua em uso, ou da língua/discurso. As possibilidades de realização de atividades epilinguísticas são tão abrangentes quanto as inúmeras operações discursivas com e sobre a linguagem possíveis e que se concretizam em cada enunciado. Geraldi (1991) já ressaltou as infinitas possibilidades de operações e a impossibilidade de abarcá-las numa totalidade fechada e acabada.

3.1 Das atividades metalinguísticas

No que se refere às atividades metalinguísticas, que pela tradição na escola básica se ancoram formalizadas em quadros conceituais consolidados das gramáticas, o professor elege a(s) categoria(s) que necessita ensinar, de maneira pontual, para, processualmente, formar o repertório teórico-científico dos alunos para análises e usos futuros. Aqui exemplificamos o que pode ser feito a partir de uma categoria em nível morfológico, para demonstrar como a atividade metalinguística pode se efetivar, dialogicamente, num movimento intuitivo-nocional consolidado, sendo o primeiro ponto – intuitivo – altamente arraigado à atividade epilinguística precedente e o segundo – nocional consolidado – apoiado em definição de uma gramática escolhida.

Assim, do primeiro parágrafo, escolhemos o ensino do adjetivo, a partir do emprego de “viril”, na oração “algum olhar viril se ascendia à passagem dela” e do emprego anteposto de “longos” para qualificar cabelos.

O professor da educação básica introduz os tópicos, a informar que ensinará, gramaticalmente, essa categoria. Parte da atividade epilinguística, para a atividade metalinguística intuitiva até chegar à atividade metalinguística formalizada, a partir de descrição/categorização gramatical consolidada:

VP: Vimos no conto, a presença de algumas palavras importantes para qualificar, atribuir características, como analisamos no excerto, a partir dos vocábulos destacados em negrito:

E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar **viril** se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os **longos** cabelos.

Analisamos que a palavra **viril** qualifica o tipo de olhar que os homens lançavam para a mulher quando ela passava, o que despertava os ciúmes do marido. Problematizamos que o olhar viril é um olhar masculino, vinculado à admiração e ao desejo, mas que,

por vezes, pode representar um comportamento inadequado, quando representa certo tipo de desrespeito. Nesse caso, a palavra viril é um adjetivo porque qualifica, especifica o olhar. Segundo Cunha e Cintra (2013, p. 259), adjetivo “é essencialmente um modificador do substantivo”. Quando ele vem depois da palavra que qualifica, é chamado de posposto. O “adjetivo posposto possui valor objetivo” (Cunha; Cintra, 2013, p. 280). O adjetivo também aparece na expressão “longos cabelos”, para atribuir uma qualidade ao cabelo da mulher. O fato de o homem ter tosquiado um “longo cabelo”, intensifica a brutalidade, a agressividade de seu ato. Esse adjetivo é colocado antes do substantivo, por isso é anteposto. Para Cunha e Cintra (2013, p. 280), “o adjetivo anteposto tem valor subjetivo”. Ressaltamos que essa atividade pode ser feita em construção conjunta com os alunos, a partir de anotações de suas conclusões, incorporando suas vozes.

Esse é um exemplo de atividade metalinguística, que mantém uma relação bilateral com a atividade epilinguística, explicando efeitos de sentido ou ressaltos valorativos e, ao mesmo tempo, conferindo uma compreensão apoiada em um quadro consolidado. Movimento similar pode ser feito com construções sintáticas.

3. Conclusão Provisória

Neste capítulo, tratamos de historicizar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de seu nascimento na Linguística geral (Culioli, 1968, 1990, 1999), passando por sua reinterpretação pedagógica e consequente entrada para as discussões relativas ao ensino de línguas no Brasil (Franchi, 1987). A partir daí, revisamos sua reinterpretação interacional e dialógica (Geraldini, 1991, Polato; Menegassi, 2020).

Mostramos como esses objetos foram cumulativamente revalorados no campo da Linguística Aplicada ao ensino, de modo a reverberar princípios que podem ser produtivamente apreendidos por diferentes teorias balizadoras das Práticas de análise linguística/semiótica, *per se*, heterogêneas.

Com Culioli, entendemos as atividades epilinguísticas como inconscientes e as metalinguísticas como aquelas que tornam conscientes os fenômenos. Por conceber que a atividade epilinguística ocorre o tempo todo nos usos situados da linguagem, a visão culioliana sustenta que essa atividade pode ser (des)revelada em processos parafrásticos nos quais a atividade metalinguística já se inscreve como pré-consciente no saber analista, seja ele aluno ou professor. Tal perspectiva se inscreve como produtiva às teorias que concebem o sujeito como inconsciente. Nesse sentido, importam as formas de representação de mundo, que se dão na e pela linguagem, nem sempre de forma transparente.

Com Carlos Franchi, aprendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, a atividade epilinguística necessita estar presente no ensino de gramática ligado aos processos de compreensão e produção textual. Elas se efetivam a partir de comparações, experimentações e respectivas reflexões sobre efeitos de diferentes escolhas vocabulares e sintáticas, que permitem tornar operacionais fenômenos aos quais os sujeitos já têm acesso. O trabalho com a gramática se inscreve nesses processos, como via ao comportamento criativo em linguagem, no sentido de investir a língua de novas significações, evitando seu arquivamento e ao mesmo tempo evitando o assujeitamento. Para Franchi, é primordial que a atividade epilinguística seja praticada nos primeiros anos de escolaridade, para abrir portas a um trabalho metalinguístico posterior.

Com Geraldi, compreendemos a indissociabilidade das atividades epilinguísticas e metalinguísticas no interior da prática de análise linguística, sendo as primeiras responsáveis pelas reflexões em torno de operações discursivas com e sobre a linguagem, concretizadas em estratégias de dizer, mobilizadas em projetos interlocutivos e temáticos de dizer posicionados, consubstanciados tanto pela historicidade quanto pelas novidades inerentes a constituição de todo enunciado. Já as atividades metalinguísticas se ancoram nas reflexões deflagradas pela atividade epilinguística para descrever, conceituar ou categorizar

fenômenos da linguagem sobre os quais se refletiu. Assim, atividades metalinguísticas não se constituem em descrições e conceituações soltas, mas inerentes a reflexões precedentes. Essas atividades podem se dar intuitivamente ou com a ajuda de quadros nocionais consolidados, para formação do repertório teórico científico do aluno.

Com as expansões dialógicas, aprendemos que as atividades epilinguísticas voltam-se aos aspectos da composição axiológica e, logo, ideológica do discurso, com ênfase em ressaltos valorativos e concretizações entonacionais, que permitem compreender como se constitui a vida do discurso, a partir de relações dialógicas instituídas com discursos já ditos, com a reação antecipável ao outro, para defesa de um posicionamento axiológico sobre o tema discursivizado. Nessa perspectiva, atividades epilinguísticas e metalinguísticas mantêm relações bilaterais entre si, pois quando o aluno responde a um enunciado deflagrador da atividade epilinguística, descreve o fenômeno colocado em foco e prática, intuitivamente, numa atividade metalinguística. Essa atividade pode ser formalizada com a ajuda de um quadro consolidado, como o da gramática, para formação do repertório científico do aluno. Por outra via, na atividade metalinguística apoiada na epilinguística precedente, quadros nocionais consolidados podem ser ampliados, a partir da compreensão do funcionamento discursivo.

Independentemente de serem concebidas como inconscientes ou não, com essas ou aquelas características, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas alastraram-se nas práticas de ensino e aprendizagem da língua e cabe a cada professor, de sua partida teórica, estabelecer os flancos para sua abordagem.

Referências

ALMEIDA, Suzana Rosa de.; KIIHL, Juliana Perez. Os passos para a construção de sentido pela criança e seu interlocutor no cenário

enunciativo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.2 n 46, p. 457-468, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1573>.

ARNDT-WAMSER, Camila. **Atividade epilinguística e ensino de língua materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a marca como para o ensino fundamental**. 242f. (Tese de doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP, Araraquara, 2018.

AUROUX, Sylvain. (Org.) **Histoire des idées linguistiques vol. 1**. Bruxelles: Pierre Mardaga. 1989.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1979). Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1963). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1940-1960). **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. (1975). **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BIASOTTO-HOLMO, Milenne. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilinguística**. 126 f. 2008 (Dissertação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CULIOLI, Antoine. La formalisation en linguistique. **Cahiers pour l'Analyse**, Paris, 1968, p. 106-117; repris dans Culioli-Fuchs-Pêcheux (1970), p. 1-13.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 3. Domaine notionnel**. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, Antoine. **Variations sur la linguistique**: Entretiens avec Frédéric Fau. Paris, Klincksieck, 2002.

CULIOLI, Antoine.; NORMAND, Claudine. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys. 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FUCHS, Catherine. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.), **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

MEDVIÉDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2019.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica.

EntreLetras, 14(3), 147–173, 2003. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p147-173>.

ONOFRE, Marília. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “Se”**. 2003. 174 f. (Tese). UNESP, Araraquara. 2003.

ONOFRE, Marília. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. *In*: ONOFRE, Marília.; REZENDE, Letícia Marcondes (Org.). **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João, 2009. p.83-94.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 123-143, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 10 ago. 2021.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742>. Acesso em: 15 out. 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, n. 2, v. 29, p. 1-41, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>. Acesso em: 10 nov. 2021.

REZENDE, Letícia Marcondes (Org.). **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João, 2009.

REZENDE, Leticia Marcondes. Atividade epilinguísticas e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do Gel**, v.5, n.1, p.95-108, 2008. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/136>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v.9, n.16, p.52-163, 2011. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. (1926). Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V., **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLÓCHINOV, Valentin. (1930). Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. Tradução de João Wanderley Geraldi In: VOLÓCHINOV, V., **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 213-250.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLOCHÍNOV, V. N., **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 266-305.

CAPÍTULO 03

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A REFRAÇÃO DOS DISCURSOS QUE INCIDEM SOBRE ESSE CONCEITO E SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Rosângela Hammes Rodrigues

1. Palavras iniciais: delimitando o objeto do discurso

Este ensaio tem por objetivo apresentar alguns discursos que incidem sobre a concepção e a elaboração didática da prática de análise linguística em livros didáticos do componente curricular Língua Portuguesa¹ da Educação Básica.

Para tanto, em primeiro lugar, delimito, em parte, o objeto do discurso deste ensaio, mais precisamente, apresento uma retomada do *conceito de prática de análise linguística*: em que contexto surgiu, em qual concepção de ensino e aprendizagem de língua e com quais finalidades; em resumo, o que é a prática de análise linguística. Termino a seção apresentando algumas decorrências dessa concepção para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, como a elaboração de currículo, por exemplo.

Feito isso, nas duas seções seguintes apresento as duas grandes forças sociais que atuam na elaboração do livro didático, a saber, o Plano Nacional de Avaliação do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como essas duas grandes forças, também repletas de discursos já-ditos, muitos dos quais conflitantes, incidem sobre uma concepção

¹ A expressão em letras maiúsculas retoma o nome do componente curricular e com letras minúsculas o nome da língua. A mesma diferenciação faço no uso da expressão “Gramática” e “gramática”.

de escola, de ensino e de aprendizagem de línguas (no caso de língua portuguesa) e sobre a prática de análise linguística, objeto deste ensaio. Na sequência, discuto como a BNCC, pela força de lei que tem, sedimenta a presença da prática de análise linguística no livro didático de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que provoca reenquadramentos desse conceito, que também vão reverberar no livro didático.

Ao final, termino o texto com questões acerca das vozes autoritárias do discurso da tradição sobre o ensino de línguas na escola e como essas vozes promovem constantes recuos que impedem o avanço do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental orientado para o domínio das práticas de leitura, de ausculta, de produção textual, de oralidade e da reflexão/estudo sobre a linguagem, seja para a ampliação do domínio das práticas de linguagem, seja para a construção de conhecimento epilinguístico e metalinguístico sobre a linguagem.

2. Afinal, o que é a prática de análise linguística: um projeto para o ensino de língua portuguesa como prática de linguagem e de reflexão sobre a linguagem a favor da ampliação do domínio das práticas de linguagem e da construção de conhecimento sobre a linguagem

O conceito de prática de análise linguística é reenunciado há 40 anos, passando por diversas vozes que o enquadram, o acentuam e o reacentuam à luz de seus horizontes ideológicos/axiológicos. Isso faz com que ora esse conceito continue tomado como a reflexão sobre a linguagem a favor da ampliação das práticas de linguagem e da construção de conhecimento sobre a linguagem; ora se distancie dele, apagando e reduzindo os sentidos que ele tem e reenquadrando-o a partir de outras concepções acerca de ensino de/sobre línguas, acerca do que é língua, a partir de relações de poder, bem como dissociando-o da articulação com o ensino das práticas de linguagem (leitura, ausculta e produção textual). Nessa

perspectiva, nesta seção destaco a constituição desse conceito no cronotopo em que foi gestado².

Na década de 1980, no Brasil (mas não somente) houve forte discussão de pesquisadores e professores³ sobre a escola, agora menos assentada nas metodologias de ensino⁴, mas na própria escola, ou seja, nos estudantes previstos de um lado e nos estudantes reais que frequentavam a escola, de outro; nos componentes curriculares em suas finalidades e conteúdos de ensino; na avaliação; na falta de políticas públicas de acesso de todas as classes sociais à educação formal; na diferença abissal entre pobres e ricos, refratada na escola etc. No caso da disciplina⁵ de Língua Portuguesa, a reflexão se orientou para o que a escola ensinava e o que não ensinava, em quais bases teóricas acerca de ensino e aprendizagem de línguas, de língua, de sujeito, de aprendizagem, por exemplo, e suas consequências para o domínio da língua nas práticas sociais e para o

² Considerando que os leitores conhecem o conceito de “prática de análise linguística” dentro da proposta do ensino da ampliação das práticas de linguagem e da reflexão sobre a linguagem, neste ensaio apenas retomo algumas questões que são necessárias para a compreensão de como se configura a prática de análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Além disso, como o objetivo da seção é abordar a constituição desse conceito, limito-me a o fazer a partir de duas obras seminais, não apresentando outros autores e obras que abordam esse conceito em práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. Por fim, para uma melhor compreensão sobre as várias reenunciações desse conceito e os reducionismos e apagamentos produzidos, indico a leitura do ensaio “A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito” (Rodrigues, 2021).

³ Textualizo essa diferença não no sentido de separar a pesquisa da docência, mas com objetivo de demonstrar que essa reflexão não foi exclusiva das pesquisas científicas. Os professores da Educação Básica também estavam presentes no debate.

⁴ Não que a metodologia não esteja em pauta, mas ela é decorrência de uma dada concepção de língua e de ensino de línguas. E essa tomada de posição é diferente de outros momentos históricos, em que não se colocava em pauta uma concepção de língua e de ensino de línguas, mas apenas o “fracasso escolar”, ora atribuído ao professor, ora aos estudantes, ora às metodologias de ensino, sem questionar a esfera escolar em sua relação com a sociedade e as políticas públicas.

⁵ Nessa época, a terminologia usada era “disciplina”, alterada pela BNCC para “componente curricular”.

conhecimento sobre a linguagem. Dentre várias respostas, apontava-se para o descompasso entre o ensino das categorias gramaticais das gramáticas da época (gramáticas tradicionais, como foram nomeadas) e os estudos da Linguística; o ensino da norma-padrão da língua portuguesa distante das normas de uso da língua, desconsiderando a diversidade linguística, o que reforçava os purismos linguísticos, os preconceitos linguísticos de classe social; o pouco espaço destinado ao ensino das práticas de leitura; e, especialmente, o pouco espaço destinado ao ensino da escrita e da prática de produção de textos⁶ nas aulas de Língua Portuguesa, o que reverberava no não domínio das práticas de linguagem pelos estudantes ao final de determinadas etapas da escolaridade. Isso foi atestado, por exemplo, pela introdução da redação nos vestibulares, que demonstrou o baixo domínio da escrita em si e da produção textual dos vestibulandos na redação⁷. Também redes públicas de educação estaduais e municipais e professores dessas redes começaram a discutir novas matrizes curriculares e a promover e a participar de cursos de formação continuada de professores.

E é nesse cronotopo que o conceito de “prática de análise linguística” foi gestado e apresentado de modo mais sistematizado no livro “O texto na sala de aula” (Geraldi, 1985a [1984]), coletânea de divulgação científica destinada a professores da disciplina de

⁶ João Wanderley Geraldi (1985d [1984]) cita pesquisa de Canto e Bernardy (1992) acerca de atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa em escolas do interior do estado do Rio Grande do Sul a partir de planejamentos docentes, registros de diários, cadernos e livros do estudante, cujos resultados foram: leitura: 5% de atividades; interpretação: 14%; redação: 11%; expressão oral: 6%; gramática: 56%; outras atividades: 8%.

⁷ As redações produzidas pelos vestibulandos foram objeto de pesquisa de inúmeras teses e dissertações na década de 1980. Embora muitas dessas pesquisas, na época, não se atentassem para as condições de produção desses textos, elas trouxeram muitos ganhos a partir da demonstração das lacunas apresentadas por esses textos, que produziram um diagnóstico dos problemas e novas proposições para o ensino, como a retomada da assunção da necessidade de se ensinar a escrever e a produzir textos na escola (e não apenas cobrar, que era a prática escolar, nas poucas aulas destinadas à redação escolar).

Língua Portuguesa. No texto “Unidades Básicas do Ensino de Português”, de autoria de João Wanderley Geraldi, a partir de uma concepção interacionista/dialógica⁸ e de uma concepção de ensino de línguas pautada no uso/ampliação das práticas de linguagens dos estudantes e na reflexão sobre a linguagem articulada a favor desses usos, o autor apresenta um conjunto de “[...] sugestões de atividades práticas [...]. Elas constituem subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem” (Geraldi, 1985c [1984], p. 49). Para isso, o autor propõe três grandes unidades básicas de ensino da língua portuguesa, a saber: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística⁹, no seio das quais apresenta várias atividades de ensino possíveis, considerando questões como agrupamentos de conteúdos, progressão curricular etc. Além disso, essas atividades são exemplos de como trabalhar de modo articulado entre o uso da linguagem (práticas de leitura e de produção textual) e a reflexão sobre a linguagem (prática de análise linguística).

Como todo discurso inexoravelmente responde a outros, a prática de análise linguística nesse texto é articulada ao ensino da produção textual, que era a questão mais premente na época, dados os resultados que mostravam as poucas atividades de produção textual (a redação escolarizada, na maioria das vezes) na escola e

⁸ Tomo aqui as expressões como sinônimas, uma vez que muitos pesquisadores e tradutores do Círculo de Bakhtin usam a expressão “interacionista” para delimitar os estudos da linguagem postulados pelos autores do Círculo. Não obstante, faço o alerta para os diferentes sentidos abarcados pelo termo “interacionista”, muitos dos quais distantes daquilo proposto pelo Círculo.

⁹ O autor não apresenta a oralidade como uma unidade de ensino. Pode-se compreender essa questão no contexto da época, em que a grande premência estava no ensino da leitura e da produção textual. Em textos posteriores ela acaba sendo contemplada nas unidades de leitura e de produção textual. Na BNCC a oralidade é um eixo de ensino, ao lado dos eixos da leitura, da produção textual e da prática de análise linguística. Ainda que não muito bem organizado, a explicitação desse eixo revozeia a necessidade do ensino das práticas de oralidade, que também acabaram marginalizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

realizadas sem um planejamento do processo de ensino de produção de textos. Assim sendo, a prática de análise linguística parte dos textos escritos pelos alunos e se realiza por meio de atividades que tomam como objeto de reflexão “problemas” apresentados nesses textos, analisados nas aulas de reescritura de textos (para diferenciar da prática de passar a limpo o texto, que o aluno fazia sem a mediação do professor). A reflexão sobre a linguagem é tomada a partir dos textos dos alunos e para a sua reescritura. O autor apresenta um conjunto de possibilidades de previsão da prática de análise linguística, considerando a progressão curricular nas quatro séries escolares¹⁰ do Primeiro Grau.

Ainda que nesse texto o autor não defina explicitamente o que é a prática de análise linguística, qual sua abrangência e sua finalidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica, a partir da proposta de ensino na qual o autor se engaja e considerando o conjunto das atividades listadas, essas questões estão contempladas implicitamente pelas proposições apresentadas. A finalidade central da prática de análise linguística está na reflexão sobre a linguagem para a ampliação do domínio das práticas de linguagem dos estudantes. Não se trata de aulas de gramática conceitual, do ensino das categorias gramaticais por elas mesmas, nos moldes da Gramática Geral e da Gramática Particular (ou nos moldes da Linguística, a depender dos objetivos desses conteúdos em sua entrada na escola), cuja finalidade é o conhecimento metalinguístico e/ou o conhecimento metaconceitual de categorias gramaticais. E isso fica demonstrado pelo desdobramento de como realizar atividades de prática de análise linguística a partir dos textos dos alunos, tomando como ponto de partida um conjunto de “erros” que o autor categoriza como:

¹⁰ O texto é escrito na vigência da LDB 5.682/1971, que reorganizou a Educação Básica em Primeiro Grau e Segundo Grau e os anos escolares em séries escolares. Na época, o foco estava mais voltado para o Primeiro Grau, o que fez com que o autor se dedicasse às quatro séries finais do Primeiro Grau, ou seja, da 6ª a 8ª série (6º a 9º ano, pela legislação atual), cuja docência é assumida pelos professores formados nos cursos de Graduação em Letras.

problemas de ordem textual, problemas de ordem estilística, problemas de ordem sintática, problemas de ordem morfológica e problemas de ordem “fonológica”.

A primeira visada é do âmbito do texto, que materializa um projeto de dizer em dada situação de interação. Por exemplo, segundo o autor, se os alunos escreveram uma narração¹¹, ela contém respostas às questões do texto narrativo, como: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?, o que demonstra que o conceito não se limita ao âmbito do sistema da língua, da gramática. Nos outros itens propostos, o mote está na reflexão sobre o uso da língua e o uso da norma-padrão, como, por exemplo, problemas de concordância verbal, em que o foco está em seu uso adequado ou não (“erro”), como chegar ao infinitivo dos verbos para procurar seus sentidos no dicionário etc. No tópico assinalado como “problemas de ordem ‘fonológica’”, o uso das aspas pelo autor marca uma licença no uso da expressão “fonológico” para a relacionar com questões da escrita. Não se trata de ensinar sobre fonologia ou as categorias teóricas da fonologia, mas de refletir sobre questões afeitas aos aspectos notacionais da escrita, como ortografia, acentuação, divisão silábica etc. Ao final do texto, o autor ressalta que

As sugestões aqui registradas são apenas **indicações** de problemas. É claro que os professores, dada sua situação real de ensino, poderão estabelecer outros tipos de atividade e outras questões. O que me parece essencial na **prática de análise lingüística** é a substituição do trabalho com metalinguagem¹² pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a intenção da proposta (Geraldi, 1985c [1984], p. 68, grifo do autor).

Na reedição do livro por outra editora, Geraldi, talvez já por conta de algumas renúncias restritivas do conceito, sinaliza em

¹¹ A redação escolarizada é posteriormente também objeto de reflexão do autor, que a diferencia da produção textual.

¹² Ao final desta seção retomarei essa questão.

nota de rodapé o que é a prática de análise linguística e sua finalidade nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Primeiro Grau:

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. *A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.* Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. *Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo.* (Geraldi, 2011 [1995], p. 62, aspas do autor, itálico meu).

Já no livro “Portos de Passagem” Geraldi desenvolve melhor teoricamente o conceito de prática de análise linguística, amplia o seu escopo para sua articulação com as aulas de prática de leitura, bem como apresenta outros exemplos possíveis de trabalho em sala de aula. Segundo o autor,

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.

Como se sabe, muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, *refletindo sobre os meios de expressão usados em suas*

diferentes interações, em *função dos interlocutores com quem interage, em função dos seus objetivos nesta ação*, etc. [...]

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades 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 só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”. (Geraldi, 1993 [1991], p. 189, aspas do autor, *itálico meu*).

Nessa citação, o autor retoma o diálogo travado com Antoine Culioli e Carlos Franchi na primeira parte desse livro acerca da questão das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas propostas por aquele autor. As atividades linguísticas são aquelas atividades de linguagem que realizamos durante a interação com o outro, seja como autor, seja como interlocutor (as atividades de linguagem realizadas durante a leitura e durante a ausculta), de modo que elas “vão de si”, sem demandar uma reflexão sobre a linguagem que interrompa a orientação para o objeto do discurso em tela para tomar como objeto de reflexão (de discurso) os recursos expressivos ou os participantes da interação, por exemplo, para o andamento dessa interação.

Por sua vez, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são atividades de reflexão sobre a linguagem que tomam a própria linguagem como objeto do discurso. Enquanto para Culioli¹³ a diferença entre elas está na questão de serem ou não conscientes, para Geraldi elas se diferenciam pela finalidade da reflexão. As epilinguísticas são atividades de reflexão feitas pelos sujeitos a favor da atividade linguística nos seus processos interacionais em que “[...] a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está [o sujeito] engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas” (Geraldi, 1993

¹³ Citado por João Wanderley Geraldi (1993 [1991]).

[1991], p. 190). Essa atividade de linguagem pode ser observada nas hesitações, nas correções, nos ajustes que realizamos durante as interações, no questionamento da legitimidade do outro para dizer aquilo que diz, que são resultado dessa reflexão e que interrompem o andamento do enunciado para reajustá-lo, incidindo tanto sobre o estilo e a composição do texto quanto sobre a reorientação do objeto do discurso.

Usando o mesmo critério da finalidade dessas atividades, o autor define as metalinguísticas como atividades de reflexão em que o sujeito toma a linguagem como objeto de reflexão: ela se torna o objeto do discurso. É “[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, essas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (Geraldini, 1993 [1991], 190, grifo do autor).

E são essas atividades de reflexão sobre a linguagem que os sujeitos realizam nos processos interacionais (possibilitadas pela flexibilidade da linguagem) que o autor traz para as aulas de línguas para articular a prática de análise linguística com as práticas de ensino da leitura e da produção textual, com destaque para as atividades epilinguísticas, dado que seu foco era o ensino de português no Primeiro Grau e a ampliação do domínio das práticas de leitura e de produção textual. Por isso a sustentação de que o texto é a centralidade das aulas de ensino de línguas, uma vez que a interação é mediada por textos. E o “texto”, nessa perspectiva, é tomado em sua condição de enunciado, ou seja, a dimensão social lhe é constitutiva, é parte dele; dito de outro modo, não é o texto visto em sua imanência, abstraído dos processos interacionais. Esse texto, em sua condição de enunciado, tem sua esfera social e seu gênero do discurso implicados; tem autor e seu projeto de dizer, interlocutor e valorações axiológicas implicados. Fora disso, esse texto é apenas uma estrutura sem vida.

Ainda a esse respeito, o autor sustenta que para que as atividades metalinguísticas tenham mais sentido para os estudantes nesse processo que toma a língua como objeto de reflexão/conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, é importante que tenham sido precedidas pelas epilinguísticas, em que se toma “a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem”:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimentos e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que sua língua é utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar essa língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português. [...]

Reivindicando a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, incluem-se nesta prática, não como algo que lhe é externo, as atividades epilinguísticas. Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalinguística. *Integram-se, pois no ensino, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.*

Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias de dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais (Geraldi, 1993 [1991], 191-192, grifo meu).

Por fim, o autor salienta que não é possível prever todas as possibilidades de atividades de prática de análise linguística que podem ocorrer numa aula, bem como retoma as sugestões de atividades e suas categorizações¹⁴ apresentadas no texto “Unidades Básicas do Ensino de Português”, à época pensadas para a reescritura dos textos, por isso nomeadas como “problemas” de

¹⁴ Relembrando: problemas de ordem textual, problemas de ordem estilística, problemas de ordem sintática, problemas de ordem morfológica e problemas de ordem “fonológica”.

ordem textual, de ordem sintática etc. Ampliando a concepção, talvez por agora pensar a prática de análise linguística nas e a favor das aulas de ensino de leitura, o autor a ancora na historicidade da linguagem, a partir da qual se observa que a construção de um texto (na modalidade verbal, oral, escrita e sinalizada; na modalidade visual etc., em sua compreensão de um enunciado) se realiza por meio de

[...] *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta [...], o locutor faz uma ‘proposta de compreensão’ a seu interlocutor. [...] construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações. [...]

O quadro dentro do qual as operações discursivas fazem sentido demanda recordar que só na medida em que há razões para constituir relações interlocutivas é que se dá a formulação de textos, nos quais universos de referência¹⁵ são gerados. As operações discursivas são, então, *atividades de formulação textual* (Geraldi, 1993 [1991], 194-195, grifo do autor).

Na sequência, o autor apresenta outros agrupamentos possíveis com exemplos de operações discursivas que podem orientar a prática de análise linguística em sua relação com as práticas de leitura e de produção textual, como as operações de argumentação, que envolvem o trabalho dos sujeitos em suas relações intersubjetivas e seus sistemas de referências (ideologias), os seus projetos de dizer, que vão incidir sobre as escolhas textuais e as expressões linguísticas¹⁶. Ao final, o autor resume sua defesa

¹⁵ A referência à relação entre linguagem e ideologia é clara aqui, o que compreende que ler, auscultar e produzir textos é posicionar-se axiologicamente num universo de discursos. E isso também entra no escopo da prática de análise linguística.

¹⁶ Essas escolhas textuais e de expressões linguísticas fazem parte do que Bakhtin trata como composição (textual) e estilo do enunciado.

da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa a partir dos seguintes argumentos:

- a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando *as atividades epilinguísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas*;
- b) estas reflexões, partidos dos textos dos alunos, retorna aos textos num momento que leva à reescrita de tais textos em função da razão de ser destes textos;
- c) *a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão*;
- d) *a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.* (Geraldi, 1993 [1991], 217, grifo meu.)

Feita essa retomada do conceito de prática de análise linguística, considerando suas bases teóricas, sua finalidade no ensino de língua portuguesa na Educação Básica¹⁷, levanto resumidamente alguns tópicos¹⁸ acerca do que considero central tanto para a elaboração de currículos de Língua Portuguesa como para a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes para a participação efetiva e crítica nas interações sociais das diferentes

¹⁷ Amplio a discussão que o autor, na época, fez mais especificamente para a segunda parte do Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental – Anos Finais, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Médio, uma vez que me parece que uma das centralidades do componente curricular Língua Portuguesa é a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes, de modo que possam exercer sua cidadania, pela participação nas interações sociais das diferentes esferas sociais, e a reflexão sobre a linguagem, em que esta entra como objeto de estudo.

¹⁸ A discussão mais aprofundada desses tópicos está sendo realizada em outro texto ainda em produção.

esferas sociais, condição mínima para o exercício da cidadania, e para a reflexão sobre a linguagem como objeto de estudo:

a) Na expressão “prática de análise linguística” **o adjetivo linguística não se refere à Linguística, mas à língua, e esta entendida em toda a sua completude, ou à linguagem em todas as suas dimensões.** Logo, “análise linguística” não é análise fonética, fonológica, morfológica, sintática, semântica, feita pela Linguística, tomando como referência os níveis do sistema da língua. Também não é análise de texto, de discurso etc. Embora a reflexão teórica sobre a língua (em toda sua completude) e a linguagem estejam no horizonte, a prática de análise linguística não é uma transposição didática de conteúdos teóricos para a sala de aula, em um processo descendente da esfera da ciência para a esfera escolar (como conteúdo conceitual, no modelo da pedagogia tradicional). Essa reflexão teórica está implicada no trabalho docente em sua elaboração didática da prática de análise linguística nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

b) **A prática de análise linguística não é um novo termo para renomear o ensino de gramática geral e/ou particular,** seja pela via da gramática tradicional, que se via presentificada em livros didáticos até final de 1990 e hoje, em parte, presente em habilidades da BNCC; seja pela via da Linguística, em que alguns pesquisadores retiram o conceito de prática de análise linguística do âmbito em que foi construído e o reduzem ao escopo do ensino de gramática.

c) A reflexão gramatical está no escopo da prática de análise linguística e a inclui, pois a língua tem sua gramática, seja no âmbito das atividades epilinguísticas ou metalinguísticas; mas, quer pelo escopo de cada um desses conceitos, quer pela finalidade de sua presença nas aulas de Língua Portuguesa, **não são conceitos intercambiáveis.**

d) A prática de prática de análise linguística tem um **escopo bem mais amplo que reflexão sobre a gramática da língua.** Ela engloba, nos casos dos textos materializados na modalidade verbal, a reflexão sobre as regularidades da língua (gramática), os aspectos

notacionais da língua escrita, as normas linguísticas, os processos de textualização, os elementos da situação social de interação que incidem sobre os processos interacionais e a produção e compreensão de textos. Por exemplo, como a autoria prevista pelo gênero do discurso incide sobre a delimitação do objeto do discurso e o tom do discurso, materializados na organização textual e no estilo; como a resposta prevista do interlocutor incide sobre o discurso e a sua textualização, a exemplo da modalização, voltada para a antecipação de uma possível reação-resposta não desejada do interlocutor; como na leitura dos textos, por meio da observação das escolhas lexicais do autor, podemos compreender como ele as mobilizou construindo mundos discursivos a favor do seu projeto de dizer e como com isso tenta convencer o interlocutor.

e) A prática de análise linguística, pela sua concepção e finalidade no ensino de Língua Portuguesa e pela sua concepção de língua, engloba a reflexão sobre os **textos da esfera da arte, de modo particular, da literatura (bem como de qualquer esfera social)**. Essa comprovação pode ser feita pelos exemplos que Geraldini apresenta no texto seminal da década de 1980, em que um dos elementos de reflexão para a reescritura dos textos dos alunos é a organização do texto narrativo. Desse modo, toda reflexão advinda dos estudos do campo da Literatura está contemplada no conceito, seja para a ampliação da prática de leitura, ausculta e produção de textos literários, seja para a reflexão sobre a arte literária em si.

f) Ainda que a prática de análise linguística tenha sido gestada no âmbito das aulas de Língua Portuguesa tomando como horizonte a linguagem verbal, pela concepção de língua que a sustenta, ela consegue ampliar seu escopo para as interações mediadas por **outras modalidades semióticas**. Convém reafirmar que o termo “linguística” não referencia “Linguística” e nem “análise gramatical”, como já discutido, mas a “língua em sua integridade concreta e viva”, ou seja, a língua mediando as interações. Nessa perspectiva, podemos ampliar a prática de análise linguística como “reflexão sobre a linguagem”, seja no

âmbito das atividades epi ou metalinguísticas. O que vai ao encontro das novas interações sociais, mediadas pelas novas tecnologias, que são cada vez mais multimodais e em que a linguagem verbal convive com essas outras semioses. Em assim o sendo, o foco da prática de análise linguística está na “reflexão sobre a linguagem”, contemplando as mesmas demandas levantadas anteriormente: questões atinentes à dimensão social da interação (esfera social, situação de interação, composição dos participantes da interação, ideologia e axilogização), questões atinentes à textualização, questões atinentes à semiotização (modalidade verbal, imagética, sonora etc.).

g) A ampliação do escopo da prática de análise linguística de reflexão sobre a linguagem verbal para reflexão sobre a linguagem em suas **diferentes modalidades semióticas** evita a incoerência epistemológica presente na BNCC, que nomeia um dos eixos de ensino e aprendizagem como “Análise linguística/semiótica. Se, de um lado, a BNCC, ao incluir a palavra “semiótica” em um dos eixos de ensino sinaliza para a reflexão analítica sobre os textos multimodais, destacados em vários momentos no documento, ao mesmo tempo compromete tanto a coerência da expressão “análise linguística”, ao pará-la várias vezes com os limites da gramática (em sentidos nem sempre convergentes); quanto da expressão “análise linguística/semiótica”, uma vez que a linguagem verbal também é uma modalidade semiótica, em que essa junção dos dois termos não se acomoda teoricamente. A ampliação do escopo, com a inclusão da multimodalidade em todos os eixos de ensino, incluindo o da prática de análise linguística, sem alterar seu nome e produzir as incoerências apontadas, poderia ter se dado pela explicação da ampliação de sua definição para “a reflexão sobre a linguagem”, sem comprometer a coerência epistemológica.

h) A articulação efetiva entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, tomando estas duas como atividades de reflexão sobre a linguagem que formam a base da **prática de análise linguística**, pode ser horizonte de referência para a **progressão curricular no componente**

curricular Língua Portuguesa na Educação Básica. Trazendo as lentes da progressão curricular para a prática de análise linguística, a consideração das especificidades e diferenças entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas podem ser um bom norte para a progressão curricular. Hora uma questão da linguagem pode estar mais orientada para a ampliação das práticas de linguagem, mediada pelas atividades epilinguísticas em aulas de ensino de oralidade, leitura e produção textual ou outras em outras atividades que partem dessas práticas, como atividades de sistematização de aspectos notacionais, norma-padrão. Hora essa reflexão, mediada pelas atividades metalinguísticas, pode tomar como objeto de estudo um aspecto da linguagem, como, por exemplo: a questão de como a linguagem refrata a realidade (materializa ideologias), como por meio da linguagem se opera a produção e circulação de mentiras (fakenews), como a referência produz mundos discursivos nos textos e que incidem sobre as visões de mundo; questões de coerência, coesão; variedade linguística, preconceito linguístico, direitos linguísticos, “origem” das línguas, etimologia, aspectos ligados ao sistema da língua, aspectos notacionais, gêneros do discurso em geral, gêneros literários, movimentos literários, outras semioses em articulação com a linguagem verbal e a produção de sentido etc. Trata-se aqui do trabalho de reflexão sobre a linguagem tomando-a como objeto de estudo, em sua versão mais próxima de iniciação científica, por exemplo. Tanto a escolha das práticas de leitura, de ausculta e de produção textual quanto a escolha das prática de análise linguística, seja para a ampliação do domínio das práticas de linguagem, seja para a construção de conhecimento sobre a língua que comporão o currículo nos 12 anos do componente curricular Língua Portuguesa passa por uma política linguística (de língua, de linguagem) educacional comprometida eticamente com os sujeitos da linguagem; e que compreenda a relação entre o ensino da linguagem para o domínio e a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes e o estudo sobre a linguagem a favor do estudante e não numa visão aplicacionista de transposição de

conhecimento científico para a escola, sem considerar a escola e os sujeitos que dela participam.

i) Por fim, uma observação acerca do “ensino da metalinguagem”, que acabou tendo várias interpretações distintas. Não se trata de tirar uma terminologia (metalinguagem) de sala de aula e continuar com a mesma prática (“eu não trabalho mais com descrição, peço para os alunos fazerem um texto em que descrevem uma cena”; “eu não dou mais aulas de adjetivo”, mas as aulas eram de taxionomia e de exercícios de identificação do adjetivo e do grau do adjetivo, trocando apenas a expressão “adjetivo” pela definição dessa classe gramatical, indo de encontro à economia linguística, inclusive. Quando Geraldi (1985c [1984], p. 68) fala que “A única coisa que me parece essencial na **prática de análise linguística** é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos”, o autor não se refere ao uso da metalinguagem em si como meio para se falar sobre a linguagem, mas ao ensino sobre a gramática da língua, que predominantemente ocorre como **ensino transmissivo de gramática conceitual/categorias gramaticais** (resultado da pedagogia tradicional, em que são passadas aos estudantes definições, taxionomias e, quando muito, um exemplo, ou uma análise para o aluno realizar), que será cobrado em provas, seja por perguntas e respostas, seja por textos em que o aluno indica/mostra a categoria gramatical estudada (o texto apenas como pretexto). E parece ser essa a visão do autor, no texto “Concepções de linguagem e ensino de português”, também presente no livro “O texto na sala de aula”, ao afirmar que: “[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem [...]. *O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática [...]* hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc.” (1985b [1984], p. 47, grifo meu). Como podemos perceber, de fato, a crítica

do autor está mais centrada nesse ensino transmissionista de conceitos e taxionomias, seja da Gramática, seja da Teoria da Comunicação, em que se baseia a LDB 5692/71; e que não operava/opera apenas no componente curricular de Língua Portuguesa, mas em todos de modo geral, assentado na pedagogia tradicional.

j) Se assim tomarmos esse conteúdo tradicional escolar, não o nomeando como “metalinguagem”, mas como **ensino conceitual de gramática** (ou outro aspecto da língua), a metalinguagem volta à função que desempenha, estabelecendo-se a diferença entre atividade metalinguística, conhecimento metalinguístico e metalinguagem, em que essa passa a ser entendida como resultado da atividade metalinguística de uma dada área de conhecimento, ou mesmo resultado da atividade reflexiva do sujeito sobre o mundo e sobre a própria linguagem. Em assim o sendo, essa metalinguagem como a linguagem que se usa para falar sobre as coisas, no caso, sobre a língua, sobre o texto, sobre a literatura, quando tomada como meio, não é algo a ser “evitado”, pois é a linguagem usada nas diferentes áreas da ciência e da vida, e que transita na prática de análise linguística (e nas outras práticas) para a reflexão sobre a situação de interação, sobre a relação entre os interlocutores, sobre o gênero do discurso, sobre o texto, sobre a gramática da língua, sobre os aspectos notacionais etc., a favor da ampliação das práticas de linguagem ou para a construção de conhecimento sobre a linguagem.

Apresentado o conceito de prática de análise linguística e as considerações que dele e a partir dele teço para o ensino e aprendizagem da linguagem no componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica, passo para a questão das práticas e discursos que incidem sobre a produção dos livros e materiais didáticos das escolas públicas, a saber, o PNLD e a BNCC.

3. O Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): uma política pública orientada para a avaliação da qualidade do material didático das escolas públicas

Em que pesem críticas de pesquisadores a respeito do livro didático, desde as que ele toma o lugar do professor no planejamento docente até a presença de limitações e erros conceituais existentes, há considerações a fazer acerca dessas críticas. Em primeiro lugar, ao dizer que o livro didático toma o trabalho do docente, tornando o professor mero executor do material didático, é desqualificar o professor, é desconsiderar o seu papel como sujeito autoral¹⁹ que faz suas escolhas, elabora sua aula, com ou sem o livro didático, e faz a aula acontecer. Ainda, é preciso pensar na realidade vivida dos professores da Educação Básica, com sua carga horária de mais 40 horas semanais em sala de aula. Em se desqualificando o material didático, em que momento de sua jornada de trabalho esse professor elabora suas aulas e em outras fontes confiáveis? E isso sem considerar a avaliação das atividades dos alunos, que normalmente são feitas fora dos turnos de trabalho. A realidade se impõe e um bom material didático é uma ferramenta para o trabalho docente.

Em segundo lugar, estamos em outro momento histórico de produção de livros didáticos. O revozeado discurso de presença de erros conceituais nos materiais didáticos, que hoje passam por extensa avaliação do PNLD, não se sustenta, dado que um dos critérios de avaliação é justamente a coerência teórica. O que há é a didatização de conceitos, em que ocorrem readequações desses conceitos a favor dos objetivos de ensino e aprendizagem; e isso pode se presentificar seja no âmbito metalinguístico, epilinguístico ou linguístico dos conceitos e atividades propostos no livro

¹⁹ Como o ensaio se volta para a reflexão sobre os livros didáticos que circulam nas escolas públicas, a referência ao professor aqui também é desse sistema de ensino. Em sistemas de ensino em que o professor recebe material apostilado para executar, ainda assim há um trabalho docente sem o qual a aula não acontece.

didático. Há necessidade de uma maior ética da responsabilidade nesses falares sobre o material didático, pouco lastreados em dados concretos e em pesquisas mais recentes.

Essa desqualificação do material didático aprovado pelo PNLD e distribuído gratuitamente às escolas públicas brasileiras sem lastro em dados concretos e pesquisas, mas em dados do passado ou em ilações, inclusive de pesquisadores, tem servido de argumento para aqueles grupos de poder que querem derrubar o processo de avaliação do material didático e em seu lugar colocar aquilo que lhes interessa. Nessa esteira, esse falar sem tem servido de argumento para a proliferação de apostilas sem aferição de sua qualidade, para a proliferação de plataformas de ensino sem aferição de sua qualidade e até compradas por redes públicas de ensino e, mais recentemente, para a confecção de “material didático” por meio da inteligência artificial, novamente, sem aferição da qualidade. E mais, em todos esses casos há um retorno ao modelo da transmissão de conceitos e taxionomias, na prescrição de uma pretensa norma-padrão sem referência aos usos efetivos da língua, no ensino de leitura e de produção escrita nos limites da decodificação e da codificação etc.

Feita essas considerações, se tomarmos a avaliação de materiais escolares no Brasil podemos retroceder ao ano de 1937, com o Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro. É esta data que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) toma como marco: “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução”²⁰. Por

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 10 jan. 2024. Todas as demais informações foram retiradas desse site, com o cuidado de não trazer informações equivocadas, percebidas durante a orientação de doutorado de Maria Gabriela de Abreu.

sua vez, pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz várias mudanças, dentre as quais a reutilização do livro didático do estudante e, com isso, o aperfeiçoamento das especificações técnicas de sua produção material, objetivando maior durabilidade e implantação de bancos de livros didáticos nas escolas.

Nos anos de 1993/1994 são definidos critérios para a avaliação dos livros didáticos, com a publicação do texto “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO). Em 1996, como resultado do processo de avaliação pedagógica de livros para a etapa de 1ª a 4ª série do Primeiro Grau, é publicado o primeiro “Catálogo para indicação de Livro Didático – PNLD/FAE – 1997”, posteriormente renomeado como “Guia do Livro Didático”.

Paulatinamente entram no escopo da avaliação e da distribuição de livros didáticos outras etapas da escolaridade, até contemplar toda a Educação Básica, bem como o FNDE passa a avaliar e distribuir às escolas, além de livros didáticos: dicionários, livros literários, recursos digitais, materiais didáticos adequados para portadores de necessidades especiais. A partir do “Edital de convocação 01/2017– CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019”, publicado em 2017, o Plano Nacional do Livro Didático ganha nova nomeação, mas mantendo a sua sigla já consolidada: “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (PNLD).

Todo o processo do PNLD passa por várias etapas, das quais, dado o escopo desta seção, destaco as principais: a publicação do edital, a avaliação pedagógica dos livros didáticos e outros livros e materiais didáticos submetidos ao edital pelas editoras e a publicação de resenha dos livros aprovados e de outros documentos no Guia do Livro Didático, atualmente disponível apenas em formato digital. A avaliação desses materiais didáticos, realizada por equipe de especialistas, pauta-se na ficha de avaliação

pedagógica, elaborada a partir de critérios eliminatórios gerais e específicos explicitados no edital.

Esses critérios foram se complexificando desde a primeira avaliação, atendendo a novas legislações, novos documentos educacionais e outros critérios relevantes à construção da cidadania²¹. Resumindo, esses critérios eliminatórios comuns/gerais da avaliação pedagógica, tomando como referência o Edital do PNLD 2024-2027, são os que seguem, considerando que cada um desses itens apresenta um conjunto de subitens que os autores de materiais didáticos precisam atender para terem suas obras aprovadas:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a coleção tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática;
9. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs);

²¹ Embora o PNLD (quase) possa ser tomado como um programa de Estado, o edital pode sofrer reveses, a depender de quem está no governo federal, como ocorreu com o “Edital de Convocação Nº 01/2021 – CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023”, publicado em 2021, que alterou os critérios dos “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, incluindo outros itens e apagando o princípio de representação positiva das minorias sociais. O Edital do ano subsequente reintroduziu esses itens, por conta da reação de algumas associações científicas.

10. Qualidade dos materiais digitais-interativos²².

Além desses critérios, cada área de conhecimento e cada componente curricular apresentam um conjunto de critérios específicos, como os que seguem para os livros didáticos de Língua Portuguesa:

- a. Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais relacionados à Língua Portuguesa.
- b. Oportunizar a efetiva aquisição das competências gerais (com destaque para a competência 9), competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, sempre que possível, em diálogo com outros componentes curriculares.
- c. Promover práticas de leitura que considerem diferentes gêneros, suportes e formas textuais, não somente no texto escrito, mas também em imagens (estáticas e em movimento) e outros tipos de materiais.
- d. Ressaltar, nos textos utilizados, contextos de produção, usos sociais e campo(s) de atuação, de modo a resultar em propostas significativas de trabalho com a linguagem.
- e. Apresentar noções introdutórias de práticas de pesquisa no conjunto dos quatro volumes da obra didática do componente curricular Língua Portuguesa:
 - i) Revisão bibliográfica (Estado da Arte);
 - ii) Análise documental (sensibilização para análise de discurso);
 - iii) Construção e uso de questionários;
 - iv) Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural);
 - v) Observação, tomada de nota e construção de relatórios;
 - vi) Entrevistas;
 - vii) Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal);

²² Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

f. *Apresentar abordagem conceitual baseada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como preconiza a BNCC.*

g. Utilizar o conhecimento da Língua Portuguesa, de fontes consolidadas e amplamente aceitas pela comunidade científica, para compreender os fenômenos relacionando-os com diversos fatos cotidianos, do mundo, do ambiente, e da dinâmica da sociedade;

h. Contribuir para a valorização da literatura, com trabalho sistemático voltado para a leitura, o estudo e a análise de textos literários, bem como suscitar vivências de leituras cotidianas e desenvolver o gosto pela efabulação, mediante uso de textos disponíveis em diferentes suportes.

i. Desenvolver práticas de produção de texto sempre de modo contextualizado, por meio de situações efetivas de uso da língua relacionadas aos campos de atuação e aos gêneros textuais.

j. Tomar o texto como unidade de trabalho, a partir de diferentes gêneros.

k. Proporcionar a ampliação dos letramentos, com atenção para aspectos multissemióticos e multimidiáticos.

l. Trabalhar, orgânica e sistematicamente, com a norma-padrão, em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens, aliado ao respeito e à promoção do fenômeno da variação linguística.

m. Apresentar atividades de análise linguística/semiótica que englobam o texto oral e o texto escrito, com atenção para aspectos grafotônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos.

n. Valorizar, de maneira variada, a fruição estética, especialmente a partir de textos do campo artístico-literário

o. Proporcionar, por meio de atividades, o diálogo entre diferentes linguagens, com especial atenção para a diversidade social e cultural brasileira.

p. Envolver, por meio de atividades relacionadas ao campo da oralidade, práticas diversas, como planejamento e produção de textos orais, reflexões sobre gestos e entonações, compreensão dos turnos de fala, oralização de textos em situações socialmente significativas e adequação dos textos orais em razão dos propósitos interlocutivos.

q. Promover o diálogo dos textos de diferentes gêneros e práticas com os campos artístico-literário, jornalístico-midiático, das práticas de estudo e pesquisa e de atuação na vida pública (grifo meu)²³.

Como já podemos observar nas partes destacadas da citação acima, a avaliação pauta-se também na BNCC, que, após sua promulgação, entrou como um dos critérios de avaliação a partir do edital de Convocação 01/2027 – CGPLI - PNLD 2019, em que a BNCC aparece como item a ser considerado após a avaliação das obras, com uma nova etapa de avaliação subsequente, uma vez que os autores e editores elaboraram as obras didáticas antes da aprovação final da BNCC.

2.2.14 Dos Itens de Avaliação da Educação Básica

2.2.14.1 As editoras que tiverem coleções aprovadas de Língua Portuguesa e Matemática deverão entregar um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação;

2.2.14.2 Cada editora com obra aprovada deverá produzir 10 itens, sendo 2 itens para cada ano dos Anos Iniciais (2 para o 1º ano, 2 para o 2º ano e assim por diante até o 5º ano). A escolha da habilidade para a produção do item é livre dentro das habilidades destinadas para cada ano²⁴.

A partir dos editais subsequentes a BNCC entra no processo da avaliação pedagógica, como podemos observar a seguir:

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²⁴ Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2019/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%2020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207.pdf. Acesso em: 10. jan. 2024.

2.1.9. As coleções didáticas *devem abordar todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada componente curricular, conforme estabelecido pela BNCC, realizando distribuição proporcional dessas competências entre os volumes da coleção (grifo meu)*²⁵.

A avaliação pedagógica realiza-se por meio da ficha de avaliação, como já dito, que é elaborada pareando todos os itens do edital, em que cada um deles gera uma pergunta que a equipe de avaliadores responde se a coleção didática atende ou não. Em relação à BNCC, cada competência da Educação Básica, da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa gera um item de avaliação, ocorrendo o mesmo com todas as habilidades, seguindo o que explicita o Edital. E, a depender do Edital, um conjunto de outros critérios específicos.

Como podemos observar pelos critérios gerais, o edital apresenta dois itens que orientam para a avaliação da “3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica” e da “4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”, em que, por exemplo, o item 4 apresenta os seguintes subitens de avaliação, que são aferidos na avaliação:

2.1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as realizações científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica, as coleções devem:

- a. Apresentar linguagem dialógica, intermediária e interativa que seja acessível aos estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, *preservando a riqueza e a precisão conceitual indispensáveis para essa etapa de ensino;*
- b. *Explorar conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados em toda coleção (no conjunto dos textos, atividades, exercícios, ilustrações, imagens, referências...);*

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

- c. Disponibilizar estratégias pedagógicas que trabalhem com o ensino da argumentação e da inferência, possibilitando, por exemplo, a identificação de falácias;
- d. Proporcionar situações de aprendizagem nas quais noções de pensamento computacional (identificação de padrões) possam ser desenvolvidas;
- e. *Estar livre de erro, indução ao erro, imprecisões, contradições, ideias confusas ou equivocadas*²⁶ (grifo meu).

Assim sendo, os livros didáticos aprovados e distribuídos às escolas públicas passam por um extenso e criterioso processo de avaliação, em que a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos também está no seu escopo.

Além disso, o Edital do PNLD é um documento legal cuja discurso, que revozeia outras vezes, incide largamente sobre a produção dos materiais didáticos. Por exemplo, no item 2.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação, os livros e outros materiais didáticos precisam atender a um conjunto de preceitos legais, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990); o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015); a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999); a Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009); as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012); as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

²⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a BNCC, como já apresentado.

Junto com toda a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas à Educação, com os resultados da produção científica e outros itens, há ainda um especificamente elaborado para o edital, a “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, que apresenta um conjunto de subitens de avaliação que o material didático também precisa atender para ser aprovado, como, por exemplo: “Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de condição de deficiência”; “Promover o pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação, dogmatismo, reducionismo e anticientificismo”; “Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher”; “Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de desvelar a existência de múltiplas realidades em suas semelhanças, diferenças e antagonismos”²⁷.

Em resumo, o Edital do PNLD é uma das grandes forças que atua no processo de elaboração do livro didático, uma vez que seus autores e editores precisam responder a ele e a todos os discursos que ele reenuncia para terem seus livros didáticos e outros materiais didáticos aprovados. E nesse processo podemos ter tanto avanços como recuos. São avanços, por exemplo, o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação, a

²⁷ Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, como exemplificado, o que proíbe a veiculação de qualquer preconceito, por exemplo, bem como promove a visibilização de grupos marginalizados e ou apresentados de modo estereotipado, como os povos indígenas e os povos do campo.

Outrossim, pode haver limitações e recuos nesse processo todo, a depender de quem ocupa as cadeiras no governo federal e a depender dos documentos educacionais aos quais o livro didático tem de atender, dentre eles a BNCC. Nesse sentido, a próxima seção aborda como a BNCC apresenta a prática de análise linguística e como essa apresentação atua tanto no avanço do trabalho com a prática de análise linguística quando no seu recuo nos livros didáticos, pelo reenquadramento²⁸ desse conceito pelas várias vozes que atuaram na construção desse documento normativo.

4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática de análise linguística: reenunciações conflitantes sobre ensino de língua portuguesa e o reenquadramento reducionista da concepção de prática de análise linguística

A BNCC é apresentada como documento normativo que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018). Em sua introdução, estabelece que o objetivo do documento é ser referência para a formulação de currículos dos sistemas e redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições escolares; contribuir para as políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação (embora não avance nesse tópico, podemos pressupor que se trata

²⁸ Tomo esse conceito tal como entendido por Bakhtin: todo enunciado é reenunciado num novo enunciado que o “reenquadra” à luz de seus horizontes axiológicos. Logo, esse enquadramento incide sobre seus (novos) sentidos.

dos exames de avaliação em larga escala) e à elaboração de conteúdos educacionais. Ou seja, o documento enuncia que um dos seus objetivos é contribuir para a elaboração e, conseqüentemente, para a avaliação do livro didático e outros materiais escolares, o que justifica ser tomado como referência para a produção e a avaliação pedagógica de livros didáticos inscritos no edital do PNLD.

Nesse sentido, cumpre observar que esse documento normativo passou por diferentes versões, levadas à consulta pública, produzidas por agentes chamados pelo MEC, que foram desde professores, secretarias estaduais e municipais e representantes de várias fundações privadas, bem como passou por dois governos federais de um único mandato, resultado do processo de cassação da presidenta eleita. Todas essas forças sociais provocaram muitas mudanças na BNCC desde sua primeira versão até as versões levadas à consulta pública e a versão homologada (Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017; Ensino Médio, dezembro de 2018), como, por exemplo, a mudança de objetivos e direitos de aprendizagem em sua “primeira” e “segunda” versões para competências e habilidades a partir de sua “terceira versão”, que ecoam discursos distintos acerca de concepção de educação, de ensino e aprendizagem etc. Do mesmo modo, em cada versão observamos mudanças dentro dos componentes curriculares. No caso de Língua Portuguesa, por exemplo, a entrada, a saída e a reintrodução dos campos de atuação social (esferas sociais) como indicadores das práticas de linguagem a que esse componente se debruçará (por exemplo, prática/campo da vida cotidiana, prática/campo artístico/literário, prática/campo jornalístico/midiático etc.); a entrada, a saída e a reintrodução da prática de análise linguística.

Após a homologação da BNCC, ela passou a fazer parte dos critérios de avaliação didática de livros e materiais didáticos do Edital do PNLD, como já mencionado na seção anterior. Os livros didáticos e demais materiais didáticos precisam contemplar todas as competências da Educação Básica, da área de Linguagens, do componente curricular Língua Portuguesa, bem como precisam

atender a todas as habilidades desse componente. Entender a questão da prática de análise linguística em livros didáticos passa, então, sobretudo no modo como a BNCC define a prática de análise linguística, como apresenta essa prática no eixo que lhe corresponde e como a desdobra nas diferentes habilidades.

Importa destacar que para atender o objetivo desta seção, a análise se baseia na versão final, que é a BNCC homologada em 2017 e 2018²⁹. Não obstante, a leitura desse documento de uma perspectiva discursiva mostra como essa versão final opera com apagamentos, acréscimos, incoerências internas, reenquadramento da concepção de prática de análise linguística, resultado das várias forças sociais que atuaram sobre a redação do componente curricular Língua Portuguesa, com suas visões de mundo do que é ensinar língua portuguesa, do que é língua e, evidentemente, do que é a prática de análise linguística e qual seu lugar nesse componente. Na “primeira versão”, o documento apresenta os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, que estão organizados em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem: apropriação do sistema alfabético de escrita (centralidade no ensino fundamental anos iniciais), oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Acerca deste eixo, o documento afirma que ele perpassa todos os demais, em diferentes níveis, de acordo com a etapa de escolaridade. Assim sendo, a partir de cada prática de linguagem/campo de atuação, são apresentados objetivos de aprendizagem que contemplam os quatro eixos finais, como, por exemplo:

Práticas artístico-literárias [...]

LILP6FOA006 Criar e recitar poemas de formas composicionais variadas, *percebendo efeitos de sentidos produzidos por recursos semânticos e sonoros.*

²⁹ Quando imprescindível para demonstrar os embates em torno do ensino de língua na Educação Básica e as reacentuações da concepção de prática de análise linguística, recorro a versões não homologadas da BNCC.

LILP6FOA007 Compreender, lendo silenciosamente e de modo oralizado, poemas de formas composicionais variadas, *aprendendo efeito de sentido produzidos por recursos semânticos, sonoros e visuais.*

LILP6FOA008 *Identificar e analisar diálogos que os textos literários narrativos e poéticos estabelecem com outros textos, sobretudo no nível temático* (Brasil, 2015, p. 53-54, grifo meu).

Os itálicos mostram como a reflexão sobre a linguagem está articulada com o eixo da leitura. Ao mesmo tempo, do primeiro ao terceiro ano, talvez para marcar a questão da apropriação do sistema da escrita, após a enumeração dos objetivos de aprendizagem das práticas de linguagem, há, à parte, o eixo *apropriação do sistema alfabético de escrita*, com objetivos como: “LILP3FOA1025 Compreender e utilizar convenções ortográficas relativas às regularidades contextuais” (Brasil, 2015, p. 49). A rigor, trata-se de uma reflexão sobre a língua escrita que está no escopo da prática de análise linguística. Se, de um lado, a criação desse eixo à parte do eixo da prática de análise linguística destaca a apropriação da escrita, por outro cria uma incoerência conceitual, na medida em que tira essa reflexão sobre o sistema da escrita do bojo da prática de análise linguística.

Versões subsequentes³⁰ apagam a expressão *prática de análise linguística* e em seu lugar enunciam o eixo como: *conhecimentos sobre*

³⁰ Não há unanimidade sobre quantas versões a BNCC teve, se considerarmos não somente as que foram tomadas como versões finais, mas também as que foram para consulta pública e as que foram produzidas nesses entremeios. Todas essas reenunciações não são neutras. Apenas a título de menção, no intercurso da produção da BNCC, além da deposição da presidenta, também houve a chamada ‘reforma do ensino médio’, o que também interferiu nas diferentes versões desse documento. Como meu objetivo não trata disso, vou fazer referência a elas na medida da necessidade, sem muita certeza de qual versão se trata, em alguns casos. Sobre o processo da produção da BNCC e a prática de análise linguística em diferentes versões, há os textos: “O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores” (Bonini, Costa-Hübes, 2019), “A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção” (Correa, 2019) e “Ensino de

a língua e sobre a norma; e conhecimentos linguísticos e gramaticais, definidos, respectivamente, como: “Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma são construídos e mobilizados na leitura e produção de textos. Eles envolvem posição ativa dos estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções” (Brasil, 2016, p. 366); “Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita” (Brasil, 2017 [abril?], p. 122). Na segunda versão, nem sequer há menção à expressão “prática de análise linguística”. Há objetivos e habilidades voltadas à reflexão sobre a linguagem no âmbito das atividades epilinguísticas, mas que estão registradas em outros eixos, como o da leitura. Ainda que faça relação com leitura e produção de textos na definição desse eixo nessas versões, a troca dos termos não é apenas isso, mas um reducionismo da reflexão sobre a linguagem voltada apenas para a linguagem verbal e nos limites da gramática da língua ou do sistema da escrita; e, ainda, em que a relação entre o uso da língua e a reflexão sobre a língua em suas dimensões epi e metalinguística começa a se apagar. E esse apagamento da concepção da atividade epilinguística na reflexão sobre a linguagem rompe com a concepção da prática de análise linguística tal como concebida para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica.

Por sua vez, a versão homologada do componente Língua Portuguesa é bem mais extensa que as versões anteriores, seja por introduzir mais habilidades, seja por definir alguns conceitos centrais desse componente. Logo no primeiro parágrafo, o documento enuncia que:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros

língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística” (Souza, 2019).

Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20)” (Brasil, 2018, p. 67).

Na sequência, sustenta que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. *Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.* (Brasil, 2018, p. 67, grifo meu).

Nessa citação, a BNCC define a finalidade central do ensino de língua portuguesa na Educação Básica e uma concepção de texto orientada para as práticas de linguagem. Ao mesmo tempo, ainda que não apareça a expressão “prática de análise linguística” ela está aí definida como **conhecimento sobre gêneros do discurso, sobre**

textos, sobre língua, sobre norma e sobre as diferentes linguagens (semioses) mobilizados a favor da ampliação das práticas de linguagem dos estudantes. Logo, a prática de análise linguística não se limita às análises da Gramática ou da Linguística acerca da língua em sua imanência (estrutura, gramática), mas abarca o conhecimento sobre a língua em toda a sua integridade, bem como as outras linguagens. Tampouco se trata de transpor conhecimentos científicos para a esfera escolar por eles mesmos. São antes conhecimentos científicos mobilizados pela prática docente e pelo autor de livros didáticos em atividades a favor da ampliação das práticas de linguagem ou da reflexão sobre a linguagem. Ou, na visão do documento, conhecimentos sobre a língua em todas as suas dimensões e outras linguagens “mobilizados” a favor das “capacidades” de leitura, produção textual e tratamento da linguagem a favor da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas sociais.

Na sequência, o documento apresenta os quatro eixos de ensino, a saber: leitura, produção de textos³¹, oralidade e prática de análise linguística/semiótica. Faz a definição desses eixos e apresenta os objetos de conhecimento³² e os objetivos gerais para cada um deles. A extensa citação a seguir objetiva circunscrever como a BNCC em sua versão homologada define a prática de análise linguística como um dos eixos de ensino, como a relaciona

³¹ Há flutuações terminológicas para esse eixo, ora nomeado como “escrita”, ora “produção textual”, o que deixa emergir as refrações axiológicas das diferentes versões do documento. Esses eixos subordinam-se aos “campos sociais”, que refratam a noção de esferas sociais e suas práticas de linguagens.

³² Que nessa parte do documento não parecem ser tomados como conteúdos de ensino por eles mesmos, mas referências a conceitos teóricos a serem mobilizados para o trabalho com a ampliação das práticas de linguagem e a reflexão sobre a língua/linguagem a favor dessas práticas e à construção de conhecimentos (e não mera reprodução/revozeamento de definições, taxinomias etc. de outros discursos). A opção apresentar os eixos separados com seus objetos de conhecimento e objetivos de conhecimento é feita apenas na parte da BNCC destinada para o Ensino Fundamental, provavelmente ecoando as diferentes versões da BNCC para essa etapa da escolaridade.

com os demais eixos e, ao mesmo tempo, como produz apagamentos e reducionismos desta prática, pela forma como a apresenta, que ecoa vozes das diferentes versões da BNCC, com suas diferentes concepções de ensino de língua:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e *análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)*. Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, *que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. [...]*

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, *a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.*

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela

situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. [...]

O mesmo cabe às *habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos*. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (Brasil, 2018, p. 71-82, **negrito do autor, itálico meu**).

Nessa citação, a BNCC nomeia o eixo de integração do ensino das práticas de linguagem como “análise linguística/semiótica”, cujo apagamento de “prática” e a introdução da expressão “semiótica” ao lado de “linguística” produz uma série reacentuações do conceito de “prática de análise linguística”. O apagamento de “prática” está também nos demais eixos (leitura, produção textual e oralidade), o que pode indicar inclusive o apagamento da origem teórica da concepção de ensino de língua portuguesa como ampliação das práticas de linguagem e reflexão sobre a linguagem e ainda um apagamento do ensino da língua em sua vinculação inextricável com as práticas sociais. Não parece ser um caso de adequação terminológica do discurso científico para o discurso escolar, uma vez que esses termos e conceitos são apresentados em várias propostas curriculares e são de conhecimento dos professores de Língua Portuguesa.

Se olharmos brevemente as diferentes versões da BNCC, nesse eixo é onde mais transparecem as disputas entre o discurso tradicional de ensino de língua³³ e o discurso da mudança de ensino de língua portuguesa na escola; e ainda as disputas de poder de áreas de conhecimento da esfera científica e sua imposição na escola etc. Nas diferentes versões da BNCC esse eixo é nomeado

³³ Promovido por agentes que pouco entendem de ensino de línguas; ou, se entendem, propositalmente buscam denegar a diversidade linguística e os sujeitos dessas diversidades; mas devem saber que pelo ensino conceitual da linguagem não se aprende a prática da linguagem.

como: “análise linguística”, “conhecimento sobre língua e sobre norma”, “conhecimentos linguísticos e gramaticais”, “análise linguística/semiótica”. Como podemos observar, progressivamente há um apagamento da concepção de prática de análise linguística em aulas de língua portuguesa na Educação Básica, retomada em parte na versão homologada.

Nesse sentido, a segunda questão a se destacar, já mencionada, é a inclusão do termo “semiótica” pareado com o termo “linguística”, que produz uma incoerência epistemológica, que, por sua vez, produz apagamentos da amplitude do conceito de prática de análise linguística. Ao mesmo tempo em que essa versão homologada realinha e retoma (em parte) a concepção de prática de análise linguística ao reintroduz a expressão “análise linguística”, ao mesmo tempo produz a incoerência pela introdução da expressão “semiótica”. A BNCC, sem tirar a centralidade da linguagem verbal, dá destaque a como na contemporaneidade as interações sociais são cada vez mais mediadas por enunciados multissemióticos, logo, multimodais, que não podem ser ignorados pela escola. E se o componente curricular Língua Portuguesa objetiva ampliar o domínio das práticas de linguagens dos estudantes para sua inserção nas diferentes esferas sociais (campos sociais), os multiletramentos estão no seu escopo. Essa equação foi bem resolvida nos eixos da oralidade, leitura e produção textual, sem alterar seus nomes. O mesmo poderia ter ocorrido com o eixo da análise linguística, mantendo esse nome e explicitando que essa “análise linguística” não se limita à Linguística, nem às interações mediadas pela linguagem verbal apenas, mas também às outras linguagens, em que a expressão *linguística* não apenas referencia língua, mas linguagens. Não obstante, a escolha foi pela inserção da expressão “semiótica” que, se marca a multissemiose, provoca incoerência epistemológica, porque a linguagem verbal também é uma semiose.

Outrossim, esse pareamento pode dar a entender que não se está destacando a multimodalidade textual/semiótica das

interações, mas um campo do conhecimento, a Semiótica, que vai se alinhar, então, a outro campo, o da Linguística; que, por sua vez, a depender da concepção de língua, se circunscreve aos limites da gramática da língua. E, nesse reducionismo do conceito de prática de análise linguística, a reflexão epi ou metalinguística sobre a língua nas práticas de linguagem, como, por exemplo, no campo da arte/literatura parece que está apagada nesse eixo³⁴. E assim sendo, embora possamos observar no início da apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa uma definição desse eixo com “conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) [que] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (Brasil, 2018, p. 67), o conceito vai sendo reacentuado ao longo do documento.

E esses reducionismos vão reverberar nos livros didáticos, a exemplo do manual do professor, que ao seguir os editais, precisa apresentar os conceitos centrais do componente. Embora nesses manuais normalmente seja enunciado que a análise linguística deve estar a favor da ampliação das práticas de linguagem dos estudantes (e os livros didáticos o fazem, nas atividades de escuta, leitura e produção textual no livro do estudante), ao tentar desenvolver esse conceito, resvalam para a gramática: para norma-padrão (que deve ser contemplada, mas que não se limita a ela), para a gramática conceitual (definições e taxionomias das classes gramaticais, por exemplo). Com isso, podemos ter manuais do professor que não conseguem apresentar a reflexão epi ou metalinguística acerca dos campos sociais de atuação e suas práticas de linguagem (destaco aqui o campo da arte/literatura como um exemplo, dado a força desse campo no componente curricular), que se reflete na situação social de interação, nos

³⁴ Voltarei a essa questão.

discursos, na materialização dos enunciados em textos etc., como parte da prática de análise linguística. Se a concepção do eixo tivesse convergido melhor com a concepção de prática de análise linguística no escopo teórico em que o conceito foi gestado, não teríamos essas limitações tanto na BNCC quanto no livro didático.

Outro ponto a se destacar na apresentação do conceito de “análise linguística” é o apagamento do quadro teórico de sua origem, em que a reflexão está assentada em uma concepção de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica e em uma concepção de língua, que aponta para a diferença entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas praticadas pelos sujeitos nas interações e como essa diferença vai direcionar objetivos distintos de ensino e aprendizagem para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Ao definir o eixo, o documento apresenta que o eixo da análise linguística/semiótica envolve os “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente” (Brasil, 2018, p. 80), durante os processos de leitura e de produção de textos. Essa concepção vem de teorias cognitivas, que não abarcam essa distinção extremamente relevante entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas para a reflexão sobre a linguagem e seu papel no ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e da construção de conhecimento sobre a linguagem. E a diferença entre as duas não é questão de serem conscientes ou não, mas de sua finalidade nas interações, o que é potencializador tanto para a ampliação das práticas de linguagem como para a reflexão e construção de conhecimentos sobre a linguagem em um projeto de progressão curricular.

Mas o reducionismo conceitual da prática de análise linguística está mais visível na explicitação dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, tal como o documento está organizado para o Ensino Fundamental. O primeiro eixo a ser apresentado é o da leitura e ao final, antes da apresentação do quadro com os objetos de conhecimento, há a seguinte afirmação, que é relevante para entender o reducionismo

do conceito de prática de análise linguística: “O tratamento das práticas leitoras compreende *dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão*, tais como as apresentadas a seguir” (Brasil, 2018, p. 72, grifo meu). A mesma afirmação aparece ao final da apresentação do eixo da produção textual. Como podemos observar, esse alerta parece ecoar a primeira versão do documento, em que não havia formalmente a separação dos eixos. Os objetivos de aprendizagem de cada eixo estavam contemplados de modo integrado em cada campo atuação social. Na apresentação dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, a concepção de língua/linguagem evocava tanto a sua dimensão social quanto a sua dimensão material, como, por exemplo: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais.

Do mesmo modo, ao final da apresentação do eixo da prática de análise linguística/semiótica, há novamente um alerta para o interlocutor:

Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. *O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros* (Brasil, 2018, p. 82, grifo meu).

Embora haja essa observação, é inegável que ao fazer esse movimento ao mesmo tempo em que o documento alerta para a amplitude do conceito de prática de análise linguística e sua relação com a ampliação das práticas de linguagem e a reflexão sobre essas práticas em toda sua integridade (cujas observações parecem

enunciar sujeitos escreventes que tentam amarrar os elos desfeitos nas várias versões do documento), ao mesmo tempo a apresentação do quadro com os objetos de conhecimento e os objetivos, na sequência desse alerta, provoca um **reducionismo drástico do conceito**, quer pela redução da concepção de língua para o sistema da língua, quer pelo apagamento das outras linguagens, quer pelo apagamento já mencionado das atividades epi e metalinguísticas na reflexão/estudo sobre a linguagem.

São apresentados, nesta ordem, os seguintes blocos de objetos de conhecimento: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita. São exemplos de objetivos, para alguns desses objetos de conhecimento: “Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil”; “Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc.)”; “Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer)”. Embora esses três objetivos agenciem a reflexão sobre a linguagem seja num movimento mais epi (o primeiro e o terceiro) seja num movimento mais metalinguístico (o segundo), o que converge para as diferentes dimensões do conceito de prática de análise linguística nos seus objetivos e etapas de escolaridade (ainda que não explicitado, mas depreensível), a reprodução dos níveis linguísticos (a exceção dos dois últimos) e o limite dos objetos de conhecimento a esses níveis estrangula drasticamente a concepção de prática de análise linguística, uma vez que a circunscreve ao limite da língua vista apenas na sua dimensão gramatical (conceitual, muitas vezes, em que, pela enunciação das habilidades, não há qualquer reflexão sobre a gramática da língua). E aqui é onde mais se apaga a concepção de prática de análise linguística, em que “análise linguística” remete a

análises da Linguística (em uma concepção de Linguística do sistema da língua, em seus diferentes níveis).

Ainda que também enuncie que esses conhecimentos perpassam todos os campos de atuação social, não sendo específico de um dos campos listados no documento, a reflexão epi e metalinguística sobre a linguagem abrange outras dimensões, como o texto e a textualidade, as condições sociais de produção, os discursos e suas axiologias, as relações de poder materializadas na linguagem, a construção de mundos discursivos nos processos de textualização e seu poder de argumentação e construção de visões de mundo, as regularidades de outras modalidades semióticas etc. Mas nada disso é contemplado no quadro de apresentação do eixo da análise linguística/semiótica. Nesse sentido, é curioso observar que embora tenha sido pensado o termo “semiótica”, não há espaço para as outras semioses nesse quadro de explicação da análise linguística/semiótica, não há espaço para estudo de regularidades do texto e da textualidade, dos discursos etc. Também não há espaço para o estudo epi ou metalinguístico das especificidades dos textos literários nesse quadro. E isso ocorre não porque o conceito de prática de análise linguística não possa dar conta dessas questões sobre a linguagem e seu ensino e aprendizagem, como apresentado anteriormente, mas antes pela reenunciação drasticamente reducionista desse conceito nesta parte da BNCC. E essa visão reducionista e limitante do conceito de prática de análise linguística também vai reverberar tanto no manual do professor, que apresenta esse conceito, como já comentado; quanto na proposição de atividades de prática de análise linguística no livro do estudante, como veremos adiante.

Não obstante todo esse reducionismo no quadro da apresentação do eixo da análise linguística/semiótica, na explicitação dos eixos da leitura, da produção textual e da oralidade, a BNCC apresenta nos respectivos quadros desses eixos objetos de conhecimento e objetivos de ensino que contemplam uma dimensão mais integral e integradora da prática de análise linguística, como podemos observar nos objetos de conhecimento e

objetivos de ensino nos eixos da leitura, da produção textual e da oralidade, respectivamente:

a) Leitura: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana: Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos: Identificar os implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor; Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

b) Produção textual: Construção da textualidade: Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos; Aspectos notacionais e gramaticais: Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc. sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.

c) Oralidade: Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos: Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Assim, todo esse modo de construção do conceito da prática de análise linguística na BNCC ecoa diferentes versões, com seus

agentes dominantes, em que ora os eixos são apresentados de modo articulado dentro dos campos de atuação social, ora a prática de análise linguística é quase apagada, ora ela se torna um novo nome para uma antiga prática. E isso se reflete e refrata na produção da versão final desse documento, em que os alinhavos feitos não conseguem apagar essas vozes, o que provoca uma concepção reducionista da prática de análise linguística aos olhos do professor e dos autores de material didático, pelo modo com o eixo da prática de análise linguística/semiótica é apresentado a partir do momento em que cada eixo é definido e da apresentação do quadro com objetos de conhecimento, objetivos e, posteriormente, como esse quadro da prática de análise linguística/semiótica é desdobrado nas habilidades.

Ainda que o documento alerte que na organização do quadro habilidades foi considerado o eixo principal ao qual se vincula a habilidade, de modo que uma mesma habilidade pode estar em mais de um eixo e que a maioria das habilidades de prática de análise linguística/semiótica foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso (leitura, oralidade e produção de textos), a construção de um quadro com objetos de conhecimento e objetivos de ensino para o eixo da prática de análise linguística/semiótica que segue apenas os níveis linguísticos mais os aspectos notacionais da língua produz reducionismos drásticos desse conceito, uma vez que o foco da leitura e compreensão desse conceito pelos leitores da BNCC a partir desse quadro provoca efeitos de sentido, inevitavelmente.

Por fim, esses objetos de conhecimento e objetivos dos eixos da leitura, produção textual, oralidade e prática de análise linguística além de estarem subordinados a campos de atuação social específicos ou a “todos os campos de atuação”, são desdobrados em inúmeras habilidades. Nos quadros de apresentação desses quatro eixos desdobrados em habilidades, a prática de análise linguística amplia seu escopo, uma vez que são apresentados outros objetos de conhecimento não considerados no quadro de apresentação da análise linguística/semiótica, seja em campos

específicos, ou no item “todos os campos”, nos quadros referentes à apresentação de objetos de conhecimento³⁵, como, por exemplo: análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios; progressão temática (no campo de atuação na vida pública); recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários (no campo artístico-literário); argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa (campo jornalístico-midiático); coesão, seqüências textuais, modalização, figuras de linguagem (na rubrica “todos os campos de atuação”).

Nesse extenso quadro de apresentação de todas as habilidades a divisão se orienta em práticas de linguagem (desdobrados em campos de atuação social, que, por sua vez, são compostos pelos eixos), objetos de conhecimento e habilidades. E nele a prática de análise linguística está melhor representada, seja pela ampliação dos objetos de conhecimento no eixo da prática de análise linguística/semiótica e seu desdobramento em habilidades, seja em habilidades efetivas de prática de análise linguística que estão nos outros três eixos, como nos exemplos a seguir:

Quadro 1: Habilidades de prática de análise linguística nos eixos leitura, oralidade e prática de análise linguística/semiótica

| PRÁTICA DE LINGUAGEM | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|------------------------------|--|---|
| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | | |
| Eixo: Leitura | Relação entre textos | EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade. |
| Eixo: Oralidade | Produção de textos jornalísticos orais | (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos |

³⁵ Tomo como fonte de exemplos a parte referente ao Ensino Fundamental - anos finais.

| | | |
|--|--|---|
| | | defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. |
| Eixo: Análise linguística/semiótica | Efeito de sentido | (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Eixo: Leitura | Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção | (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. |
| Eixo: Leitura | Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos | (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Eixo: Análise linguística/semiótica</p> | <p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários</p> | <p>verbal. (EF69LP54) Analisar os efeitos e sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem [...] tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos [...].</p> |
|---|---|---|

Fonte: A autora

As seis habilidades acima, dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário são atividades de prática de análise linguística cuja reflexão sobre a relação entre textos, a reconstrução das condições de produção ou os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos agenciam essa reflexão sobre um aspecto da linguagem que incide na ampliação das práticas de linguagem dos estudantes (leitura, oralidade) nos campos de atuação especificados. E mais, algumas dessas habilidades de reflexão sobre a linguagem, como o documento anuncia em outro momento, estão nos eixos da leitura e da oralidade. Também a prática de análise linguística contempla a reflexão sobre os textos artístico-literários, de modo que a área da Literatura está contemplada no conceito da prática de análise linguística, tanto na concepção deste conceito no ensino de língua, quanto, ainda que tangencialmente, na BNCC. Ainda que a reflexão sobre o campo da arte e suas manifestações literárias não esteja contemplada na BNCC no quadro que apresenta o eixo da análise linguística/semiótica com seus objetos de conhecimento e objetivos,

como já discutido nesta seção, as habilidades acima apresentadas são todas de práticas de análise linguística.

Também temos as habilidades do eixo da prática de análise linguística/semiótica que perpassam todos os campos sociais, como nos exemplos a seguir:

Quadro 2: Habilidades do eixo da análise linguística/semiótica na rubrica “Todos os campos de atuação”

| PRÁTICA DE LINGUAGEM | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|-----------------------------|--|--|
| Todos os campos de atuação | | |
| | Variação linguística | (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. |
| | Variação linguística | (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. |
| | Fono-ortografia | (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. |
| | Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe | (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. |
| | Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe | (EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. |
| | Coesão | (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por |

| | | |
|--|---------------|---|
| | | sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. |
| | Morfossintaxe | (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. |
| | Morfossintaxe | (EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos. |

Fonte: A autora

Analisando a habilidade EF07LP13, ela não está representada no quadro da BNCC que apresenta o eixo da prática de análise linguística/semiótica, uma vez que nesse quadro os objetos de conhecimento, para além dos aspectos notacionais da escrita e da variação linguística, apenas contemplam os níveis linguísticos, não contemplando nenhum objeto de conhecimento acerca do texto e da textualização, da dimensão social da linguagem. Nessa habilidade há o revozeamento de outras versões desse documento, em que na explicitação dos objetos de conhecimento acerca da prática de análise linguística estava contemplada a reflexão sobre a língua em outra concepção, que abarcava tanto a sua condição de sistema quanto a sua condição de discurso, com sua dimensão social nas interações, materializada em textos.

Por sua vez, as habilidades EF69LP56, EF67LP32, EF06LP11, EF09LP09 e outras do Quadro 1 são exemplos de prática de análise linguística que se voltam para a reflexão sobre algum aspecto da linguagem cuja aprendizagem resulta em apropriação de conhecimentos sobre a língua que incidirão sobre a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes.

Já a habilidade “(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos” toma a reflexão sobre a língua nos limites de sua gramática, cujo objetivo é a construção de metaconhecimento³⁶ sobre a língua, em uma relação mais próxima de uma atividade metalinguística, tal como definida neste texto. E a prática de análise linguística não exclui essa atividade, porque ela toma a língua e as outras linguagens em todas as suas dimensões como objeto de conhecimento. Os limites que se coloca ao tratamento das atividades metalinguísticas na BNCC, no quadro em que o eixo da análise linguística/semiótica apresenta os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, é que nesse quadro a reflexão se limita aos níveis linguísticos da língua em sua imanência. A língua em sua dimensão social, ou seja, nos campos de atuação social, mediando as interações, com suas valorações axiológicas, e se materializando nos textos, bem como as outras linguagens, não entram como objeto de reflexão metalinguística nesse quadro representativo do eixo. É como se a língua como objeto de reflexão a favor da construção de metaconhecimentos começasse e terminasse nos níveis linguísticos. E aqui ora a BNCC ecoa o discurso da tradição do ensino de línguas, em que há o resvalar para o ensino das categorias gramaticais, ora para uma concepção em que o estudo sistematizado da língua se circunscreve nos níveis linguísticos, entendendo que a análise linguística se resume a isso. Neste caso, há um apagamento da língua em toda a sua concretude, que se refrata na análise linguística tal como entendida nesse documento. Ademais, as habilidades em que se pode perceber esse movimento de reflexão que toma a língua como objeto do discurso (objeto de estudo), elas aparecem sem uma reflexão sobre uma possível progressão temática da passagem das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas entre as etapas da educação e entre os anos escolares.

³⁶ Que evidentemente, se verbaliza por meio de uma metalinguagem. Ainda que relacionados, são distintos.

Por fim, a BNCC apresenta a habilidade “(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos”. Salta aos olhos o erro dessa habilidade, provocada pela ausência da conjunção “e”, porque não existe essa categoria gramatical “período simples composto”; que é resultado das diferentes versões da BNCC até a versão homologada³⁷. Além desse erro, para quem trabalhou ou trabalha com o componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica, também salta aos olhos a impossibilidade de se trabalhar com todos os períodos simples e compostos no sexto ano, seja porque há muitos outros objetos de conhecimento e habilidades para este ano escolar, seja pela complexidade de todo esse conhecimento para os estudantes desta faixa etária. Outra questão que se observa é que é uma habilidade mal redigida, uma vez que sequer segue aquilo que a BNCC apresenta como modelo de habilidade, que precisa expressar as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, composta por: verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade; complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade; e modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. As diferentes versões apontam para como esse conteúdo entrou em diferentes anos escolares, passou para um único ano até chegar à versão homologada com erro. Nessa habilidade ecoam as vozes do discurso da tradição do ensino de

³⁷ Foge ao escopo deste ensaio a discussão de como esse conteúdo aparece em todas as versões da BNCC para além das chamadas três versões da BNCC (mais a quarta que inclui o Ensino Médio). Não obstante, há outras versões que permitem lastrear a entrada deste “conteúdo escolar”, em diferentes anos da escolaridade, até chegar na versão homologada. Por exemplo, em uma versão anterior, há a habilidade “(EF06LP33) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos em oracional simples (período simples) e oracional complexo (período composto)”, que, por sua vez, é resultado de outra versão, em que essa habilidade estava apresentada de modo desdobrado, em dois anos escolares.

língua portuguesa voltado para o ensino sobre a língua, mas não como atividade metalinguística, mas como reprodução, por parte do aluno, dos conceitos e taxionomias da gramática conceitual, em uma herança da chamada gramática tradicional, comprovada pelo verbo “classificar”, em que ao aluno cabe memorizar, revozear e reproduzir conhecimento dado, sem relação com a reflexão sobre a língua a favor da construção de conhecimento. E o texto entra como mero pretexto, pois ele não tem relevância alguma para a habilidade em tela. É o que tenho nomeado como ensino conceitual de língua: ao aluno são apresentados conceitos, taxionomias, que a ele cabe reproduzir ou aplicar em textos, fragmentos de texto etc.

A retomada de como a BNCC apresenta a concepção da prática de análise linguística e seu desdobramento nas habilidades é central para entender como o livro didático de Língua Portuguesa, de modo especial o livro do estudante, trabalha com a prática de análise linguística. E tudo isso, como já comentado, porque esse documento além de ser um documento legal que determina a Educação Básica, é enunciado no Edital do PNL D como um dos critérios que o livro didático precisa atender: todas as competências e habilidades precisam ser contempladas para que ele seja aprovado na avaliação pedagógica. Assim sendo, a prática de análise linguística nos livros didáticos “reflete” e “refrata” a BNCC. Por isso não há como discutir a prática de análise linguística sem compreender o discurso da BNCC, que é um já-dito que também reenuncia vários discursos acerca do que é ensinar língua portuguesa, com que finalidade, em qual concepção de língua etc., no componente Língua Portuguesa da Educação Básica.

A respeito da prática de análise linguística no livro didático, podemos perceber tanto avanços quanto recuos. Os avanços se dão pela necessidade de contemplar a prática de análise linguística, à diferença dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apenas traziam recomendações para o ensino, de modo que havia a tendência de alguns livros didáticos continuarem a apresentar extensas páginas de conceitos, taxionomias e identificação dessas categorias a partir de pequenos textos (as tiras, por exemplo, que

entravam novamente como pretexto para o ensino de outros conteúdos), apenas renomeando esse conteúdo gramatical conceitual e em sua maioria das vezes sem relação com as práticas de leitura, audição e produção textual. Em outros termos, o chamado ensino tradicional de língua se apropriou da expressão “prática de análise linguística” e a reacentuou de modo a perder seu sentido na concepção de ensino de língua em que foi gestada.

Já o caráter de lei da BNCC e sua inclusão no Edital do PNLD obrigou os autores e editores de livros didáticos a se voltarem para o que é de fato a prática de análise linguística e sua articulação com os demais eixos de uso da língua, a favor da ampliação das práticas de linguagem ou do conhecimento sobre a linguagem. Esse processo exige um trabalho de elaboração didática dessa prática, através de um conjunto de atividades em que por meio de atividades epí ou metalinguísticas se realiza a reflexão sobre a linguagem; seja a favor da ampliação das práticas de linguagem, seja a favor da construção de conhecimento sobre a linguagem (em toda as suas dimensões).

Por outro lado, como a BNCC foi produzida por diferentes agentes sociais, com concepções distintas, esses discursos ecoam no documento, ora convergindo por meio de arranjos possíveis (e que são necessários) entre concepções, teorias, etc., ora produzindo incoerências conceituais e não convergindo com a concepção de ensino de língua enunciada nesse documento, como no quadro da apresentação do eixo da análise linguística/semiótica ou na apresentação de algumas habilidades, como em “(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos”. Cumpre assim explicitar que a despeito das concepções de prática de análise linguística dos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa e de todos os problemas com essa habilidade já comentados, não há como não eles não a contemplarem, ao menos parcialmente, sob o risco de terem o livro didático reprovado na etapa de avaliação pedagógica do PNLD.

Eis a razão de neste ensaio, cujo objetivo que me foi atribuído foi discutir a prática de análise linguística em livros didáticos de

Língua Portuguesa, ao invés de tomar como objeto de análise a operacionalização dessa prática no livro do estudante³⁸, refratei a análise para o Edital do PNLD em sua etapa de avaliação pedagógica e a BNCC, uma vez que não há como realizar a análise dessa prática nos livros didáticos sem tomar em conta esses dois grandes discursos, com todos os discursos neles reenunciados, que incidem sobre o livro didático.

5. Palavras finais: o embate entre a tradição do ensino conceitual sobre a língua e o ensino das práticas de linguagem refratado na prática de análise linguística dos livros didáticos

O embate entre o ensino tradicional da língua, calcado na transmissão de definições e taxionomias, e o ensino da mudança no ensino de línguas, centrado na ampliação das práticas de linguagem dos estudantes e na reflexão (epi e/ou metalinguística) sobre a linguagem, também se observa na prática de análise linguística reverberada nos livros didáticos, pelas forças axiológicas que atuam sobre a sua produção, como já apresentado.

Se, no passado, isso acontecia por força da tradição escolar, em que o ensino transmissionista de categorias gramaticais foi muitas vezes apenas renomeado de “prática de análise linguística”, com a promulgação da BNCC ele retorna pela força de lei deste documento e pela avaliação pedagógica do PNLD, que se espelha no Edital, no qual a BNCC é um dos critérios de aprovação. Como a BNCC apresenta tanto avanços quanto recuos na concepção de ensino de língua e, especialmente, na prática de análise linguística, os autores de livros didáticos contemplam também a prática de análise linguística no que ela tem de avanços e de recuos.

Assim sendo, nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas observa-se a presença da prática de análise linguística em atividades de ensino de leitura e de ausculta de textos e em atividades ensino de produção textual, ou ainda em atividades fora

³⁸ Essa etapa é objeto de outro texto, ainda em construção.

desse três eixos, quando a abordagem contempla mais as atividades metalinguísticas acerca da linguagem. Nesse aspecto, há avanços no ensino de língua portuguesa na escola, uma vez que a proposição de atividades de prática de análise linguística atua tanto para a ampliação das práticas de linguagem dos estudantes quanto para a reflexão sobre a linguagem. Não obstante, há também o reducionismo da prática de análise linguística quando o livro didático busca atender às habilidades da BNCC que reverberam o discurso dessas forças autoritárias do ensino transmissionista, que deram o tom na apresentação do eixo da análise linguística/ semiótica desse documento, promovendo recuos no ensino de língua e destoando daquilo que o documento afirma na abertura do componente curricular Língua Portuguesa ser a finalidade central do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Em síntese, tanto os avanços quando os recuos da BNCC incidem sobre a elaboração da prática de análise linguística nos livros didáticos. Por essa razão, estudar a prática de análise linguística nos livros didáticos sem observar a dimensão social de produção desse material, ou seja, a quais discursos eles respondem, é inócuo. No final, são os autores de livros didáticos que precisam produzir um tom de coerência no ensino da prática de análise linguística, nos limites que lhes são permitidos pelos documentos oficiais de ensino, e também de sua concepção de ensino de língua portuguesa na Educação Básica, ajustando o pêndulo ou mais para o ensino transmissionista de conteúdos, ou mais para a ampliação do domínio das práticas de linguagem e da reflexão sobre a linguagem.

Referências

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica**

da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 17-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2015 (primeira versão oficial).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016 (segunda versão oficial).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017 [abril?] (uma das versões de 2017, anterior à versão homologada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CORREA, **A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção.** 2019. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

GERALDI, João Wanderley (Org.). (1984). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985a.

GERALDI, João Wanderley. (1984). Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985b, p. 41- 48.

GERALDI, João Wanderley. (1984). Unidades Básicas do Ensino de Português. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985c, p. 49 - 69.

GERALDI, João Wanderley. (1984). Prática de Leitura de Textos na Escola. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985c, p. 77 - 92.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de Passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley (Org.). (1995). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo, COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João. 2021, p. 73 – 106. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, Elisângela Krum de. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 04

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E AS PESQUISAS NO BRASIL

Eliane Raupp
Rodrigo Acosta Pereira

Introdução

Diferentes estudos contemporâneos em Linguística Aplicada têm buscado compreender o trabalho com as práticas de linguagem na esfera escolar da Educação Básica no Brasil. Um olhar para a integração entre as práticas de linguagem nasce com a proposta seminal de João Wanderley Geraldi em 1984 – *O texto na sala de aula* –, se desenvolve em sua outra publicação em 1991 – *Portos de Passagens* – e reverbera na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e, na mais recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Entre 1998 e 2021, se desenvolveu um grande quantitativo de pesquisas sobre uma das práticas de linguagem – a prática de análise linguística, ou como se denomina na BNCC, prática de análise linguística/semiótica (PAL/S).

Nosso capítulo versa sobre esta questão: as pesquisas sobre PAL/S no âmbito da pós-graduação no Brasil. À luz de um estudo bibliométrico, visamos apresentar uma cartografia de pesquisas de mestrado e de doutorado publicadas no Brasil entre 1998 e 2021, a fim de entendermos como os estudos contemporâneos sobre PAL/S têm se situado no país. Cabe ressaltar que o presente capítulo é um recorte adaptado de uma pesquisa maior de Raupp (2023). Para fins de organização, nosso capítulo apresenta uma seção que explicita nosso caminho metodológico de geração e análise de

dados e, ao final, uma seção sobre a análise desses dados bibliométricos.

2. Nossos pressupostos metodológicos

Como técnica de mediação dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico, a bibliometria “surge no início do século como sintoma da necessidade do estudo e da avaliação das atividades de produção e comunicação científica” (Araújo, 2006, p. 12). Seus primeiros registros, conforme apontam diversos pesquisadores (Alvarado, 1984; Araújo, 2006; Hayashi, 2012; Quevedo-Silva, *et al.*, 2016), datam do final da década de 1960 e sua “popularização ocorreu no ano de 1969, a partir de um artigo publicado por Pritchard que discutia a seguinte questão: “bibliografia estatística ou Bibliometria?” (Quevedo-Silva, Santos, Brandão, Vils, 2016, p. 247). Bibliometria, para Pritchard (1969), compreende todos os estudos que tentam quantificar os processos de comunicação escrita.

Segundo dados de Araújo (2006), a diferença entre a tradicional bibliografia e a bibliometria reside no fato de que, para esta, “a utilização de métodos quantitativos na busca por uma avaliação objetiva da produção científica é o ponto central” (Araújo, 2006, p. 12). Por sua vez, a origem desse método analítico, de acordo com Alvarado (1984), deriva da influência da sociometria (*socius*: sócio, companheiro; *metrum*: medida), cujo objetivo constituiu-se em um estudo matemático que expôs os resultados obtidos na sua aplicação com base em técnicas experimentais baseadas em métodos quantitativos das propriedades psicológicas das populações, sobre a evolução e organização dos grupos e sobre a posição dos indivíduos nesses grupos.

Após alastrar-se pela sociologia, psicologia, educação, administração e desenvolvimento de comunidades, “começa a ser criticada e cair em desuso” (Alvarado, 1984), mas sua influência, conforme mencionado por Pritchard (1969), chega inicialmente à

“biblioteconomia com o nome de Bibliometria para significar a aplicação de métodos matemáticos e estatísticos a livros e outros meios de comunicação escrita” (Alvarado, 1984, p. 91).

Ao apresentar as contribuições da Sociologia da Ciência e da Bibliometria para a análise da produção científica, Hayashi (2012) destaca que “historicamente, as premissas do conceito de Bibliometria remontam ao início do século XIX, e durante o século XX evoluiu em termos de fundamentos, técnicas e aplicações dos métodos bibliométricos”, outrossim explica também que

[a] definição do termo ‘Bibliometria’ foi pleiteada pelas correntes de autores franceses, que a concedem a Paul Otlet por ter utilizado o termo no seu *Tratado da Documentação*, publicado em 1934 e a dos autores anglo-saxônicos, que atribuem a invenção a Pritchard, por ser este o primeiro autor, em 1969, a cunhar o termo ‘Bibliometria’ no sentido da aplicação dos métodos estatísticos aos livros e outros meios de comunicação escrita (Hayashi, 2012, p. 3).

Hayashi cita ainda que outras definições são atribuídas à Bibliometria:

[...] aplicação de análises estatísticas para estudar as características do uso e criação de documentos; estudo quantitativo da produção de documentos como se reflete nas bibliografias; aplicação de métodos matemáticos e estatísticos ao estudo do uso que se faz dos livros e outros meios dentro e nos sistemas de bibliotecas; estudo quantitativo das unidades físicas publicadas, ou das unidades bibliográficas ou de seus substitutos (Hayashi, 2012, p. 3).

No Brasil, os estudos bibliométricos surgem na década de 1970 em razão dos estudos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação-IBBD, atualmente denominado de Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica- IBICT. De acordo com Araújo (2006), esses estudos bibliométricos incidiram sobre a literatura científica de vários campos científicos, e, após certo período de queda na década de 1980, foram

novamente retomados e impulsionados na década de 1990 com a circulação dos computadores no Brasil. Araújo (2006) destaca ainda que os interesses e aplicações dos estudos bibliométricos se expandem e subcampos são originados (Araújo, 2006, p. 22).

Nesse ínterim, a bibliometria, conforme descrita, como campo de conhecimento, desenvolve-se e desdobra-se, tem dimensão ampla e contribui de forma expressiva como técnica quantitativa e estatística para pesquisas cuja finalidade é a medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico, mas não apartado das reflexões do campo das ciências sociais e humanas.

A esse respeito, Chueke e Amatucci (2015) destacam que

[...] no campo das ciências sociais aplicadas os estudos bibliométricos se concentram em examinar a produção de artigos em um determinado campo de saber, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações. Tais objetivos são tangibilizados por meio da criação de indicadores que buscam sumarizar as instituições e os autores mais prolíferos, os acadêmicos mais citados e as redes de coautorias [...] (Chueke; Amatucci, 2015, p. 2).

Na direção apontada por Chueke e Amatucci (2015), os estudos bibliométricos caracterizam-se pelo atendimento às premissas que os regem e, no que se refere ao método bibliométrico, espera-se que sejam atendidas as suas principais Leis (não necessariamente nessa ordem nem as três Leis aplicadas em um único estudo):

1. Lei de Bradford, que descreve a produtividade da literatura periódica numa área específica;
2. Lei de Lotka, que descreve a produtividade dos autores; e
3. Lei de Zipf, que descreve a frequência no uso de palavras num determinado texto (Chueke; Amatucci, 2015, p. 2).

Por outro lado, Araújo (2006) destaca a existência de um grupo de pesquisadores particularmente preocupado com o

aperfeiçoamento das fórmulas que expressam essas *leis*, mas também salienta a existência de pesquisadores cujas preocupações atuais caminham para direções distintas, para outros interesses e abordagens. De acordo com Araújo (2006),

[...] um outro grupo de pesquisadores passou a questionar a validade de estudos exclusivamente quantitativos, colocando em questão a existência da bibliometria (e suas subdisciplinas) como disciplina científica e propondo que ela deveria passar a ser uma técnica de suporte a ser somada a outras na realização de estudos concretos (White; Wellman; Nazer, 2004; Trzesniak, 1998). A consequência imediata deste tipo de questionamento foi a utilização que se passou a fazer, cada vez com maior intensidade, do instrumental das ciências sociais (Mattos, 2004). A evolução dos estudos em produção científica, assim, assistiu à conversão da bibliometria, de um campo de pesquisa, em técnica – uma técnica útil, que deve ser adotada em conjunto com métodos qualitativos fornecidos pelas ciências sociais (Araújo, 2006, p.24).

Esses pesquisadores são unânimes em destacar a relevância dos estudos bibliométricos e o rigor (não hermético) aplicado no sentido de contribuir para a sistematização de produção bibliográfica ou científica realizada num determinado campo de saber e para o endereçamento de problemas a serem investigados em pesquisas futuras. “São trabalhos que **se utilizam de dados bibliométricos, mas que realizam uma leitura desses dados à luz de elementos do contexto sócio-histórico** em que a atividade científica é produzida” (Araújo, 2006, p. 25, grifos nossos). Nessa perspectiva, seus princípios e procedimentos podem servir “de cartografia para mapear as origens dos conceitos existentes, apontar as principais lentes teóricas usadas para investigar um assunto e levantar as ferramentas metodológicas utilizadas em trabalhos anteriores” (Chueke; Amatucci, 2015, p. 1). Isso porque, conforme salientam,

[...] a Bibliometria é uma ferramenta estatística que **permite mapear e gerar** diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento, [...], e de produtividade, necessários ao planejamento, avaliação e gestão da ciência e da tecnologia, de uma determinada comunidade científica ou país [...] **é também um instrumento quantitativo, que permite minimizar a subjetividade inerente à indexação e recuperação das informações**, produzindo conhecimento, em determinada área de assunto (Guedes; Borschiver, 2005, p. 15, destaques nossos).

No entanto, “o objeto de investigação não é desprovido de problemas. Logo, a pesquisa acadêmica deve tratar os problemas herdados de conhecimentos anteriores visando avançar no processo de geração de novos conhecimentos” (Chueke; Amatucci, 2015, p. 1). Nesse sentido, pode-se dizer (e concordar com as afirmações de Araújo) de que “a bibliometria vem se consolidando como método de estudo [...] atento às críticas ao projeto da *mathesis universalis* (a consideração exclusiva daquilo que é mensurável como cientificamente relevante) do projeto positivista de ciência” (Araújo, 2006, p. 26), tão bem apontado por Boaventura Santos (2008).

Tendo em vista a natureza processual possibilitadora de investigação, levantamento de estimativas, indicadores de produtividade, indicadores e indicativos temáticos, bibliográficos, geração de novos conhecimentos e de “solidez de uma área científica” (Guedes; Borschiver, 2005, p. 5), a bibliometria, além de “sistematizar as informações científicas e tecnológicas, minimizando a subjetividade da indexação e recuperação das informações” (Guedes; Borschiver, 2005, p. 2), possibilita uma *cartografia dos resultados*.

De acordo com Passos, Kastrup e Tedesco (2016; 2020) acerca da cartografia, o método “não se define pelos procedimentos que adota, mas é uma atividade orientada por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 9) e “as pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção

de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* – da pesquisa (Passos, Kastrup E Tedesco (2020, p. 13). Para esses pesquisadores, quando a metodologia se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas e nisso reside o sentido tradicional de metodologia (*metá-hódos*). Nessa direção, a pesquisa é definida como caminho (*hódos*) *predeterminado* pelas metas (*metá*) dadas de partida. Na cartografia, ao contrário, propõe-se uma “reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2020, p. 10).

Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso, não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (Passos; Kastrup; Tedesco, 2020, p. 11).

Aprofundando a reflexão acerca do método cartográfico e do lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica, César, Silva e Bicalho (2016) reiteram os pressupostos de Passos, Kastrup e Tedesco (2016/2020) que aludem ao filósofo e médico Francês, Canguilhem, especialista em epistemologia e história da ciência, cuja tese principal defendida é a de que a vida não pode ser deduzida a partir de leis físico-químicas, ou seja, é preciso partir do próprio ser vivo para compreendê-la.

Sob essa ótica, mencionam que para a cartografia, “o método não se define por metas traçadas anteriormente, tampouco se delimita a partir desta ou daquela ferramenta de pesquisa, mas sobretudo por um caminho e uma direção ético-política” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 155). Os pesquisadores explicitam ainda que, com base na perspectiva de Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20), o que eles denominam de “quali-quantí”, na pesquisa cartográfica, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador faz do

quadro teórico utilizado mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados. Sendo assim, o movimento realizado “expressa também um jogo de forças constituinte do plano problemático da pesquisa” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 155).

Nesse sentido, a cartografia, por caracterizar-se como estratégia analítica crítica que demanda proposição metodológica frente a cada situação contextual a ser analisada, “possui compromisso com o acesso à experiência, e *não* com a descrição, o mapeamento e a mensuração de um vivido separado de seu plano de produção” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 156), aproxima-se do escopo da pesquisa em Ciências Humanas e da própria Linguística Aplicada (LA) em sua vertente contemporânea, uma vez que, para além do “bom samaritanismo acadêmico”, (Rajagopalan, 2003, p. 45) e de comprometimento com a “verdade”, a LA na contemporaneidade incorpora a “responsabilidade do pesquisador para com a sociedade” (Rajagopalan, 2003, p. 45), num movimento *ético* comprometido e, consequentemente, resultante de uma

atitude francamente aberta e ao mesmo tempo crítica em relação aos mais consagrados postulados e princípios que têm norteado os rumos da disciplina desde sua ‘reinvenção’ nos moldes atuais, isto é, em uma disciplina moderna” (Rajagopalan, 2003, p. 46).

Segundo ressalta o referido pesquisador, “a questão ética se faz presente na própria escolha do objeto de estudo, o gesto inaugural de qualquer empreendimento científico” (Rajagopalan, 2003, p. 50). O pesquisador salienta ainda que “todas as teorias sobre a linguagem necessariamente contêm marcas de determinado posicionamento ideológico ou outro por parte de quem as constrói e, por conseguinte, terão necessariamente *implicações éticas*” (Rajagopalan, 2003, p. 55-56, grifos nossos). Desse movimento intrinsecamente dialógico entre pesquisador e objeto/sujeito pesquisado, o *mapeamento* é construído eticamente e responsabilmente a partir das diretrizes do movimento “*hódos-metá*”, “dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo”

(Passos; Kastrup; Tedesco, 2020, p. 10-11), sobretudo por “um caminho e uma direção ético-política” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 155) que vai se constituindo e consolidando durante o processo de investigação.

Não se refere, portanto, a um empreendimento metodológico hermeticamente submetido às regras, procedimentos ou protocolos previamente estabelecidos de pesquisa, mas como “estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (Filho; Teti, 2013, p. 47). Em vista dessa característica, “existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado” (Filho; Teti, 2013, p. 46), tratando-se muito mais de um procedimento metodológico “estratégico flexível de análise crítica” (Filho; Teti, 2013, p. 46).

A cartografia coloca-se o desafio de conduzir a heterotopias: espaços outros, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e de subjetividade, novos modos de relação do sujeito consigo mesmo que possibilitem exercício de liberdade – não liberdade como ideal abstrato, posto a priori, mas como prática concreta, como linha de fuga. A estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização, a produção de si mesmo a partir de novas estéticas da existência (Filho; Teti, 2013, p. 57).

Nessa direção, como “prática concreta” (Filho; Teti, 2013), recurso metodológico para se alcançar uma representação cartográfica em nível científico, a bibliometria configura-se em um procedimento fundamental em nossa investigação, uma vez que nos encontramos diante de um universo e de um objeto de análise vivo “expressivo e falante” (Bakhtin, 2011[1979], p. 395), dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S produzidas no Brasil durante o período de 1998 a 2021. A partir das Bases de Dados

Institucionais brasileiras – BDTD e BTD – nossos dados foram gerados e o *corpus* foi constituído, procedimento que envolveu uma análise quantitativa, mas que partiu do qualitativo e desdobrou-se no “quali-quantitativo” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 153); um movimento de integração em que, após um (re)encontro entre pesquisadores/objeto pesquisado, sentidos (novos) foram produzidos, gerando-se sentidos outros, estes, construídos entre *sujeitos em diálogo*, engendrando-se, de um lado, a premissa de pesquisa no escopo das Ciências Humanas, na qual o objeto não é mudo nem emudecido e, confirmando, de outro lado, a perspectiva de pesquisa anunciada por Chizzotti (2017), na qual

[...] cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva (Chizzotti, 2017, p. 104).

Em razão dessa característica *inter-relacional*, “tarefa coletiva” e não “meramente individual”, os dados de uma pesquisa, segundo Chizzotti (2017), não podem ser compreendidos em dimensão fixa ou rígida, nem de forma redutora e limitada. Por isso, também, uma pesquisa qualitativa, notadamente, pode valer-se de dados quantitativos, assim como, da mesma forma, desses dados “beneficiar-se” (César; Silva; Bicalho, 2016). Sobre essa relação de complementaridade, compatibilidade e, até, de inseparabilidade entre o método qualitativo e o quantitativo, César, Silva e Bicalho (2016) ainda explicitam

[...] à quantidade vale acrescentar quantidade de forças. Não uma quantidade que funcione na lógica do número, divisível em unidades homogêneas, partes menores equivalentes. Mas, uma quantidade intensiva, que por isso melhor se define como quantum

de força, ‘continuum de intensidades’ (Passos; Benevides de Barros, 2009b). A qualidade diz respeito ao diferencial entre quantidades. **Essa distinção entre o quantitativo e o qualitativo aponta para a sua inseparabilidade**, pois a toda diferença de quantidade corresponde uma qualidade. É desse modo que podemos, diante de forças constituídas, de sujeitos, objetos e saberes, perguntar: Como se produziu essa forma? Quais forças nela se movimentam? Qual a expressão desse arranjo de forças? As formas ou qualidades são expressões da luta entre as forças, de *quanta* de força, por isso são indissociáveis das quantidades. Na mesma direção, não há como acessar o plano de forças sem a avaliação das qualidades, das formas. E a avaliação diz respeito ao modo como a vida se expande ou se apequena. Não basta simplesmente afirmar ou negar outra noção de ‘quali’ ou ‘quanti’, mas pensar nas estratégias de articulação dos efeitos da pesquisa com a própria vida (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 162, itálico dos autores, grifos nossos).

Os referidos pesquisadores, ao tratarem da pesquisa cartográfica aludem à Deleuze (1976) e a inserem no bojo da problematização da relação *quali quanti* e do *lugar* do *quantitativo* na pesquisa, reiterando o que nos interessa: “a *irreducibilidade* das forças ao arranjo que faz surgir a forma” (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 162- 163, destaque nosso). Ainda de acordo com César, Silva e Bicalho (2016),

[...] medi-las é importante, mas não na direção de um sentido único para determinado fenômeno. Interessa que **não se subsuma à forma, o coletivo de forças que nela é presente**. Esse ponto é fundamental, pois, quando utilizamos a abstração matemática em um uso puramente mecanicista, transformamos o que é da ordem da multiplicidade e da complexidade em igualdade e o que é da ordem da diferença em semelhança. Em vez da tensão e provisoriade que compõem o jogo do real, a unidade e a anulação das forças (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 162-163, grifos nossos).

Conforme destacam, “a qualidade é puro diferencial entre as forças” (César; Silva; Bicalho, 2016, p.163) e essa postura implica

distanciamento da perspectiva dicotômica *quali-quantum*, na qual o que se empreende é

um trabalho limitado ao plano das formas já constituídas que, colocadas nessa condição, separadas de seu plano genealógico, ilusoriamente comparecem substancializadas, como coisas que se podem medir, esquadrihar e identificar como verdades. Sujeitos e objetos, nessa operação, são apartados da complexidade de sua história, que ao contrário de uma placidez e imobilidade, indica, nos jogos de forças, enfrentamentos rupturas, bloqueios e oportunidades (César; Silva; Bicalho, 2016, p. 162-163).

A partir dos pressupostos até aqui esboçados, pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas desde que se proponham ao acompanhamento de processos.

Assim, diante da dimensão relativamente aberta, flexível e inter-relacional “de acompanhamento de percursos, implicação em processo, conexão de redes ou rizomas [...] sem deixá-los escapar por entre os dedos” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2020, p. 8-10), cartografamos as pesquisas produzidas em território brasileiro – dissertações e teses – depositadas nos Bancos de Dados Institucionais do país – BDTD e BTD – sobre AL, PAL, PAL/S, no período delimitado (1998 a 2021), por meio de um procedimento analítico iniciado na bibliometria, mas que se desdobrou na cartografia, cujas etapas, seguem explicitadas de forma sintética, no quadro a seguir:

Quadro 1: Etapas e procedimentos da Análise Bibliométrica

| Etapas e Procedimentos | | Procedimentos da pesquisa em tela |
|--|---------------------|--|
| Sistematização, sumarização e desdobramento flexível | Busca sistematizada | Acesso e (re)conhecimento dos Bancos de Dados - BDTD e BTD. Seleção dos mecanismos de busca nos referidos Bancos de Dados, conforme critérios de seleção e busca. |

| | | |
|---|---------------------------------|--|
| crítico à luz do contexto sócio-histórico recorte espaço-temporal | Delimitação do cenário de busca | Levantamento de Pesquisas – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S por Termos de Busca e por Escopo de análise. Recorte temporal - anos 1998 a 2021. |
| | Procedimentos de filtragem | Leitura sistemática das partes em que a AL, PAL, PAL/S é mencionada/abordada nas publicações. |
| | Análise flexível crítica | Análise: quantificação e catalogação. Registro quantitativo de produções por IES. Registro quantitativo de produções por Estado e Região. Registro por Programa de Pós-graduação e ano de publicação. |
| | Interpretação dos resultados | Cartografia dos resultados por distribuição quantitativa. |

Fonte: os autores.

O Quadro 1 configura-se em um desdobramento “flexível crítico” de sistematização e sumarização distribuído em etapas e procedimentos. Isso porque, nossa postura diante da presente pesquisa concretiza-se em “ato”, na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2011[1979], p. 331), na qual o pesquisador constitui-se parte do evento observado ao mesmo tempo em que mantém dele uma posição exotópica, um “excedente de visão”, e, nesse prisma, para a concretização da cartografia, a bibliometria se fez fundamental. A próxima seção apresenta os resultados da Análise Bibliométrica (AB) empreendida.

3 A Análise bibliométrica: as pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil Pós-PCN e Pós-BNCC

Para a realização da análise bibliométrica (AB), focalizamos os seus pressupostos teórico-metodológicos, mobilizando, para a análise dos nossos dados, algumas considerações especificamente centradas em Alvarado (1984), Araújo (2006), Hayashi (2012), Quevedo-Silva *et al* (2016). Sob esse viés, a AB consistiu em um recurso essencial de organização e sistematização dos dados gerados, pois, a partir do acesso aos Bancos de Dados institucionais brasileiros (BDTD e BTD) foi possível realizar o levantamento de dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S produzidas no Brasil, pós-PCN e pós-BNCC, no período entre 1998 a 2021, e, assim, constituímos uma cartografia dos resultados alcançados: o quantitativo de pesquisas no país, de programas e universidades brasileiras envolvidas nessa produção científica, conforme aponta Araújo (2006, p. 25) acerca da bibliometria, numa abordagem distanciada do “projeto positivista de ciência” (Araújo, 2006, p. 26).

Nesse viés, a primeira etapa denominada de “Pré-análise”, conforme descrição sumarizada no Quadro 1, que se refere à etapa de reconhecimento, seleção *do* e acesso *ao* universo de pesquisa, os *Bancos de Dados* institucionais brasileiros (BDTD e BTD), possibilitou a identificação de peculiaridades distintas entre os referidos *Bancos*. Em síntese, destacamos o fato de que para a BDTD não há obrigatoriedade no depósito dos trabalhos após defesa e aprovação, ao contrário da BTD, para a qual, o depósito é obrigatório. Essa distinção acarreta a existência de trabalhos distintos entre as Plataformas, mas também, de trabalhos repetidos entre elas, alguns destes contendo o nome do autor registrado de modo diferente; por vezes, com o sobrenome citado de forma divergente ou em posição diferente. Além disso, as Plataformas apresentam também divergências em relação à data de defesa de alguns trabalhos. Tais fatos demandaram o estabelecimento de estratégias específicas de busca, geração e organização dos dados para cada Banco de Dados, assim como, a realização de repetidas

leituras para conferência e filtro dos dados gerados, de modo a eliminar incongruências e repetições.

Essas estratégias tinham como objetivo resultar em uma sistematização fidedigna do conjunto de dados gerados nessa etapa de geração do *corpus* da pesquisa, constituição de *quadros descritivos*, assim como, a efetiva e posterior elaboração dos *Gráficos ilustrativos* dos resultados a partir dos respectivos *quadros descritivos*.

Destacamos ainda que os referidos Bancos de Dados (BDTD e BTD) diferem-se no modo de apresentação dos trabalhos – dissertações e teses – em suas Plataformas, assim como na forma de acesso a esses trabalhos.

Na BDTD, é possível, já na primeira página da Plataforma definir período temporal, realizar uma “Busca Avançada” ou “Busca” e selecionar as seguintes opções de refinamento: “Todos os campos”; “Título”; “Autor”; “Assunto”. Após essas escolhas iniciais, a Plataforma disponibiliza os trabalhos, e, neste momento, é possível inserir outros filtros. Em nosso estudo, para esta Plataforma, estabelecemos como critérios filtrar trabalhos nas seguintes opções de refinamento disponibilizados pela Plataforma: “Todos os Campos” e “Título” a partir da inserção dos “termos de busca” previamente definidos: **AL**, **PAL**, **PAL/S**; além disso, aplicamos também o filtro por “áreas de conhecimento”: Linguística Aplicada e Educação, e, por data de defesa, considerando o recorte temporal (1998 a 2021) previamente delimitados em nosso estudo.

Na BTD, o acesso inicial aos trabalhos é feito após a inserção do “termo de busca”. Após essa inserção, uma nova página se abre e, nela, outras opções de filtragem são disponibilizadas pela Plataforma. Para este banco de dados, selecionamos os mesmos filtros de acesso à BDTD: por áreas de conhecimento: Linguística Aplicada e Educação e período temporal, porém, na BTD, não há opções de buscas por refinamento – “Todos os campos”; “Título”; “Autor”; “Assunto” – como havia na BDTD. Além disso, ao inserirmos os “termos de busca” previamente definidos para nossa

busca: **AL, PAL e PAL/S**, a Plataforma disponibilizou para os termos PAL e PAL/S, apenas dissertações e teses posteriores ao ano de 2009, e, para o termo AL, somente trabalhos anteriores a 2009. Em razão disso, foi necessário empreender uma outra estratégia para a geração dos dados nesta Plataforma, a qual será especificada quando tratarmos da geração de dados na BDTD, mais à diante.

Considerando as peculiaridades identificadas entre as Plataformas, decidimos iniciar a etapa de busca e geração dos dados, acessando e selecionando, primeiramente, as pesquisas – dissertações e teses – na BDTD.

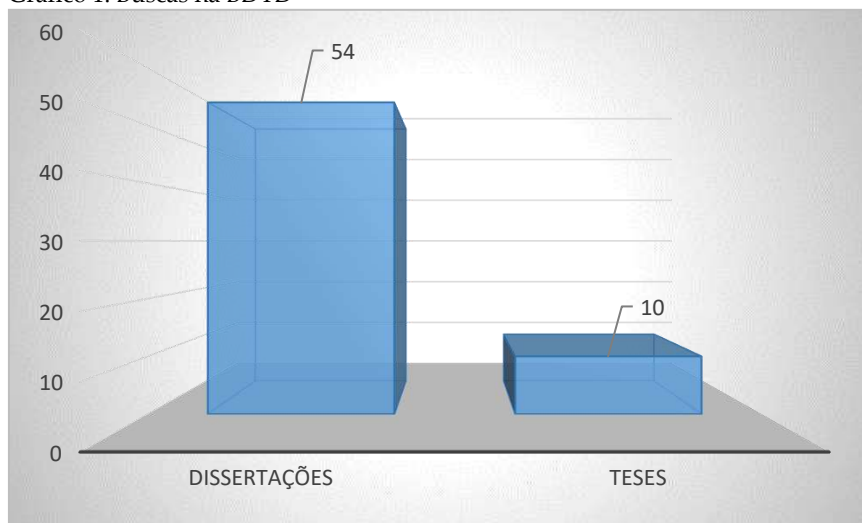
Para o acesso aos trabalhos na BDTD, nos reportamos à ferramenta “buscar” e, nela, inserimos sequencialmente nossos “termos de busca”: AL, PAL e PAL/S nas seguintes opções de refinamento: “Todos os campos” e “Título”; além disso, selecionamos, também, o período de defesa e as áreas de conhecimento previamente definidos e explicitados nos parágrafos anteriores.

Convém esclarecer que os termos de busca AL, PAL e PAL/S foram inseridos entre aspas nessa etapa de busca e geração de dados, pois, sem elas, ambas as Plataformas disponibilizavam numerosos trabalhos e não compatíveis com as áreas delimitadas: Linguística Aplicada e Educação. Durante essa etapa denominada de “Pré-análise”, conforme síntese no Quadro 1, foi realizado um exame superficial, uma leitura geral dos títulos e resumos dos trabalhos, visando a geração de dados e, portanto, a sistematização das pesquisas disponibilizados pela Plataforma BDTD. Para cada termo de busca inserido na Plataforma AL, PAL e PAL/S, foram constituídas listas específicas em arquivos no formato Word, com o intuito de armazenamento descritivo dos dados gerados para posterior conferência, filtro e compilação. Após a geração desses primeiros dados, foram realizadas repetidas leituras de cada listagem constituída, visando identificar e filtrar trabalhos repetidos ou não compatíveis com os critérios previamente definidos para este estudo, conferir autorias (nomes, sobrenomes) e anos de defesa. Após essa conferência foi constituída uma listagem única, também no formato Word, a qual consiste no

resultado das buscas à BDTD, com vistas ao armazenamento dos dados para, posterior, sistematização em formato de gráficos.

Essa listagem única possibilitou a sistematização e visualização dos trabalhos – dissertações e teses – gerados na etapa de buscas na BDTD, assim como permitiu o alcance do quantitativo total de trabalhos produzidos no período delimitado (1998 a 2021) e disponibilizados pela BDTD. Em suma, ao final dessa etapa analítica, o resultado quantitativo foi de 64 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme descrito no **Gráfico 1**:

Gráfico 1: Buscas na BDTD



Fonte: os autores.

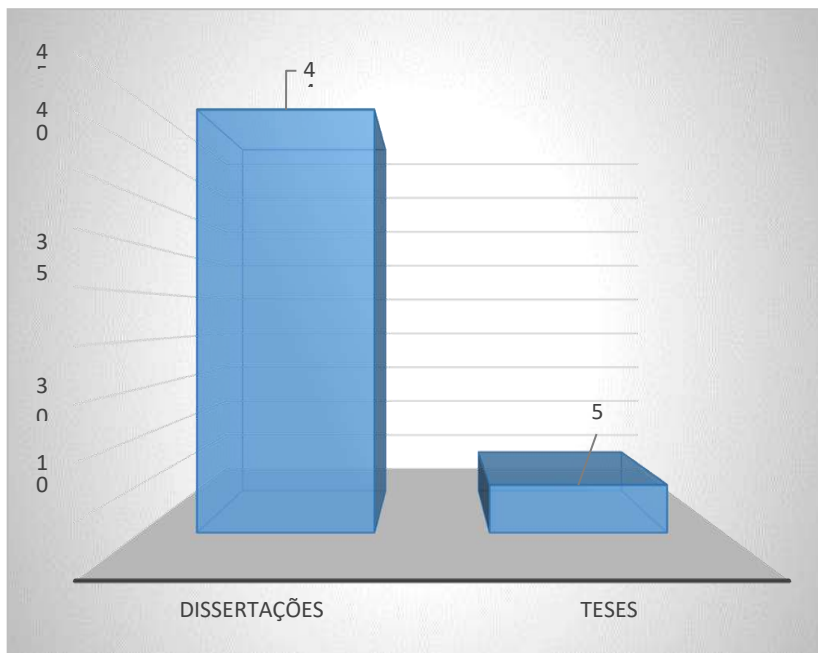
Após a constituição desse primeiro quantitativo de trabalhos – dissertações e teses – referentes à BDTD, efetivamos a busca na BTD, porém, o modo de disponibilização dos trabalhos nesta Plataforma demandou um levantamento de trabalhos em duas etapas, tendo em vista que, ao inserirmos os termos de busca previamente definidos PAL/S e PAL, a Plataforma disponibilizou somente trabalhos posteriores ao ano de 2009 e, ao inserirmos o termo de busca AL, a Plataforma disponibilizou somente trabalhos a partir de 1998. Sendo assim, com vistas a visualizar o total de

trabalhos do período delimitado para este estudo (1998 a 2021), selecionamos todas as dissertações e teses disponibilizadas e criamos listas específicas em arquivos no formato Word. Assim, nessa etapa de levantamento de dados, foram elaboradas duas listagens: uma listagem contendo o elenco de trabalhos produzidos de 1998 a 2009 e outra listagem contendo o elenco de trabalhos produzidos de 2009 a 2021.

Além disso, uma vez que neste Banco de Dados não há opções de refinamento de busca por “Título” ou por “Todos os campos”, como havia na BDTD, efetivamos um *exame superficial*¹ de todos os títulos disponibilizados nos respectivos períodos e, assim, foi possível identificar e selecionar os trabalhos nos quais os termos AL, PAL e PAL/S estavam presentes. Em seguida, agrupamos o total de trabalhos dos diferentes períodos, visando a realização de conferência e eliminação de trabalhos duplicados ou não compatíveis com os critérios estabelecidos (Quadro 1), assim como, também, para conferir autorias (nomes, sobrenomes) e datas de defesa. Essa ação teve como objetivo compilar os dados e constituir uma listagem única referente ao total de trabalhos disponibilizados pela BTD no período considerado para nosso estudo (1998 a 2021), visando o armazenamento fidedigno dos dados para posterior representação gráfica. Essa listagem única configura-se, assim, na descrição do resultado das buscas à BTD, a qual possibilitou o alcance do quantitativo de trabalhos produzidos no período delimitado para este estudo e descritos no **Gráfico 2**, a seguir. Em suma, nesse percurso analítico, o resultado quantitativo foi de 49 trabalhos distribuídos entre dissertações e teses:

¹ *Exame superficial* refere-se à uma ação de leitura global e geral para exame (*skimming*) dos termos de busca. Essa ação faz parte da etapa de Pré-análise, descrita no quadro 1.

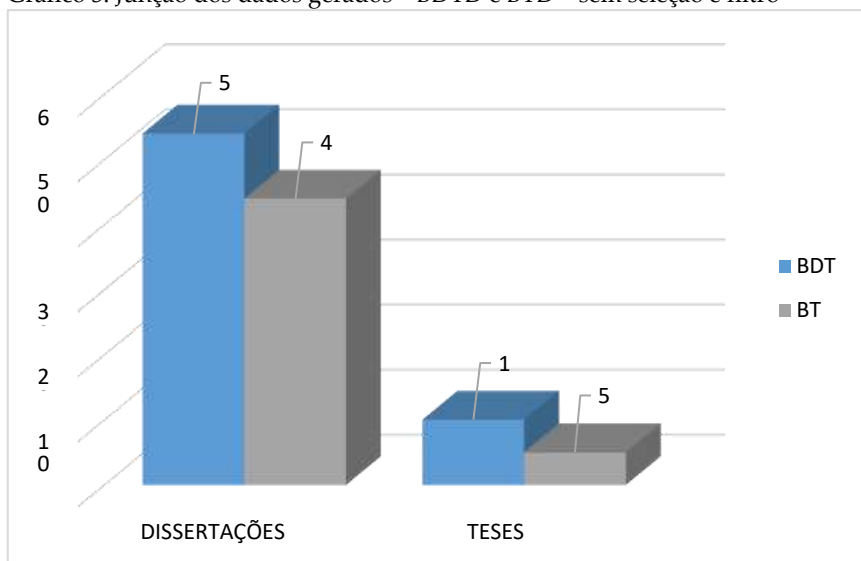
Gráfico 2: Buscas na BTB



Fonte: os autores.

Após essa etapa analítica de buscas em cada Banco de Dados – BDTD e BTB – foi realizada a mera junção (sem seleção e filtro) dos dados gerados em cada Banco. Essa ação de *mero agrupamento* resultou em um total de 113 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme ilustra o **Gráfico 3**.

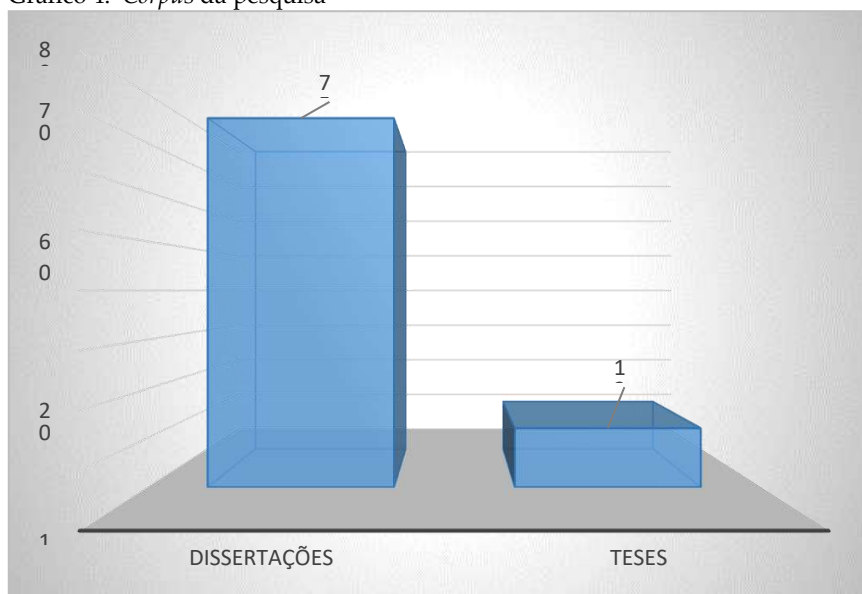
Gráfico 3: Junção dos dados gerados – BDTD e BT – sem seleção e filtro



Fonte: os autores.

Convém destacar, no entanto, que havia duplicata de trabalhos nos dois Bancos de Dados (BDTD e BT); desse modo, para constituição do *corpus* da pesquisa, foi necessária uma nova “pré-análise” para seleção e filtro dos dados gerados, exclusão de trabalhos repetidos, bem como divergentes dos critérios pré-estabelecidos; uma ação de (re)leitura de títulos e de resumos, especialmente quando, alguns trabalhos, não apresentavam os termos AL, PAL ou PAL/S diretamente em seus títulos. Esse procedimento de *refinamento de dados* (seleção e filtro) possibilitou a constituição de um quadro único, o qual possibilitou a constituição do *corpus* da pesquisa: 87 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme denota o **Gráfico 4**:

Gráfico 4: *Corpus da pesquisa*



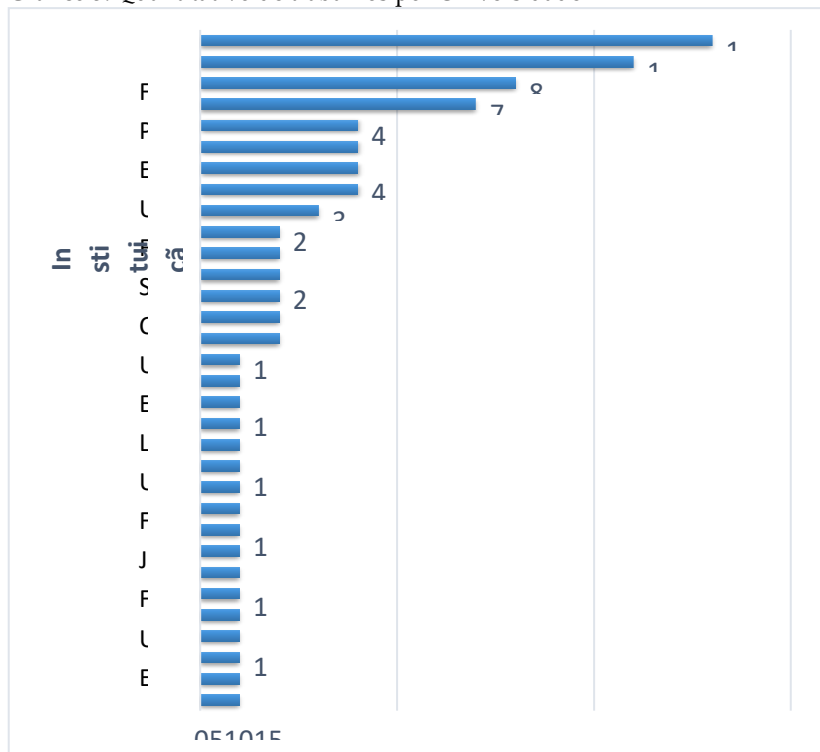
Fonte: os autores.

Importante destacar que nesta etapa de constituição do *corpus* da pesquisa, foram necessárias repetidas leituras para conferência e filtro, tendo em vista o fato de os Bancos de Dados possuírem características distintas e disponibilizarem trabalhos duplicados. Em razão dessas peculiaridades, embora as *ações e encaminhamentos* sumarizados no Quadro 1 tenham sido similares para cada etapa da “Trajetória analítica”, estratégias específicas de busca, acesso, organização e compilação dos dados se fizeram necessárias para cada Banco de Dados, conforme explicitado anteriormente, com vistas a alcançar os resultados esperados para cada etapa analítica (pré-análise e análise) e gerar o *corpus* da pesquisa.

Por sua vez, a partir da constituição do *corpus* da pesquisa foi possível mensurar o *quantitativo de universidades envolvidas* na produção científica das dissertações e teses – constituintes do *corpus* do presente estudo – sobre AL, PAL e PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, assim como o *quantitativo de trabalhos produzidos*, constituindo, assim, uma cartografia dos resultados. São 32

instituições federais e estaduais envolvidas na produção científica no período delimitado (1998 a 2021). O **Gráfico 5** aponta este quantitativo:

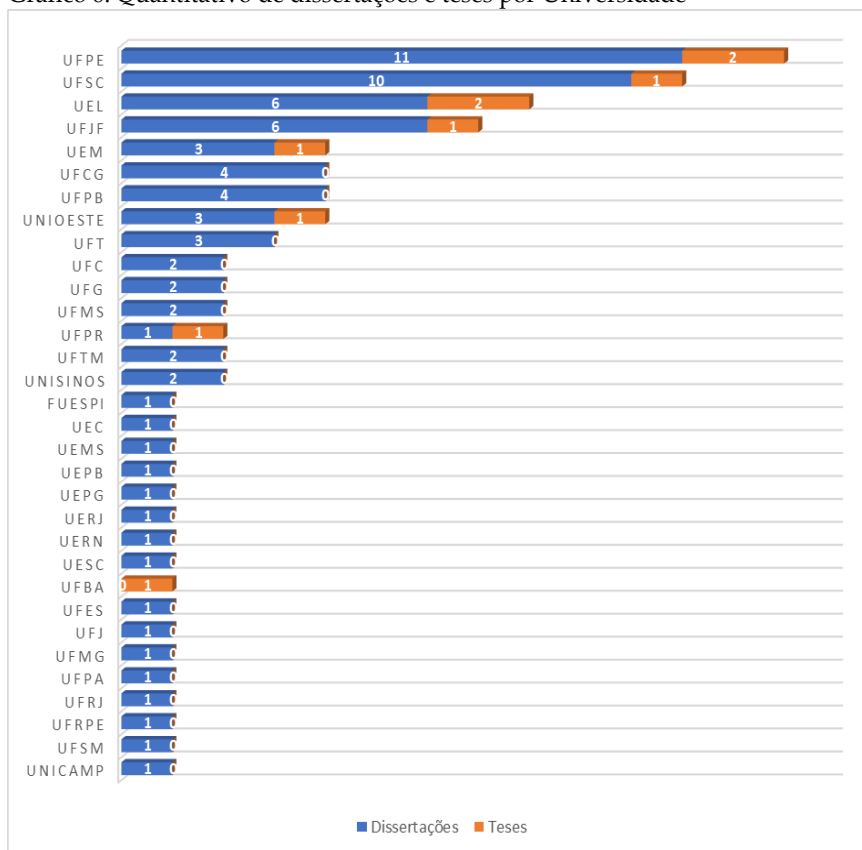
Gráfico 5: Quantitativo de trabalhos por Universidade



Fonte: os autores.

É possível observar (Gráfico 5) que quatro universidades se destacam por apresentar um número maior de trabalhos no período considerado: UFPE (13), UFSC (11), UEL (8) e UFJF (7). As demais universidades apresentam quantitativos de produção menores. Além disso, foi possível, também, identificar e quantificar o número de dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras envolvidas. O **Gráfico 6** apresenta esse quantitativo:

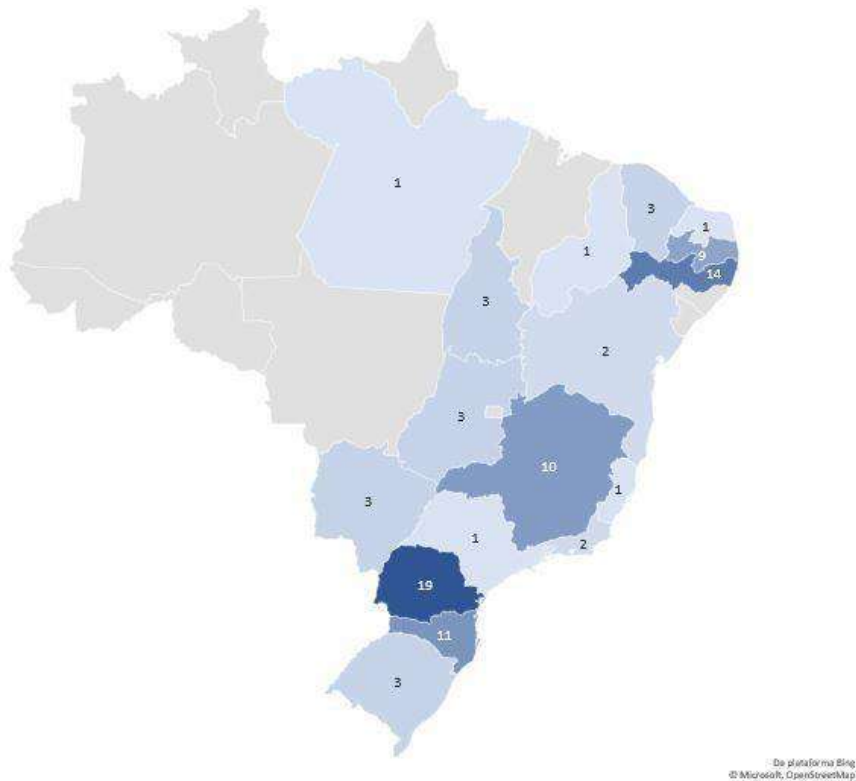
Gráfico 6: Quantitativo de dissertações e teses por Universidade



Fonte: os autores

A partir da visualização do quantitativo de trabalhos (dissertações e teses) produzidos nas referidas instituições públicas brasileiras foi possível mensurar, também, o número de trabalhos produzidos nos estados do Brasil. Esse panorama está representado, a seguir, no **Gráfico 7**:

Gráfico 7: Distribuição dos trabalhos por estados brasileiros



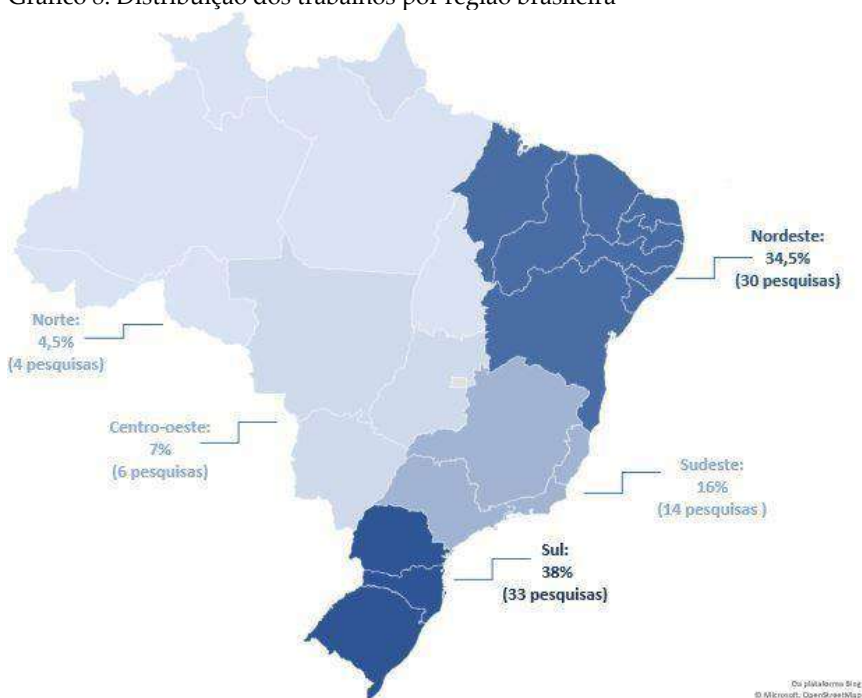
Fonte: os autores.

A partir desse mapeamento, uma visualização detalhada do cenário de produção de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, por estado brasileiro, torna-se possível, e, por conseguinte, por região brasileira. Cinco estados se destacam com maiores quantitativos de trabalhos no período: Paraná (19), Pernambuco (14), Santa Catarina (11), Minas Gerais (10) e Paraíba (9), seguidos dos demais estados com menores quantitativos: Ceará (3), Tocantins (3), Mato Grosso do Sul (3), Goiás (3), Rio Grande do Sul (3), Rio de Janeiro (2), Piauí (1), Bahia (2), Rio Grande do Norte (1), Espírito Santo (1), Pará (1) e São Paulo (1). Os estados sem marcações, são aqueles que não apresentaram nenhuma produção no período considerado. Fica evidente a existência de diferentes quantitativos de produção

entre os estados; alguns, apresentam quantitativos de produção relevantes, contribuindo para o expressivo percentual de sua região; outros, no entanto, tiveram produtividades pouco expressivas ou nenhuma produção no período.

Esse movimento analítico possibilitou, por sua vez, a quantificação e representação cartográfica de trabalhos por região do Brasil. As cinco regiões brasileiras estão envolvidas na produção de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, porém com quantitativos distintos, conforme ilustra o **Gráfico 8**:

Gráfico 8: Distribuição dos trabalhos por região brasileira



Fonte: os autores.

É possível visualizar que as regiões Sul (38%) e Nordeste (34,5%) apresentam índices superiores de publicações, se comparadas às regiões Sudeste (16%), Norte (4,5%) e Centro-Oeste (7%), cujos índices de produção são menores.

Além disso, com o intuito de compreender o cenário de produção de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, no período considerado (1998 a 2021) e, visando possibilitar uma visualização geral e sintética desse cenário, constituímos um Quadro síntese (Quadro 6) do número de trabalhos desenvolvidos por Região, Estado e Instituição, conforme identificado e representado nos gráficos anteriores (Gráficos 5, 6, 7 e 8):

Quadro 6: Quantitativo de trabalhos por região, estado e instituição

| Região | Estado | Instituição | Quantidade | Total | Percentual |
|----------|--------|-------------|------------|-------|------------|
| Sul | SC | UFSC | 11 | 33 | 38% |
| | PR | UEL | 8 | | |
| | PR | UEM | 4 | | |
| | PR | UNIOESTE | 4 | | |
| | PR | UFPR | 2 | | |
| | PR | UEPG | 1 | | |
| | RS | UNISINOS | 2 | | |
| | RS | UFSM | 1 | | |
| Nordeste | PE | UFPE | 13 | 30 | 34,5 |
| | PE | UFRPE | 1 | | |
| | PB | UFPB | 4 | | |
| | PB | UFCG | 4 | | |
| | PB | UEPB | 1 | | |
| | CE | UFC | 2 | | |
| | CE | UEC | 1 | | |
| | PI | FUESPI | 1 | | |
| | RN | UERN | 1 | | |
| | BA | UFBA | 1 | | |
| BA | UESC | 1 | | | |
| Sudeste | MG | UFJF | 7 | 14 | |
| | MG | UFTM | 2 | | |
| | MG | UFMG | 1 | | |

| | | | | | |
|--------------|----|---------|---|---|------|
| | RJ | UFRJ | 1 | | 16% |
| | RJ | UERJ | 1 | | |
| | ES | UFES | 1 | | |
| | SP | UNICAMP | 1 | | |
| Centro-Oeste | MS | UFMS | 2 | 6 | 7% |
| | MS | UEMS | 1 | | |
| | GO | UFG | 2 | | |
| | GO | UFJ | 1 | | |
| Norte | TO | UFT | 3 | 4 | 4,5% |
| | PA | UFPA | 1 | | |

Fonte: os autores.

Esse movimento analítico sintético possibilitou a percepção de que, algumas universidades, embora possuam maiores quantitativos de produção (Gráfico 5 e 6), não são, sozinhas, responsáveis pelo percentual total de produção de seu estado ou região. Como podemos observar, na região Sul, por exemplo, onde está concentrado o maior percentual de produção, de 38% (Gráfico 8), o número total de trabalhos produzidos em Santa Catarina (11) e no Paraná (19), destacam-se, (Gráfico 7). Notadamente, em Santa Catarina, a UFSC possui o maior número de produção (11) de seu estado e região, no período considerado, no entanto, contribuem também para o quantitativo elevado da região Sul (33 produções), as universidades do estado do Paraná, UEL (8), UEM (4), UNIOESTE (4), UFPR (2), UEPG (1), cujo total de produção (19) contribui significativamente para o quantitativo de pesquisas produzidas no estado do Paraná, e para o percentual total elevado (38%) da região.

Também podemos observar que, na região Nordeste, o acentuado percentual de produção, de 34,5% (Gráfico 8), deve-se, principalmente, à produção desenvolvida no estado de Pernambuco (14), porém, o número de trabalhos produzidos, especialmente, no estado da Paraíba (9) e, também, no Ceará, neste, em menor número (3), contribui significativamente para o total de

produção da referida região, e, embora a UFPE, em Pernambuco, detenha o maior número de produção (13) no período, as universidades da Paraíba, a UFPB (4), a UFCG (4) e a UEPB (1), da mesma região, totalizam, em conjunto, um número significativo de trabalhos (9), contribuindo, assim, para a elevação do percentual total (34,5) da região.

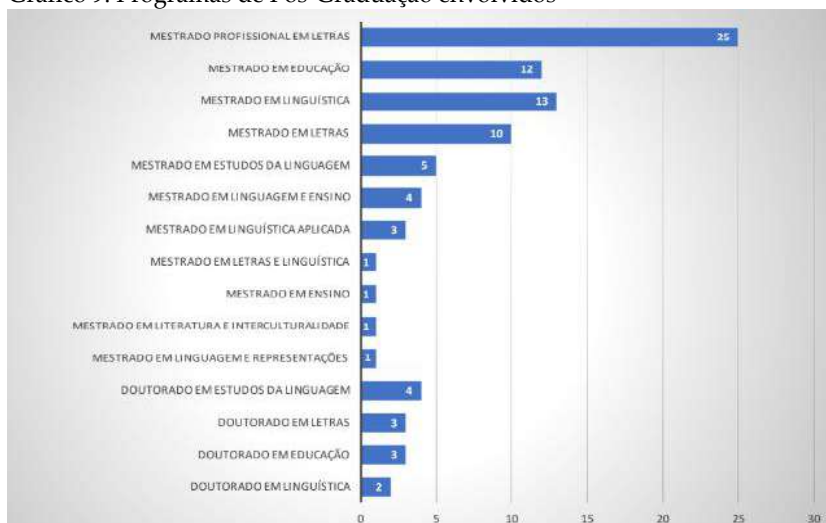
Da mesma forma na região Sudeste, cujo percentual de produção é de 16% (Gráfico 8), observa-se que, Minas Gerais se sobressai em número de produções (10), destacando-se dos demais estados da região, porém, embora a UFJF, em Minas Gerais, detenha o maior número de produções (7), a produção total das demais universidades somam igualmente o mesmo número de trabalhos (7): UFTM (2), UFMG (1), ambas em Minas Gerais, UFRJ (1) e UERJ (1), no Rio de Janeiro, UFES (1), no Espírito Santo, e, UNICAMP (1), em São Paulo, contribuindo para o total geral de produção da região. Por fim, fica evidente que as regiões Centro-Oeste, com um percentual de 7%, e, a região Norte, com percentual de 4,5%, apresentam números de trabalhos menos expressivos em suas universidades durante o período considerado. No Centro-Oeste, duas universidades no estado de Mato Grosso do Sul, a UFMS (2) e a UEMS (1), e, no estado de Goiás, a UFG (2) e a UFJ (1), produzem no período. No Norte, a UFT (3), em Tocantins, e a UFPA (1), no Pará, também apresentam produção mínima no período.

Esse cenário de produção nos referidos estados brasileiros nos conduz a pensar nas políticas de estado e sobre o impacto dessas políticas nos Programas de Pós- Graduação das universidades envolvidas. Embora não seja o objetivo de nossa investigação, o fato de o Paraná (19), Pernambuco (14), Santa Catarina (11), Minas Gerais (10) e Paraíba (9) apresentarem números de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, mais expressivos em relação aos demais estados, nos remete a refletir que reverberações dessas políticas possam estar (e estejam) presentes nas políticas pedagógicas dos Programas de Pós-Graduação das universidades pertencentes aos referidos estados; não somente na inserção de linhas de pesquisas, grupos de pesquisas e projetos em

Programas de Pós-graduação, como, também, na formação inicial com a inserção de componentes curriculares na licenciatura em Letras (como demonstra Raupp; Acosta Pereira, 2022). Ademais, é possível, em estudo futuro, verificar as reverberações dessa inserção em políticas públicas educacionais voltadas à Educação Básica nesses estados, como, por exemplo, orientações sobre AL, PAL, PAL/S em documentos parametrizadores/propostas curriculares da Educação Básica nessas regiões.

Por sua vez, essa problematização nos instigou a pensar no movimento de produção de trabalhos nos Programas de Pós-Graduações brasileiros, e, por conseguinte, nas universidades onde estes Programas estão lotados/inseridos. Em razão disso, realizamos a quantificação do número de Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) envolvidos na produção das dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S, pós- PCN e pós-BNCC, constituintes do *corpus* de pesquisa, bem como o número de trabalhos produzidos nestes Programas durante o período delimitado (1998 a 2021). A seguir, apresentamos esse panorama nos Mestrados e Doutorados envolvidos:

Gráfico 9: Programas de Pós-Graduação envolvidos

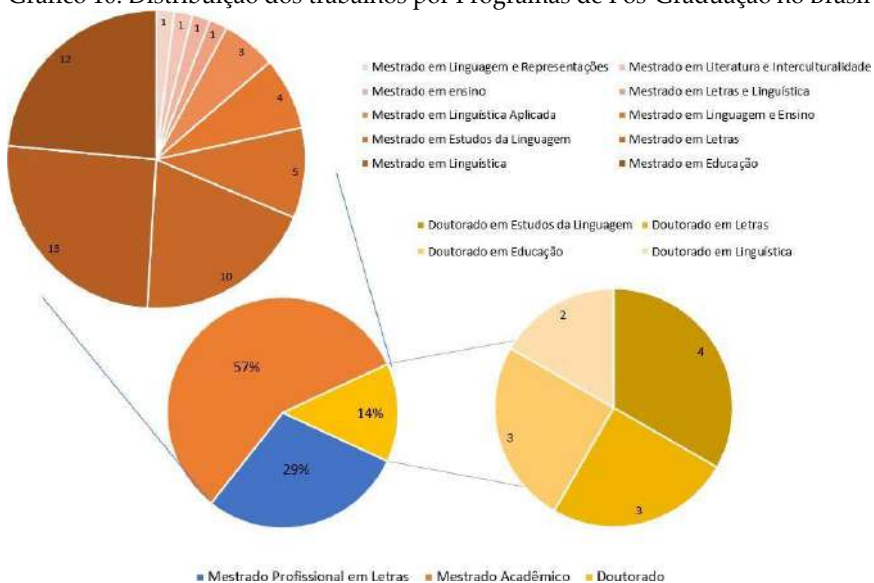


Fonte: os autores.

O Gráfico 9 possibilita observarmos a existência de um quantitativo de trabalhos bastante significativo nos Programas de Mestrado Profissional em Letras, assim como, um número expressivo de trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística, Letras e Estudos da Linguagem, panorama que põe em evidência, o fato de, no período de estudo considerado (1998 a 2021), existir *um movimento expressivo* de produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Linguística (15), Educação (15), Letras (13), Estudos da Linguagem (8) e que essa produtividade se intensifica nos Programas de Pós- Graduação (Mestrado) Profissional em Letras (25). Essa informação é interessante na medida em que revela uma acentuada produtividade de pesquisas – dissertações – sobre PAL/S em um Programa de formação profissional específica que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Outro fator interessante é que, considerando a existência recente dos Programas de Pós- Graduação Profissional² no Brasil, podemos atestar, por conseguinte, que a ascensão na produção das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no contexto brasileiro também é recente. Essa quantificação distributiva segue ilustrada no Gráfico 10, a seguir:

² O PROFLETRAS teve início em 2013. É um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas brasileiras no âmbito da UAB e é coordenado pela UFRN. O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/profletras-e-lancado-em-cerimonia-na-capes>.

Gráfico 10: Distribuição dos trabalhos por Programas de Pós-Graduação no Brasil



Fonte: os autores.

Os resultados alcançados nesta etapa analítica tornam evidente que, no período (1998 a 2021) considerado, o interesse sobre AI, PAL, PAL/S circunda com mais intensidade o Mestrado Profissional em Letras (Gráficos 9 e 10), haja vista o número de pesquisas produzidas neste Programa, mas evidencia, também, uma produtividade latente nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Linguística, Educação, Letras e Estudos da Linguagem (Gráficos 9 e 10), fato que justifica o número de trabalhos produzidos nas universidades que ofertam os referidos Programas (Gráficos 5 e 6). A seguir, delineamos a configuração distributiva de Programas de Pós-Graduação por universidade envolvida na produção do período e anos de produção:

Quadro 7: Quantitativo de trabalhos por Programa de pós-graduação e universidade.

| Programa | Instituição | Nº Trabalhos – D(Dissertação) T(Tese) |
|----------------------------|-------------|--|
| M. Profissional em Letras | FUESPI | 1D (2017) |
| M. Profissional em Letras | UEC | 1D (2021) |
| M. Profissional em Letras | UEM | 1D (2015) |
| M. Profissional em Letras | UEMS | 1D (2018) |
| M. Profissional em Letras | UERJ | 1D (2018) |
| M. Profissional em Letras | UFC | 2D (2015,2021) |
| M. Profissional em Letras | UFJF | 6D (2015,2015,2016,2018,2020,2021) |
| M. Profissional em Letras | UFPA | 1D (2016) |
| M. Profissional em Letras | UFRJ | 1D (2016) |
| M. Profissional em Letras | UFSC | 5D (2016,2016,2018,2019,2019) |
| M. Profissional em Letras | UFT | 2D (2015,2018) |
| M. Profissional em Letras | UFTM | 2D (2016,2018) |
| M. Profissional em Letras | UNIOESTE | 1D (2016) |
| | | |
| D. em Educação | UFBA | 1T (2015) |
| M. em Educação | UFG | 1D (2017) |
| M. em Educação | UFJ | 1D (2021) |
| M. em Educação | UFPE | 9D (2002,2006,2009,2010,2013,2013,2014,2016,2017) |
| D. em Educação | UFPE | 2T (2008,2016) |
| M. em Educação | UEPG | 1D (2005) |
| | | |
| M. em Estudos da Linguagem | UEL | 4D (2007,2008,2008,2008) |
| D. em Estudos da Linguagem | UEL | 4T (2009,2011,2012,2014) |
| M. em Estudos da Linguagem | UFMS | 1D (2013) |
| | | |
| M. em Linguística | UFES | 1D (2016) |
| D. em Linguística | UFJF | 1T (2020) |

| | | |
|---------------------------------------|----------|-------------------------------|
| M. em Linguística | UFMG | 1D (2015) |
| M. em Linguística | UFPB | 4D (2013,2014,2015,2016) |
| M. em Linguística | UFPE | 1D (2009) |
| M. em Linguística | UFSC | 5D (2005,2017,2017,2019,2019) |
| D. em Linguística | UFSC | 1T (2020) |
| M. em Linguística | UNISINOS | 1D (2014) |
| | | |
| M. em Linguagem e Ensino | UFMG | 4D (2007,2014,2015,2021) |
| | | |
| M. em Letras | UEM | 2D (2014,2016) |
| D. em Letras | UEM | 1T (2017) |
| M. em Letras | UFMS | 1D (2007) |
| M. em Letras | UFPE | 1D (2010) |
| M. em Letras | UFPR | 1D (2020) |
| D. em Letras | UFPR | 1T (2015) |
| M. em Letras | UFRPE | 1D (2018) |
| M. em Letras | UFMS | 1D (2021) |
| M. em Letras | UFT | 1D (2021) |
| M. em Letras | UNIOESTE | 2D (2018,2020) |
| D. em Letras | UNIOESTE | 1T (2015) |
| | | |
| M. em Linguística Aplicada | UNISINOS | 2D (2007,2009) |
| | | |
| M. em Letras e Linguística | UFG | 1D (2018) |
| | | |
| M. em Ensino | UERN | 1D (2018) |
| | | |
| M. em Literatura e Interculturalidade | UEPB | 1D (2016) |
| | | |
| M. em Linguagem e Representações | UESC | 1D (2013) |

Fonte: os autores.

O movimento analítico realizado até aqui possibilita perceber que os Programas de Pós-graduação com maiores quantitativos de trabalhos estão inseridos nas universidades que, por sua vez, proporcionalmente, também possuem maiores quantitativos de trabalhos produzidos no período (Gráficos 5 e 6), conforme destacamos no Quadro 7. Há, notadamente, um desenvolvimento de pesquisas – dissertações e teses – sobre PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, no período de 1998 a 2021, em diversas regiões, estados e instituições brasileiras, porém, em quantitativos diferenciados e em diferentes períodos de anos (Gráfico 11, a seguir). A partir da identificação das datas de produção/defesa dos trabalhos, percebemos uma *periodicidade de produção*, em geral, *diferenciada* entre as universidades e em diferentes períodos de anos. Não há uma produção *contínua*, ano a ano, mas, *descontínua*; porém, em determinados períodos, visualizamos uma *relativa regularidade de produção*, e, até mesmo, uma *ascensão produtiva* de trabalhos.

Observamos ainda que, após o ano de implementação do PROLETRAS no Brasil, em 2013, há um aumento na produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S, especialmente de dissertações, e essa produção ascende, especialmente, nos Programas de Mestrado Profissional em Letras, nos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Educação, Letras e Estudos da Linguagem das universidades cujo número expressivo de trabalhos produzidos elevou o percentual de produção de seu estado e de sua região, conforme exposto nos gráficos anteriores (Gráficos 5, 6, 7 e 8). Esse fato, conforme atestam os quantitativos gerados, justifica o número de trabalhos em destaque produzidos nas universidades – UFSC, UEL, UFPE, UFPB, UFCG, UFJF – onde estes Programas são ofertados.

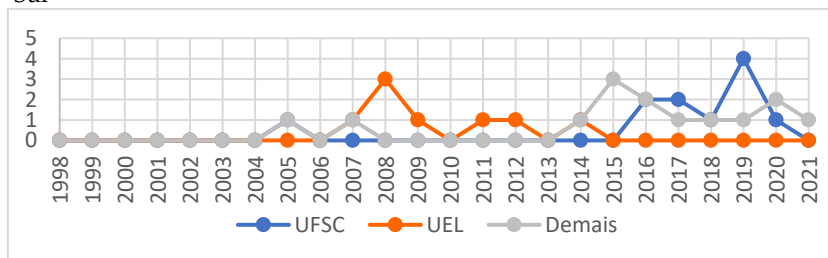
Há, nitidamente, um movimento de *ascendência discreto* na produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil no período delimitado para este estudo, e essa ascendência não se inicia de imediato, após a publicação dos referenciais fundantes, nas décadas de 1990, mas, *lentamente*, e, *discretamente*, a partir do ano de 2002, conforme ilustra o primeiro

trabalho (D87/UFPE) integrante do *corpus* da pesquisa. Importante mencionar que os PCN (BRASIL, 1998) já haviam sido publicados. Em 2005, há o registro de mais dois trabalhos (D86/UFSC; D85/UEPG), assim como há o registro de trabalhos produzidos ano a ano, e, sequencialmente até o ano de 2021, sem interrupções no Brasil, porém com quantitativos diferentes e periodicidades diferentes em cada universidade. Além disso, existe ainda, o que denominamos de *apagamento* (período sem produção) e ou *esvaziamento* (período com pouquíssima produção), pois em alguns períodos de anos, considerando nosso recorte temporal (1998 a 2021) não há registros de trabalhos que versem sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados institucionais pesquisados, ou, registros mínimos, o que nos remete a reflexões sobre o cenário descrito, embora também este não seja objetivo de nosso estudo. Estranhamente, esse *apagamento* e ou *esvaziamento*, concentra-se entre os anos de 1998 a 2001, 2003 e 2004 (*apagamento*), e entre os anos de 2005 a 2007, 2011 a 2012 (*esvaziamento*).

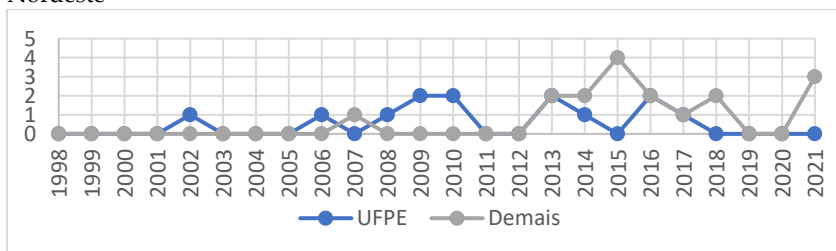
A visualização desse comportamento temporal, delineamos, sumariamente, no Gráfico 11, salientando as universidades que se destacaram, em razão do número de produções mais elevado, em cada região:

Gráfico 1: Distribuição da produção no período avaliado (1998 a 2021) agrupada por região e instituição de destaque

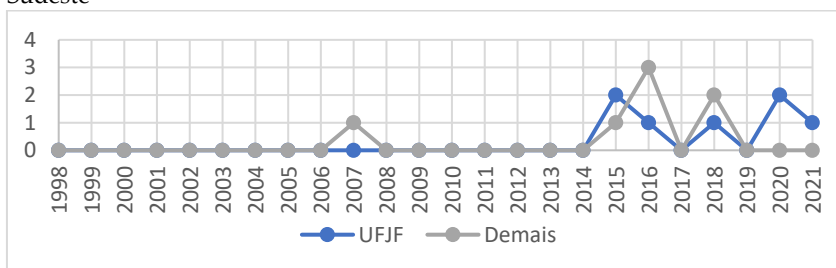
Sul



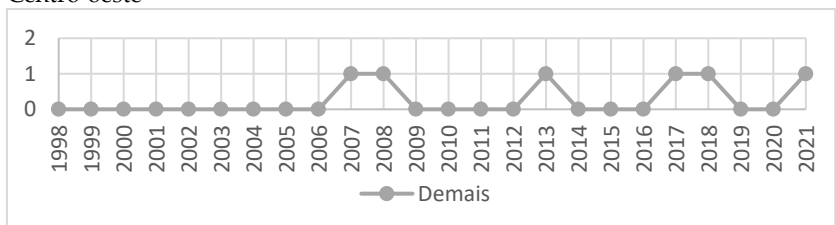
Nordeste



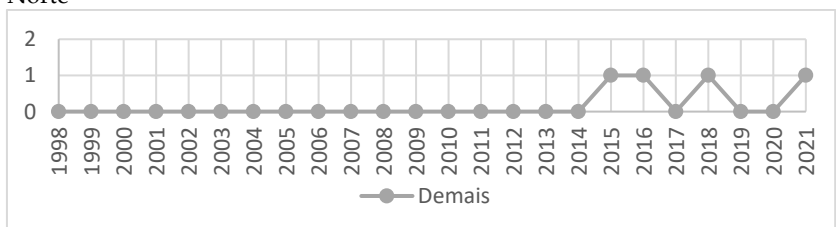
Sudeste



Centro-oeste



Norte



Fonte: elaborado pelos autores

O Gráfico 11 representa o comportamento anual de produção por região brasileira, considerando-se o nosso recorte temporal (1998 a 2021). Procuramos, a partir do referido gráfico, explicitar a

produção anual das universidades que se destacaram em sua região, devido ao número de trabalhos gerados. Desse modo, o Gráfico 11 ilustra que, na região sul, a UFSC (SC) e a UEL (PR), apresentam uma *periodicidade de produção relativamente mais expressiva e constante* em comparação com as demais instituições da mesma região. Na UFSC, o primeiro trabalho constituinte do *corpus* da pesquisa é de 2005, e, após extensivo *intervalo sem produção* (2006 a 2015), a produção só é retomada no ano de 2016, seguindo progressivamente até o ano de 2020, em que há a geração de uma tese. Em sua maioria, a produção do período consta de dissertações, geradas nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Em 2019, há um *ápice de produção*, com a geração de quatro dissertações.

Na UEL, o total de 8 trabalhos consta entre os anos de 2007 até 2014, intercalados com dois *intervalos sem produção*, em 2010 e em 2013; em 2008, há um *ápice de produção*, pois foram geradas três dissertações no mesmo ano. Nos anos seguintes, em 2009, 2011, 2012 e 2014, também ocorreu um *ápice de produção*, sendo geradas quatro teses no mesmo ano. É possível observar que a produção da UFSC inicia em 2005, mas há uma *lacuna sem produções* até 2015. Na UEL, a primeira produção data de 2007 e segue periodicamente até 2014, mas, a partir de 2014, não há registros de produção. As demais instituições da região sul, embora tenham um número de produção bem menor em comparação com a UFSC e a UEL, somam, conjuntamente, um total expressivo de 14 trabalhos (11 dissertações e três teses) iniciado em 2005, interrompido após 2007 e retomado ano a ano, especialmente após 2013, contribuindo, assim, como já mencionamos, para o total de produção da região sul (33 trabalhos, 25 dissertações e oito teses) no período avaliado, 1998 a 2021.

O Gráfico 11 também possibilita visualizar que a UFPE (PE), na região nordeste, que se destaca pelo exponencial de produção de 13 trabalhos, tem a primeira dissertação gerada pelos Bancos de Dados em 2002, com *produções não periódicas*, em 2006, 2008, 2009, 2010, depois, retomada em 2013. O último registro é em 2017. Convém destacar que a produção de cada uma das demais

instituições da região nordeste, em especial da UFPB e UFCE, apesar de conterem, individualmente, um número de trabalhos menor em comparação com a UFPE, conforme mencionamos anteriormente, conjuntamente, somam um total significativo de 17 trabalhos (16 dissertações e uma tese) desenvolvidos nos anos de 2007 até 2021, contribuindo, assim, para o destaque de produção (30 trabalhos, 27 dissertações e três teses) da região nordeste.

Na região sudeste, a UFJF (MG) se destaca também pela *relativa regularidade de produção* a partir do início de suas produções, em 2015. O Gráfico 11 aponta que há sete trabalhos gerados a partir de 2015, finalizando no ano de 2021 (ano em que encerramos nossas buscas nos Bancos de Dados). Há apenas dois *intervalos sem produção* (2017 e 2019). As demais instituições da mesma região apresentam, conjuntamente, um total de sete trabalhos, gerados nos anos de 2007 até 2018, são dissertações que contribuem para o total de produção da região sudeste (14 trabalhos, 13 dissertações e uma tese), assim como ocorreu com as regiões sul e nordeste.

Nas duas regiões Centro-Oeste e Norte, conforme ilustra o Gráfico 11, o total de produção é pouco expressivo (6 e 4 dissertações). Na região Centro-Oeste, o total de produção está distribuído nos anos de 2007 a 2021, com *intervalos sem produção* entre 2009 a 2012, de 2014 a 2016, 2019 a 2020. Na região Norte, o total de produção está distribuído entre os anos de 2015 a 2021, com *intervalos sem produção* em 2017, 2019 a 2020.

Podemos observar, a partir desse comportamento temporal (Gráfico 11), considerando o recorte temporal delimitado (1998 a 2021), a existência em todo o Brasil de uma *lacuna sem produção (apagamento)* entre os anos de 1998 a 2001 e de 2003 a 2004. Ao menos não há registros nos Bancos de Dados pesquisados³. Ademais, também fica evidente um período de produção mínima entre os anos de 2005 a 2012.

³ É possível que o trabalho tenha sido defendido, mas não inserido nas Bases de Dados. As próprias Bases esclarecem essa possibilidade.

Em específico, a região Norte mostra a maior *lacuna sem produção*, pois há um intervalo *sem produção* de 20 anos; que se estende de 1998 até 2014, seguido de mais dois *intervalos sem produção*, em 2017 e 2019 a 2020; a região Centro-Oeste e Sudeste vem a seguir, com 18 anos de *lacuna sem produção*; no Sudeste, de 1998 até 2006, de 2008 a 2014, e mais dois *intervalos*, em 2017 e em 2019, e, na região Centro-Oeste, o intervalo ocorre de 1998 até 2006, 2009 a 2012, 2014 a 2016 e de 2019 a 2020; o Nordeste tem um total de 11 anos de *lacuna sem produção*; de 1998 até 2001, 2003 a 2005, 2011 a 2012, 2019 a 2010; e, a região Sul, tem a menor *lacuna sem produção* de 9 anos, de 1998 até 2004, 2006 e 2010. Além disso, também pode ser observada *intensa oscilação no quantitativo de trabalhos produzidos* no período avaliado de 1998 a 2021, e, em determinados anos, uma *produção reduzida (esvaziamento)*, como na região Sul de 2005 a 2007, e 2009 a 2013, e, na região Nordeste, em 2002, 2006 a 2008 e 2017, e de 1998 a 2009, desvelando um notório *esvaziamento* ou *apagamento* de pesquisas sobre PAL/S no cenário brasileiro nos respectivos períodos, mas que, a partir de 2013, reascendem no Nordeste, em especial na UFPE; no Sul, a partir de 2014, principalmente na UFSC, e, no Sudeste, a partir de 2015, especialmente na UFJF. Nas regiões Centro-oeste e Norte, o quantitativo de trabalhos gerados foi, notadamente, *pouco expressivo* em comparação com as demais regiões.

Considerações finais

Apresentamos uma discussão de base quantitativa à luz da bibliometria, a fim de entender a cartografia de pesquisas sobre PAL/S no Brasil. Os resultados demonstram como os estudos contemporâneos têm se situado no país, não apenas marcando a força das pesquisas sobre PAL/S, quanto, por consequência, sua potência para compreender as práticas de linguagem na escola de Educação Básica.

Referências

ALVARADO, R. U. A Bibliometria no Brasil. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 13, n. 2, p. 91-105, 1984.

ALVARADO, R. U. **A bibliometria**: história, legitimação e estrutura. 2007. Recuperado em: 25 mai. 2016. Disponível em: http://www.academia.edu/1390400/A_BIBLIOMETRIA_HISTORICA_LEGITIMA%C3%87%C3%83O_E_ESTRUTURA. Acesso em: 22 jul. 2021.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006. Recuperado em: 30 dez. 2015. Disponível em: <https://www.r edalyc.org/pdf/4656/465645954002.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BAKHTIN, M. M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação Básica - MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CÉSAR, J. M.; SILVA, F. H da; BICALHO, P. P. G de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2, p. 153-174.

GERALDI, João Wanderley. (org.). (1984). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Vozes Editora, 2017.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-5, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: jun. 2021.

FILHO, K. P.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul: n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

GUEDES, V. L. S; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. **Anais do Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador, BA, Brasil, 2005. Recuperado em: 20 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.cinform-anteriores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: maio 2021.

HAYASHI, M. C. P. I. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. *In*: EPISTED – SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 4., 5 a 7 de dezembro de 2012, Salvador, BA. **Anais Eletrônico – IV EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Unicamp. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/PETBiblioteconomia/soc-da-ciencia-pet.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico: a experiência da pesquisa e o plano comum**. 5. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? **Journal of Documentation**. v. 25, n. 4, p. 348-349, dez. 1969. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics/link/0c960515e7c3e50f9c000000/download. Acesso em: jul. 2021.

QUEVEDO-SILVA, F.; SANTOS, E. B. A.; BRANDÃO, M. M. B.; VILS, A, L. Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. **Brazilian Journal of Marketing – BJM/Revista Brasileira de Marketing – ReMark**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 246-262, abr./jun. 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAUPP, E. S. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas - dissertações e teses - produzidas no Brasil (1998-2021)**. 2023, p. 310. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAPÍTULO 05

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA¹ NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES²

Francieli Matzenbacher Pinton

Introdução

O movimento de renovação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, entre as décadas de 80 e 90, aponta questionamentos importantes sobre a função dos estudos gramaticais no que diz respeito a sua relevância para a formação de um cidadão crítico e consciente do papel da linguagem em sua vida social. Evidenciam-se, assim, discussões sobre o ensino ou não de gramática, a valorização excessiva da norma culta, as inadequações da teoria gramatical nas gramáticas escolares e a proliferação de exercícios de identificação e classificação descontextualizados das práticas de leitura e produção de textos nas aulas Língua Portuguesa (Geraldi, 1984; 1991; Moura Neves, 1990; 1993; Possenti, 1996; Travaglia, 1996; Britto, 1997). Nesse contexto de redefinição dos objetos de conhecimento/ensino, Geraldi (1984) publica o capítulo “Unidades básicas do ensino de português” na coletânea *O texto na sala de aula* e introduz o termo

¹ Neste capítulo, o termo Prática de Análise Linguística será apresentado de forma mais ampla, considerando sua evolução conceitual tanto em contexto acadêmico quanto em contexto político-pedagógico (documentos oficiais e materiais didáticos).

² Agradeço a leitura detalhada e crítica das professoras-pesquisadoras Taís Vasquez Barreto e Camila Steinhorst. Os problemas que permanecem, nesta versão, são de minha responsabilidade.

Prática de Análise Linguística (PAL) como um dos eixos/unidades de ensino de língua materna. Nesse momento inicial, o autor afirma que não se trata apenas de uma nova nomenclatura, mas sim de uma nova concepção de ensino de Língua Portuguesa que aborda “questões tradicionais da gramática” assim como questões textuais-discursivas, por exemplo, “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos[...]” (Geraldi, 1984, p. 74). Nasce, portanto, a prática de linguagem denominada PAL que irá compor o tripé do ensino de Língua Portuguesa juntamente com as Práticas de Leitura e de Produção de Textos.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), o texto torna-se oficialmente a unidade básica de ensino, e os gêneros discursivos passam a se configurar como objetos de ensino, considerando os eixos do uso e da reflexão. No eixo da reflexão, situa-se a PAL que, de acordo com o documento, trata-se de “um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (Brasil, 1998, p. 52). A partir desse momento, é instituído um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na ação, na reflexão e no uso, destacando uma nova postura didática e metodológica. Ademais, o documento reitera a perspectiva já defendida por Geraldi (1991) de que o texto do aluno deve ser tomado como objeto de análise com vistas à refação e à exploração das “características estruturais dos diversos tipos textuais” e dos “aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua” (Brasil, 1998, p. 80).

A PAL, já consolidada como um dos eixos de ensino, é retomada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), de forma específica no componente de Língua Portuguesa da etapa Ensino Fundamental, cujo propósito é promover a ampliação dos letramentos dos estudantes a fim de “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades

de análise, visto que o documento acrescenta a essa prática o componente “semiótico”, incorporando, assim, as diferentes semioses que compõem a construção de sentido em textos multimodais. No documento, a Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) compreende “os procedimentos e [as] estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos responsáveis por seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 80). Para isso, devem ser consideradas as “formas de composição determinadas pelo gênero”, assim como os “estilos adotados nos textos”, preconizando, portanto, um processo de ensino e aprendizagem que valoriza historicidade do uso da linguagem, algo já afirmado pelos PCN em 1997. Além disso, o eixo da PAL/S elenca objetos de conhecimento que envolvem a fono-ortografia, a morfossintaxe, a sintaxe, a semântica, a variação linguística e os elementos notacionais da escrita. Esses conteúdos são abordados em habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos” (Brasil, 2018, p. 29). É importante destacar que a PAL/S, nesse documento, embora preconize um ensino situado, evidenciado nos diversos campos de atuação, apresenta um número significativo de habilidades alocado no que o documento denomina “Todos os campos”. Nesse campo, os objetos de conhecimento remetem, em grande medida, para uma prática de ensino tradicional de gramática que enfatiza a identificação e a classificação de categorias gramaticais, visto que os contextos de aprendizagem, especificam a aprendizagem esperada e não o contexto (texto e/ou gênero discursivo), conforme evidenciam os achados de Schmitt (2021) e de Steinhorst (2023).

Isso posto, podemos afirmar que PAL/S está consolidada como um eixo e como uma prática de linguagem que considera o uso da linguagem em funcionamento com vistas a ampliar os (multi)letramentos dos estudantes a partir da análise e da reflexão dos aspectos linguístico-discursivos envolvidos na produção e recepção dos diferentes gêneros do discurso. Isso é corroborado

por recentes pesquisas que evidenciam a compreensão da PAL como atividade reflexiva e articuladora das demais práticas (Mendonça, 2006; Suassuna, 2012; Bezerra; Reinaldo 2013; Pinton; Volk; Schmitt, 2021; Pinton; Silva, 2021; Acosta Pereira, Costa-Hübes, 2021; Acosta Pereira, 2022).

Em razão disso, neste capítulo, buscamos revisar os princípios orientadores da PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa, verificar como alunos de licenciatura compreendem essa prática e apresentar possíveis encaminhamentos para o trabalho em sala de aula. Para isso, organizamos este texto em três movimentos além desta Introdução e das Considerações finais. No primeiro movimento, revisitamos conceitos-chave e princípios que, a nosso ver, devem nortear a PAL em aulas de Língua Portuguesa. Em movimento subsequente, verificamos em contexto formativo como professores de Língua Portuguesa compreendem os princípios da PAL e recontextualizam-na em atividades didáticas. Por fim, delineamos possibilidades de encaminhamento didático no que diz respeito a atividades que focalizam a PAL, considerando a articulação das práticas, a natureza das atividades e o sistema de estratificação da linguagem.

1. Princípios teórico-metodológicos da Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa

O termo Análise Linguística (AL) para fins didáticos surge na década de 80 e coincide com a revisão de propostas metodológicas para ensino de Língua Portuguesa. O professor e pesquisador Geraldí (1984, 1991), ao desenhar uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, apresenta uma proposta de PAL que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”. Ao propor a inserção da PAL como uma atividade reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa, Geraldí inicia um longo percurso que busca definir seu propósito e possíveis objetos de conhecimento. Nesse sentido, torna-se pertinente verificarmos a sua constituição nas obras do

autor com vistas a compreendermos seu papel nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 1: A Prática de Análise Linguística nas obras de Geraldi

| Obra | Conceito | Objetivo | Possíveis objetos |
|--|---|--|--|
| <p>O texto na sala de aula: leitura e produção (1984)</p> | <p>“A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto” (Geraldi, 1984, p. 62).</p> | <p>O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1984, p. 62).</p> | <p>“[...] coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc” (Geraldi, 1984, p. 62).</p> |
| <p>Portos de Passagem (2013 [1991])</p> | <p>“A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos</p> | <p>“As atividades linguísticas servem para favorecer o “domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos” (Geraldi, 2013 [1991], p. 192-193)</p> | <p>“[...] reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicament e constituído de configurações textuais” (Geraldi, 2013[1991], p.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>sujeitos retomar suas instituições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (Geraldi, 2013, p. 217).</p> | | 192). |
| <p>Aula como acontecimento (2015)</p> | <p>“Entendida [...] como uma reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados tanto na produção quanto na leitura de textos. Isto não excluiria, por princípio, um estudo da gramática, para se dar mais ênfase à atividade do falante de refletir sobre a linguagem, em atividades epilinguísticas” (Geraldi, 2015, p. 76).</p> | <p>“Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença” (Geraldi, 2015, p. 186).</p> | <p>“Fenômenos interacionais e suportes linguísticos” (Geraldi, 2015, p. 69).</p> <p>“Recursos expressivos morfológicos, sintáticos e semânticos, [...] configurações genéricas dos discursos” (Geraldi, p. 186).</p> |

Fonte: Steinhorst (2023, p. 58) com base em Geraldi (1984; [1991] 2013; 2015).

Ainda que consideremos o avanço no que diz respeito aos conceitos, objetivos e objetos de ensino/conhecimento, é importante sinalizar que, desde a obra inicial, o autor destaca a importância de uma reflexão da e sobre a linguagem com foco no uso. Nesse viés, a PAL refere-se ao “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter

a si própria” e, dessa forma, podem ser de natureza epilinguística e metalinguística (Geraldi, [1991] 1997, p. 189).

As atividades epilinguísticas compreendem a capacidade que o usuário tem de “operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos”; enquanto as atividades metalinguísticas referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar “de modo consciente” e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua, a fim de empregar a taxonomia e as teorias sobre linguagem adequadamente (Suassuna, 2012, p. 16). Geraldi (1997, p. 191-192) destaca que “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância [...] é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”, portanto estas “são uma ponte para a sistematização metalinguística”. Segundo Mendonça (2006, p. 38), “reflexão epi e metalinguística possibilitaram a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto”, promovendo reflexões mais “profundas” sobre o funcionamento da língua em uso.

Steinhorst (2022) apresenta um quadro comparativo entre os conceitos elaborados por Geraldi (1991) e Franchi (1992)³.

Quadro 2: Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

| Natureza | Conceitos em Franchi (1992) | Conceitos em Geraldi ([1991] 2013) |
|-------------------------|---|---|
| atividades linguísticas | “exercício pleno, circunstanciado, e com intenções significativas da própria linguagem” (Franchi, 1992, p. 35). | “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (Geraldi, [1991] 2013, p. 20). |

³ De acordo com Steinhorst (2023, p. 60), “no contexto dos discursos de renovação do ensino de LP, Franchi (1992) propõe uma mudança metodológica para o ensino de gramática, na qual sugere a importância de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas”. Importante destacar que Geraldi sofreu influências de seu orientador Franchi.

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| atividades epilinguísticas | “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção” (Franchi, 1992, p. 36). | “são aquelas também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seus objetos” (Gerald, [1991] 2013, p. 23). |
| atividades metalinguísticas | levantamento de hipóteses “sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas”, a fim de falar sobre a linguagem e “descrevê-la em um quadro notional intuitivo ou teórico” (Franchi, 1992, p. 37). | “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (Gerald, [1991] 2013, p. 25). |

Fonte: Steinhorst (2023, p. 62), com base em Franchi (1992) e Gerald ([1991] 2013).

Com base em Polato (2017), Steinhorst (2023) afirma que, apesar de os conceitos dialogarem no que diz respeito à compreensão das atividades epilinguísticas, Gerald ([1991] 2013) parece avançar em sua abordagem, visto que passa a considerar o sistema interlocutivo instaurado pelo texto, o que parece ser o prenúncio de uma abordagem com base em gêneros discursivos.

Se consideramos, assim, a PAL/S como um eixo de ensino de Língua Portuguesa que focaliza o uso da linguagem em funcionamento a partir da análise e da reflexão dos aspectos linguístico-discursivos envolvidos na produção e recepção dos diferentes gêneros do discurso, assumimos uma concepção de linguagem que visa à interação e à ação social. Isso significa que compreendemos, como já previsto em documentos oficiais, o texto como a unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos de conhecimento, o que implica refletir sobre o contexto de produção/circulação/consumo e os efeitos de sentido que as

escolhas lexicais e gramaticais realizam em termos de construções de mundo.

Para a realização dessa reflexão, partimos da noção de gênero como ação sociorretórica, em que os gêneros discursivos “exercem um papel estruturador da cultura, com o poder de encapsular as diferentes formas de identificar e representar os aspectos da vida humana” (Pinton, 2015, p. 350). Logo, os gêneros discursivos resultam de “uma combinação entre atividade social, papéis e relações” (Motta-Roth, 2008, p. 248), que evidencia o propósito comunicativo da interação. Os textos são organizados de modo a atender esses objetivos, apresentando movimentos retóricos típicos que vão ao encontro de seus propósitos, moldando “a estrutura esquemática do discurso e [determinando] a escolha de conteúdo e estilo” (Swales, 1990, p. 58). Em suma, os propósitos comunicativos dos gêneros são materializados tanto na estrutura quanto nas marcas linguísticas dos textos, pois é justamente na concretude da língua que eles se realizam (cf. Steinhorst; Barreto; Pinton, 2023).

Nesse sentido, o gênero discursivo pode ser entendido como o elemento estruturador das práticas de linguagem e, portanto, orientador das atividades didáticas, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Articulação das práticas de linguagem



Fonte: produzido pela autora.

Como síntese desses princípios, recuperamos os estudos de Volk (2021, p. 71) que, com base em diferentes pesquisadores da área (Franchi, 1987; Mendonça, 2006; Kemiak; Lino De Araújo, 2010; Suassuna, 2012; Acosta Pereira, 2018), elencou as principais características teórico-metodológicas da PAL quais sejam: i) concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes; ii) texto-enunciado como unidade de análise; iii) articulação entre os eixos de ensino: a PAL como ferramenta para leitura e produção de textos; iv) ênfase nos usos como objetos de ensino, que remetem a vários outros objetos de ensino/conhecimento (estruturais, discursivos, normativos) apresentados e retomados sempre que necessário; v) metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras), vi) atividades epilinguísticas como ponte para atividades metalinguísticas; vii) pedagogia de base crítica.

Considerando os aspectos acima abordados para operacionalização e recontextualização de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a PAL, buscamos, na seção a seguir, verificar como professores Língua Portuguesa em formação inicial compreendem essa prática de linguagem e de que maneira recontextualizam esses princípios a fim de propor possíveis procedimentos que possam ser considerados no processo de planejamento e elaboração de atividades.

2 Desafios da Prática de Análise Linguística no contexto de formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Apesar de a PAL ser considerada como uma prática de linguagem consolidada na academia e em documentos oficiais, pesquisas (Pinton; Silva, 2021; Barreto; Pinton, 2022; Pinton; Barreto; Steinhorst, 2022) apontam que professores de Língua Portuguesa em formação inicial ainda apresentam, em grande medida, dificuldades de recontextualizá-la em atividades didáticas. Nesta seção, buscamos retomar essas investigações a fim de demonstrar como os licenciandos compreendem a PAL e como recontextualizam-na em atividades didáticas. Entendemos que, ainda que abordemos contextos situados, os achados podem ser generalizados para outros espaços formativos, fornecendo pistas sobre o que ainda precisamos construir sobre essa prática de linguagem em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa.

Nos contextos investigados, os professores em formação reconhecem a PAL como atividade reflexiva e como articuladora das demais práticas de linguagem, reiterando, em grande medida, em seus discursos, conceitos e princípios elencados em documentos oficiais, conforme evidenciam os estudos a seguir reportados. Pinton, Barreto e Steinhorst (2022) identificam duas grandes representações discursivas no contexto formativo de uma disciplina ministrada em um curso de licenciatura cujo propósito era a produção e análise de materiais didáticos de língua portuguesa. Nessa disciplina, os professores em formação, ao

serem questionados sobre a PAL, abordaram objetivos, conteúdos e procedimentos que costumavam ser enfatizados em aulas ministradas em estágio. Com base nisso, as autoras identificaram duas grandes representações sobre a PAL, quais sejam: i) Análise Linguística como eixo estruturador das práticas de linguagem e ii) Análise Linguística como atividade epilinguística. Como prática de linguagem, os professores retomam-na como um eixo de ensino que deve articular as demais práticas no mesmo sentido do que, de certa forma, é apresentado nos PCN (1997). Assim compreendem que o “trabalho com análise linguística pressupõe reflexão sobre o uso em situações comunicativas específicas” (Pinton; Barreto; Steinhorst, 2022, p. 121) e evidenciam a importância de as práticas de leitura e produção estarem articuladas para que se promova um ensino produtivo de língua portuguesa.

Ademais, as autoras afirmam que análise linguística é definida, pelos professores em formação, em oposição à gramática, entendida, nesse contexto, como metalinguagem e/ou como gramática normativa. Assim, os professores representam-na como uma perspectiva reflexiva, “dando a entender que se trata apenas de uma reflexão sobre o uso da língua em determinado texto, contrapondo às atividades de gramática que são associadas somente à metalinguagem e/ou à norma” (Pinton; Barreto; Steinhorst, 2022, p. 123). As pesquisadoras concluem que os licenciandos compreendem-na como atividade epilinguística, ou seja, uma atividade que enfatiza os efeitos de sentido referentes ao uso da língua em determinada situação comunicativa sem que haja nomeação ou explicação por meio de teoria gramatical e/ou linguística.

Em consonância a esses achados, Barreto (2022), em uma pesquisa realizada com licenciandos do curso de Letras Português, de forma mais específica em uma disciplina do curso de licenciatura denominada de “Leitura e Produção textual: prática de análise linguística em contexto escolar”, analisa respostas a um questionário investigativo e atividades didáticas produzidas em contexto de formação.

Os resultados dessa pesquisa apontam três representações sobre a PAL: i) como oposição ao ensino de gramática tradicional, ii) como epilinguagem e iii) como pensamento crítico. A respeito das atividades produzidas em contexto formativo, os licenciandos, participantes das pesquisas, demonstram dificuldades significativas no processo de recontextualização teórico-metodológica em atividades didáticas. Ou seja, o processo de elaboração de atividades reflexivas que mobilizem o uso da língua em algum gênero discursivo ainda se constitui um grande desafio para os jovens professores.

Nessa mesma perspectiva, Pinton e Silva (2021) analisam atividades didáticas de análise linguística produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial com o objetivo de caracterizar a sua natureza e funcionalidade. Os resultados evidenciam três tipos de atividades recorrentes no corpus: i) atividades que contemplam apenas tarefas de metalinguagem; ii) atividades que contemplam tarefas de análise epi e metalinguísticas; e iii) atividades que contemplam apenas tarefas de análise epilinguística.

Em relação às atividades que priorizam a metalinguagem, as autoras verificam a recorrência de enunciados que demandam reconhecimento de categorias gramaticais sem que haja reflexão, evidenciando a palavra e/ou a oração como unidade de ensino. Ademais, constatam que, em algumas atividades, há uma tentativa de propor reflexão acerca do uso de determinada categoria em um texto específico, entretanto parecem existir lacunas na formação do professor em termos de fundamentos teóricos da língua. De acordo com Pinton e Silva (2021), as atividades que buscam propor o trabalho com a epilinguagem e com a metalinguagem sinalizam um avanço significativo em relação às metalinguísticas, visto que o texto é, na maioria das vezes, o objeto de ensino. Além disso, há uma tentativa de promover a reflexão produtiva acerca dos usos em prol de uma sistematização, mesmo que apenas por nomeação. Nesse grupo de atividades, o desafio identificado é a sistematização metalinguística por meio de teoria que explique

efetivamente os fenômenos observados por meio do trabalho com a epilinguagem. Já as atividades de epilinguagem demonstram, no contexto investigado pelas pesquisadoras, que há ainda um caminho a ser construído em relação ao ensino da metalinguagem e que existem muitas incertezas em relação a como abordar o eixo de AL. Por fim, as autoras concluem que a PAL ainda “permanece distante de uma perspectiva de um eixo que poderia estruturar de forma efetiva as atividades de leitura e de produção de textos” (Pinton; Silva, 2021). Acrescentam, ainda, que a tipologia de atividades apresentada pode indicar aspectos importantes que podem ser considerados nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, apontando a necessidade de um ensino explícito sobre a elaboração de atividades e tarefas.

As pesquisas acima revisadas fornecem algumas pistas sobre a maneira como a PAL é concebida por professores em formação, destacando aspectos que ainda precisam ser construídos para que possamos avançar em termos de objetivos e objetos de conhecimento quando considerado o processo de elaboração de atividades didáticas em aulas de Língua Portuguesa. Ademais, parece ser consenso de que se trata de uma prática de análise reflexiva, que focaliza o texto como unidade de ensino, em contrapartida a um ensino tradicional de gramática. Os professores participantes das pesquisas, portanto, reiteram que se evite atividades que busquem apenas a identificação e classificação de categorias gramaticais.

Dessa maneira, o grande desafio parece ser a produção de atividades que contemplem efetivamente a PAL, articulando-a com as demais práticas de linguagem. Os resultados reportados indicam que a recontextualização dos princípios teóricos e metodológicos ainda carece de maior explicitação, ou seja, o como fazer parece ser o que ainda precisa ser construído de forma efetiva no contexto formativo. Evidentemente, não podemos deixar de destacar que esse fazer compreende também a mobilização de conhecimentos acerca do funcionamento da linguagem em uso. O professor, portanto, precisa ler e analisar exemplares de gênero

com a lente de analista do discurso para, posteriormente, propor atividades que possibilitem ao estudante da educação básica a proficiência da língua nas mais variadas situações comunicativas.

Com base nesses achados, podemos afirmar que a compreensão dos princípios teóricos e metodológicos da PAL bem como a construção de uma abordagem didático-pedagógica requerem, em grande medida, um processo de ensino e aprendizagem explícito no contexto formativo, que busque articular conhecimentos sobre a língua/linguagem, conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a PAL e conhecimentos didáticos-pedagógicos sobre elaboração de atividades, considerando sua natureza epi e metalinguística.

Na seção a seguir, delineamos um percurso didático-pedagógico para a abordagem da PAL em atividades didáticas com foco em gêneros discursivos organizado em quatro etapas.

3. Possível percurso didático-pedagógico para a abordagem da Prática de Análise Linguística com foco em gêneros discursivos

Ao propormos uma abordagem didático-pedagógica, intencionamos explicitar os conhecimentos necessários à prática docente, especialmente, no que diz respeito ao planejamento e à elaboração de material didático. Partimos então da perspectiva de que a produção de qualquer tipo de material didático deve pressupor clareza quanto aos objetos de conhecimento que serão explorados, objetivo das atividades propostas, nível de complexidade das tarefas e critérios de avaliação. Nesse sentido, apresentamos um percurso didático-pedagógico que pode orientar, em alguma medida, a proposição de atividades com foco na PAL, conforme indica a Figura a seguir.

Figura 2: Etapas do percurso didático- pedagógico



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A **etapa 1**, denominada Reflexão e Análise, compreende três fases: i) mapeamento dos eventos e práticas de letramentos dos estudantes; ii) seleção do campo de atuação e gênero discursivo de acordo com a BNCC; iii) análise dos exemplares de gênero e iv) seleção do dispositivo didático.

Levando em consideração a realidade dos estudantes, bem como a etapa e o ano em que estão inseridos na Educação básica, na **fase 1**, propomos que seja realizado um mapeamento dos eventos e práticas de letramentos⁴ dos quais esses alunos participam. Nesse sentido, o professor pode realizar um

⁴ De acordo com Silva (2023), “os eventos de letramentos são os elementos observáveis das atividades de leitura e produção textual em contextos imediatos do cotidiano dos indivíduos. Os textos, que materializam gêneros, são exemplos das marcas visíveis dos eventos de letramentos, são os recursos utilizados para atingir determinados objetivos sociocomunicativos”. As práticas de letramentos estão situadas em “contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam (Street; Castanheiras, 2018, p. 1). Barton (1994) define práticas de letramento como “os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem em um evento de letramento”.

levantamento das práticas de leitura e produção textual que são significativas para sua comunidade, assim como dos problemas sociais que afetam o grupo. Esse mapeamento poderá fornecer pistas de quais gêneros discursivos fazem parte da vida do estudante e desvelar as funções que leitura e produção de textos ocupam em sua vida social. Nesse sentido, o professor pode elaborar diferentes instrumentos para diagnosticar essa realidade, como entrevistas semi-estruturadas, questionários no *google forms*⁵ ou, ainda, consultas em seu diário de notas.

Com base no mapeamento realizado, na complexidade de conhecimentos que estão sendo construídos no nível/etapa de ensino e na BNCC (Brasil, 2018) que apresenta campos de atuação, na **fase 2**, o professor pode selecionar um desses campos e eleger o gênero e as habilidades que serão desenvolvidas. Com base nos objetivos do campo, o professor pode selecionar o gênero discursivo que será objeto de estudo. Para exemplificar, selecionamos o campo jornalístico-midiático, cujos objetivos são descritos a seguir.

- ✓ Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática;
- ✓ Construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo;
- ✓ Propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas;
- ✓ Incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento

⁵ Para auxiliar nesse processo de elaboração de questionários, indicamos a dissertação de Pereira (2021) e a tese de Silva (2023). Os textos podem ser acessados no site <https://nepelin.com/>

crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos;

✓ Produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (Brasil, 2018, p.140).

Identificado o campo e seus respectivos objetivos, sugerimos o Glossário de Gêneros e Suportes Textuais (Pinton; Steinhorst; Barreto, 2022)⁶ para que se realize a seleção do gênero que será objeto de estudo. Para a seleção do(s) exemplar(es) de gênero discursivo, é importante que o professor eleja critérios que considerem a unidade temática, o contexto de produção/circulação, a linguagem empregada, entre outros aspectos que julgar pertinentes a sua proposta. Selecionado o exemplar, na **fase 3**, o licenciando deve realizar uma leitura exploratória do(s) exemplar(es) com vistas a analisar sua organização retórica, a identificar seu propósito comunicativo considerando o contexto de produção, circulação e consumo a fim de detalhar os aspectos linguísticos e discursivos prototípicos. Por fim, na **fase 4**, indicar o dispositivo didático que será o organizador do trabalho docente. Nesse sentido, há diferentes dispositivos como a unidade didática, o projeto de letramento e a sequência didática que podem orientar a organização do processo de ensino e aprendizagem em termos de sequenciamento estratégica.

Na **etapa 2**, denominada Seleção e Produção, o professor em formação irá propor atividades didáticas com foco na PAL. Essa etapa contempla três fases: i) seleção das habilidades, práticas e objetos de conhecimento de acordo com a BNCC (Brasil, 2018); ii) produção de atividades de análise linguística com foco na articulação das práticas de linguagem, considerando a relação entre os estratos da linguagem; e iii) elaboração de atividades que

⁶ Acesse em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28410/Gloss%20de%20g%C3%AAneros%20e%20suportes%20textuais%20da%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20%28BNCC%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

contemplem atividades epilinguísticas como ponte para as metalinguísticas.

Na **fase 1**, devem ser selecionadas as habilidades que serão desenvolvidas nas atividades didáticas. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), cada campo de atuação faz referência à prática de linguagem e aos objetos de conhecimento requeridos nas habilidades, conforme o exemplo a seguir.

Quadro 3: Práticas de linguagem e objetos de conhecimento

| Prática de linguagem | Objetos de conhecimento |
|-------------------------------|--|
| Leitura | Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto |
| Oralidade | Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social |
| Produção de textos | Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais |
| Análise linguística/semiótica | Construção composicional |

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 143).

Com vistas a facilitar o planejamento, organizamos as habilidades considerando o campo de atuação e o agrupamento de anos previsto na BNCC (Brasil, 2018). Essas informações podem ser acessadas nos QR Codes a seguir.

Figura 3: Campos de atuação e habilidades



Fonte: Adaptado de Pinton e Barreto (2023, p. 19).

Nesse sentido, é importante que o professor observe os objetos de conhecimento e o contexto e/ou a especificação da aprendizagem, conforme a estrutura típica da habilidade proposta na BNCC (Brasil, 2018).

Na Figura 4, a habilidade corresponde à Prática de análise e apresenta a estrutura composicional como objeto de conhecimento. Ademais, informa o contexto de aprendizagem ao explicitar o gênero notícia.

Figura 4: Estrutura típica das habilidades na BNCC



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Por fim, é interessante que o professor observe os níveis de complexidade demandados pelas habilidades para que, posteriormente, sejam efetivamente contemplados nas atividades que serão produzidas, conforme destacado na Figura 4. Para facilitar a análise, apresentamos um quadro com níveis de complexidade e seus respectivos processos cognitivos.

Quadro 4: Níveis de complexidade e processos cognitivos

| | | |
|----------------------|----------------|---|
| Básico | Lembrar | Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdo. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. |
| | Entender | Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. |
| Intermediário | Aplicar | Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. |
| | Analisar | Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. |
| Avançado | Avaliar | Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. |
| | Criar | Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. |

Fonte: Steinhorst (2023) com base em Ferraz; Belhot (2010).

A articulação das práticas de linguagem nas atividades, **fase 2**, deve focalizar a compreensão do uso da linguagem em uma dada situação comunicativa, o que implica observar os aspectos linguísticos e extralinguísticos circunscritos ao gênero selecionado.

Em síntese, para ler e produzir um exemplar do gênero artigo de opinião, por exemplo, é necessário que o estudante o analise linguisticamente, apropriando-se da sua forma composicional e do conteúdo abordado. Para isso, o professor pode explorar os movimentos retóricos e suas respectivas marcas linguísticas, conforme exemplificado na atividade a seguir.

Figura 5: Atividade de exploração dos movimentos retóricos do artigo de opinião
 Para compreender melhor a organização retórica do gênero, leia o texto *Os Jovens da geração Z não passam de consumidores da web* e sinalize, com caneta marca-texto, os movimentos constituintes do artigo de opinião com base nas perguntas norteadoras a seguir:

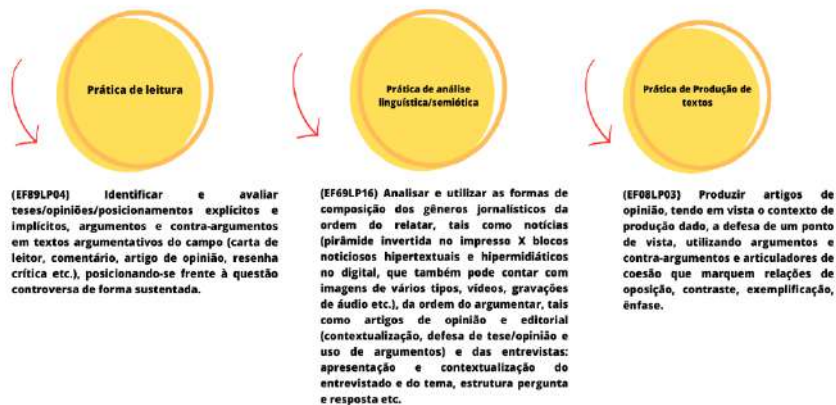
| | |
|---|--|
| Contextualização | O autor apresenta o tema? Como? A partir de um fato/evento motivador ou a partir de uma definição do problema? |
| Apresentação da tese | Qual é a posição do autor? A favor ou contra? O que é defendido pelo autor? |
| Defesa da tese | Como o autor defende a sua posição? Quais argumentos são empregados pelo articulista? |
| Reiteração e/ou apresentação de sugestões | O autor apresenta uma frase que sintetiza sua posição? O autor apresenta sugestões para o problema? |

Fonte: Bordim, Pinton e Schmitt (2023, p. 22)

Além disso, torna-se relevante considerar que as escolhas lexicais e gramaticais resultam do seu contexto de produção e consumo, implicando representações discursivas de atores e eventos sociais. Em vista disso, entender a PAL como articuladora das demais práticas de linguagem implica estudar o texto em seus aspectos mais amplos, ou seja, estudar os aspectos linguísticos, textuais e discursivos. Por exemplo, ao selecionarmos o gênero

artigo de opinião, considerando o campo de atuação jornalístico-midiático, podemos eleger habilidades e objetos de conhecimento que mobilizem práticas de linguagem e objetos de conhecimento com vistas à apropriação do gênero considerando os eixos do uso e da reflexão.

Figura 6: Articulação das práticas de linguagem

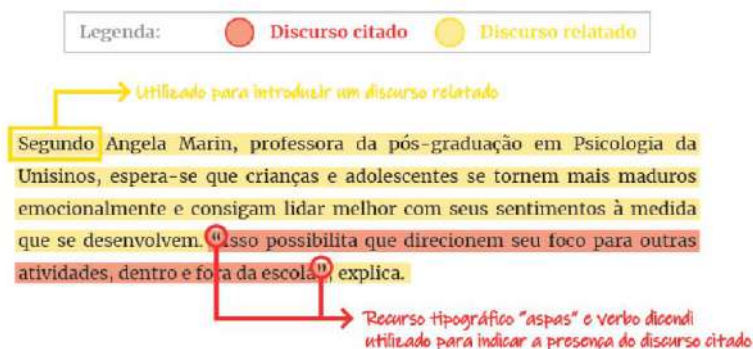


Fonte: elaborado pela autora (2024).

Se o foco do estudo for o gênero artigo de opinião, o objeto de conhecimento “tipos de discurso” é fundamental para defesa de um posicionamento. De forma mais específica, o articulista mobiliza essas vozes em tipos de discurso e de argumentos que exigem o conhecimento dos verbos de elocução e de suas formas de introdução. Nesse sentido, torna-se pertinente explorar esse objeto de conhecimento de forma situada.

Figura 7: Tipos de discurso

Para verificar o funcionamento das vozes externas em artigos de opinião, observe as diferentes formas de introduzir o discurso do outro nos fragmentos a seguir.



Fonte: Bordim, Pinton e Schmitt (2023, p. 32).

Essas escolhas, linguísticas e discursivas, revelam força argumentativa e constroem representações do articulista e do leitor potencial. Assim, o professor pode construir conhecimento sobre força argumentativa, tipos de discurso e jogo argumentativo ao contemplar o uso da língua em uma determinada situação comunicativa. Nesse sentido, as atividades de análise linguística possibilitam o estudo detalhado do funcionamento da linguagem no gênero em estudo. Para exemplificar, apresentamos, na Figura 8, o funcionamento da contra-argumentação. Silva e Pinton (2019) afirmam que estudantes do ensino fundamental tendem a apresentar dificuldades quando precisam contra-argumentar vozes externas em seus textos, pois precisam projetar um leitor que discorde de seu posicionamento com vistas a fortalecer a sua tese. Nesse viés, a prática de analisar os tipos de discursos ultrapassa a mera identificação e classificação da nomenclatura gramatical.

Figura 8: A contra-argumentação no artigo de opinião

→ **Posicionamento contrário à tese**

Pelo novo texto [Código de Trânsito Brasileiro], o condutor poderá cometer cinco infrações gravíssimas ou até sete graves sem punição além da multa. [...] **Alguns argumentam** que esses motoristas já estarão sendo punidos com a multa e que seria exagero deixar uma pessoa sem carteira, muitas vezes, sem poder exercer sua profissão.

Mas o sistema de pontos, especialmente em um país desigual como o Brasil, tem um papel importantíssimo como complementar a penalidade. Principalmente porque o motorista suspenso deve passar por um processo de reciclagem, que prevê 30h de curso, onde será submetido a uma atualização de seus conhecimentos sobre trânsito ao mesmo tempo que será sensibilizado para mudar sua conduta ao volante.

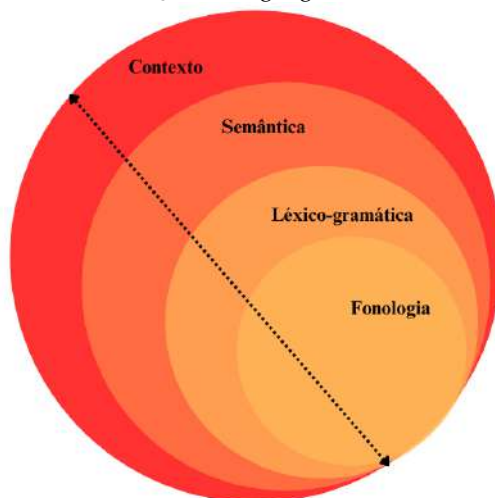
→ **Contra-argumento**

Disponível em: <www.ganchazh.elicrbs.com.br/jopnliao>
Acesso em: jul. 2019.

Fonte: Bordim, Pinton e Schmitt (2023, p. 32).

Para isso, o professor pode explicitar que tais escolhas não são aleatórias, mas sim motivadas, de forma bidirecional (texto e contexto), tecendo considerações sobre a relação entre os níveis linguísticos e extralinguísticos.

Figura 9: Sistema de estratificação da linguagem



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004).

Para tanto, o professor pode desvelar junto com os estudantes como as escolhas realizadas no nível do léxico e da gramática se relacionam com o contexto de produção, circulação e consumo de exemplar de gênero que está sendo lido e que deverá ser produzido para ser socializado com seus leitores potenciais. Isso pode ser construído, em alguma medida, no momento em que o estudante é convidado a analisar o impacto das escolhas lexicais no jogo argumentativo em termos de adesão do leitor à tese defendida. Além disso, pode ser convidado a verificar se a combinação dos participantes da ação com os verbos de elocução promove efetivamente força argumentativa. Assim, ele reflete no nível do contexto e do conteúdo (semântica, léxico e gramática especialmente).

Figura 10: Argumentos, força argumentativa e escolha lexical

“ “
Fragmento 1
“Muitos **defendem** que a educação seria a solução desse problema, mas muitos jovens infratores não querem estudar, nem se dedicar ao ensino de sala de aula que poderia sim fazer a diferença na vida dos infratores.”

“ “
Fragmento 2
“Apenas 0,5% dos homicídios são cometidos por jovens, mesmo assim 92% dos brasileiros **acham** que eles deveriam ir para o sistema adulto, onde há um déficit de 256 mil vagas por conta do encarceramento em massa.”

“ “
Fragmento 3
“Estudos **apontam** que nos Estados Unidos e Alemanha que já tem essa lei não diminuiram os atos infracionais”

Fonte: Bordim, Pinton e Schmitt (2023, p. 32).

Em se tratando da produção de atividades de PAL de forma específica, **fase 3**, devemos partir da observação e reflexão dos fenômenos linguísticos para sua posterior nomeação e explicação por meio de uma teoria. Nesse sentido, o exemplar de gênero não deve servir de pretexto para simples identificação e nomeação de categorias gramaticais nem servir para análise de frases

descontextualizadas do propósito do gênero. A proposta é que a análise linguística seja orientada com vistas à explicitação de como funciona a linguagem para atingir o propósito comunicativo em determinada interação.

Como guia para elaboração dessas atividades, Pinton e Silva (2021) enumeram questionamentos que podem auxiliar o professor a verificar em que medida as atividades contemplam a PAL de forma efetiva.

Quadro 5: Perguntas orientadoras da elaboração e análise de atividades epi e metalinguísticas

| Natureza | Conceito | Perguntas orientadoras |
|-----------------|--|---|
| Eplinguística | Atividades que refletem sobre o uso de recursos expressivos, considerando a atividade linguística em que o sujeito está engajado (Geraldi, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de realizar escolhas e avaliá-las (Suassuna, 2012). | A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas? A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas do gênero? A atividade demanda a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)? |
| Metalinguística | Atividades que promovem a reflexão analítica sobre os recursos, tornando possível categorizá-los, seja por nomeação e/ou por teoria (Geraldi, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar conscientemente e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua (Suassuna, 2012). | A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria? A atividade focaliza apenas a identificação e a classificação de categorias gramaticais ou promove a reflexão sistematizada dos fenômenos linguísticos? |

Fonte: Pinton e Silva (2021, p. 215)

Para complementar esse percurso didático-pedagógico, **na etapa 3**, denominada Aplicação, o professor em formação precisa aplicar/dinamizar sua proposta em contexto real de ensino. A experiência pedagógica promove a reflexão sobre o fazer docente e possibilita verificar em que medida as atividades propostas cumprem o objetivo de proporcionar ao aluno ler, analisar e produzir textos de forma significativa nas aulas de Língua Portuguesa. Essa verificação reflexiva constitui a **etapa 4**, Avaliação, em que o docente em formação avalia, por meio de instrumentos como diários e relatos da experiência, sua formação docente de forma holística. Além disso, avalia o processo de aprendizagem dos estudantes, verificando a pertinência das atividades produzidas.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos revisar os princípios teórico-metodológicos da PAL, desde os textos fundantes até sua recontextualização em documentos oficiais. Nesse sentido, parece ser consenso de que se trata de uma prática analítico-reflexiva que visa promover a compreensão da linguagem em uso em um determinado gênero com vistas à leitura e produção de textos que mobilizam diferentes recursos na construção de significados.

Por ser uma prática de linguagem que requer um olhar outro sobre o papel dos estudos linguísticos/gramaticais no contexto escolar, compreendemos que o avanço em termos pedagógicos exige que busquemos compreender como essa prática é percebida e recontextualizada por professores de Língua Portuguesa em formação inicial. Os resultados evidenciam que esses professores a reconhecem como uma prática reflexiva sobre questões mais amplas do texto, todavia a produção de atividades ainda não revela uma total apropriação dos procedimentos teórico-metodológicos. Ou seja, o ensino explícito de como fazer/elaborar essas atividades parece ser o grande desafio ou o que ainda precisa ser construído em cursos de formação de professores.

Em razão disso, propomos um percurso didático-pedagógico que pode, de alguma maneira, auxiliar o professor em formação a organizar e elaborar atividades didáticas com foco na PAL. Nosso percurso, construído em 4 etapas, busca sistematizar alguns procedimentos que focalizam o planejamento, elaboração, aplicação e avaliação das atividades propostas. Destacamos que se trata de uma possibilidade, dentre tantas outras, que pode iluminar outras propostas e percursos.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, T. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021. E-book.

BARRETO, T. V. **Prática de Análise Linguística**: a formação inicial de professores de língua portuguesa e a produção de atividades didáticas em uma perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9, pp. 5-45, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4199033/mod_folder/content/0/1%20Bibliografia%20Fundamental/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

GERALDI, João Wanderley. (org.). (1984). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino** - Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

KEMIAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/33884460/Princ%C3%ADpios_para_ensino_de_An%C3%A1lise_Lingu%C3%ADstica_pdf?auto=download. Acesso em: 16 jan. 2023.

MENDONÇA, M. A. 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**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINTON, F. M.; SILVA, J. S. da. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4511>. Acesso em: 20 maio 2023.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17277>. Acesso em: 31 maio 2023.

PINTON, F.; BARRETO, T.; STEINHORST, C. Representações discursivas de professores de Língua Portuguesa em formação inicial sobre o eixo de Análise Linguística. **Revista Claraboia**,

Jacarezinho/PR, 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/226>. Acesso em: 20 maio 2023.

POLATO, A.; MENEGASSI, R. Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. *In*: PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/Mestrado/00%20Pesquisa%20Pr%C3%A1tica%20de%20An%C3%A1lise%20Lingu%C3%ADstica/Leituras/Pratica-de-analise-linguistica-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SILVA, C. R.; PINTON, F. M. Mapeando a escrita de estudantes do ensino fundamental: em foco o artigo de opinião. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 3, n° 58, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/g7qm6hW3T8NK7cfSwmzyJTB/?lang=pt>

STEINHORST, C. **Desbravando os mares da Base Nacional Comum Curricular: a Prática de Análise Linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28679/DIS_PPGLETRAS_2023_STEINHORST_CAMILA.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 maio 2023.

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

VOLK, R. **Professores em formação inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

CAPÍTULO 06

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA ORALIDADE: UMA PROPOSTA DE ESCUTA COM O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Tânia Guedes Magalhães
Natália Sathler Sigiliano
Andreia Rezende Garcia-Reis

1. Introdução

Neste trabalho, trazemos reflexões teóricas e pedagógicas que articulam duas práticas de linguagem essenciais no ensino de Língua Portuguesa na escola básica, a oralidade e a análise linguística/semiótica (AL/S), que nem sempre aparecem articuladas. Assim, nossa discussão dialoga com os desafios docentes acerca dessa relação, em vista da necessidade de formação de professores para uma abordagem reflexiva no tratamento didático-pedagógico dos textos contemporâneos multimodais. Temos o objetivo de, além de retomar uma discussão teórico-conceitual de oralidade e análise linguística/semiótica, apresentar uma **proposta pedagógica de escuta ativa** a partir do gênero oral anúncio publicitário com direcionamentos em categorias a serem exploradas reflexivamente pelos professores, enfatizando as distintas semioses envolvidas na construção dos textos orais.

Ainda que graduandos e professores da escola básica já tenham se apropriado discursivamente da AL/S, algumas pesquisas¹ mostram que os procedimentos de ensino adotados

¹ (Magalhães; Silva, 2021; Batista-Santos; Santos, 2019; Lima; Souza; Moura, 2019; Guimarães; Bartikoski, 2019; Neves, 2002)

ainda estão arraigados em uma perspectiva tradicional de ensino de gramática. Quando trazemos a já tão discutida - mas ainda necessária - abordagem da AL/S para o campo da formação e a relacionamos à oralidade, vemos lacunas nessa relação, assim como na sua transposição. Na análise de concepções de gramática reveladas por graduandos ingressantes no curso de Letras, quando os licenciandos tematizam sobre gramática e suas relações com práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade), eles se referem primeiramente à escrita; em menor escala, remetem à leitura e à oralidade (Sigiliano, Magalhães, 2022). De fato, esses dados indicam que é preciso investir nas atividades epi e metalinguísticas na formação para que as práticas docentes se baseiem em relações mais claras entre os gêneros orais, a análise linguística e a multimodalidade.

Destacamos ainda a importância dos gêneros orais estarem presentes na formação como objeto de análise e como formas de interação, o que geralmente é negligenciado tanto no contexto acadêmico quanto no escolar, fruto da supremacia da escrita na nossa sociedade (Marcuschi, 2001; Signorini, 2001). Ainda que com o isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 e com imposição do ensino remoto em todo o território nacional, tenhamos envolvido diversificados gêneros orais e escritos como forma de interação na educação, dentre eles os digitais e multimodais, por vezes os gêneros ainda não têm estado presentes nas aulas e atividades de ensino de Língua Portuguesa como objeto de análise, de forma sistematizada. Nesse viés, reforçamos a necessidade de nos debruçarmos sobre a relação oralidade e análise linguística/semiótica, avançando nas propostas já alcançadas, que enfocam sobretudo as relações do gênero com seus aspectos linguísticos e semióticos.

Na oralidade - prática de linguagem indicada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como essencial para a escola - estão envolvidas a **produção**, a **compreensão** (escuta) e as **relações entre fala e escrita**. Apesar de elas serem indispensáveis para o desenvolvimento de crianças e jovens para ampliar suas

possibilidades de participação social pela linguagem, as atividades de escuta são as menos abordadas em pesquisas acadêmicas, em práticas de ensino, em reflexões dos docentes sobre oralidade, em livros didáticos e em currículos e programas de ensino (Magalhães, Carvalho, 2018; Alvim; Magalhães, 2019; Storto; Brait, 2020; Bueno; Zani; Jacob, 2022; Costa-Maciel *et al*, no prelo). Na própria BNCC, que rege a educação brasileira, a escuta, apesar de apontada, é subestimada em função da prioridade da produção oral (Bueno *et al.*, 2023). Compreendemos a urgência de aprofundar as discussões teóricas e a utilização de instrumentos de ensino que enfoquem a compreensão dos gêneros orais por meio da escuta, com atividades de análise linguística/semiótica a serem desenvolvidas pelos alunos em metodologias reflexivas centradas nos efeitos de sentido. Como resultado, podemos incidir na baixa compreensão leitora dos índices nacionais e contribuir com a formação crítica dos estudantes.

Assim, trazemos, neste capítulo, uma discussão teórico-conceitual sobre análise linguística/semiótica, oralidade e ensino, assim como uma proposta didática envolvendo o gênero anúncio publicitário com *storytelling*, visando contribuir com propostas que enfoquem elementos da multimodalidade da oralidade para a escola básica.

2. Gêneros orais e ensino: concepções e práticas

Como concepção de língua e oralidade, tomamos como base os preceitos de Marcuschi (2001, 2006), que revela que “(...) a língua é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída” (Marcuschi, 2006, p. 16-17). Essa perspectiva social é muito importante para fundamentar as práticas de ensino, a fim de fazer os alunos conhecerem e analisarem a língua viva, em funcionamento e superar visões estereotipadas da Língua Portuguesa.

Ainda na perspectiva do autor, fala e escrita são modalidades usadas em práticas de sociais de linguagem; a oralidade é uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta

sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora” (2001, p. 25). Para o autor, embora já tenhamos discutido bastante a oralidade,

parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante **refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje**, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa tradição (Marcuschi, 2001, p. 24; grifos nossos).

Em convergência com o que estabelece Marcuschi, consideramos necessária uma defesa de mais pesquisas e práticas escolares com a oralidade, porque, embora estejamos assistindo a um forte crescimento de pesquisas no campo, ainda impera no contexto acadêmico e na educação básica a ideia de que falar bem é uma capacidade inata, com a qual alguns sabem lidar sem necessidade de aprendizagem formal.

Além disso, em acordo com Signorini (2001), a relação dicotômica entre oralidade e letramento deve ser superada, em que se compreende a relação com base no hibridismo da escrita, em vista da relação intrínseca - e não de oposição - entre oral e escrito. Ao encontro dessa ideia, o *continuum* proposto por Marcuschi (2001) para analisar as relações fala e escrita ultrapassa o levantamento de diferenças, ressaltando a dialogicidade e as funções interacionais de ambas as modalidades, tendo o gênero como aspecto central nessa prática analítica.

Nesse viés social de linguagem, Marcuschi indica que “O trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia, pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero” (Marcuschi, 2002, p. 35). A proposta de lidar com os usos autênticos é convergente com uma visão de AL/S porque este constructo propicia reflexão e apropriação de variados usos da linguagem pelos estudantes para atuação social. Os

gêneros de texto², como constructos dinâmicos, estão baseados em convenções, mas isso não significa dizer que, conforme afirma Elizabeth Marcuschi “(...) ele seja estático e imutável. Ao contrário, o gênero textual é de natureza maleável e, por isso mesmo, em seu processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor, está sujeito a **incompreensões** e transgressões” (2010, p. 76, grifo nosso).

Ressaltamos o termo **incompreensões** acima destacado porque a **compreensão pela escuta ativa** é salientada neste capítulo, visto que sua abordagem ainda precisa ser intensificada na escola. Se as pesquisas já mostram que a produção oral está mais presente e já há variados gêneros orais indicados para levar os estudantes ao domínio da fala pública, como ensinar a escuta? Como ensinar os alunos a compreenderem um gênero oral? É possível ensinar a compreender melhor ao ouvir? Que elementos enfatizar? Como somos sujeitos ouvintes, precisamos desautomatizar a atividade cotidiana de simplesmente ouvir ou escutar, como usamos no senso comum, em busca de uma prática efetiva de compreensão do oral.

Destacamos ainda que, para análise dos gêneros orais, é preciso reafirmar a natureza multimodal da oralidade. Para Dionísio (2014), é na prática de linguagem que se dá a multimodalidade:

[...] é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos,

² Neste trabalho, usamos apenas gêneros de texto orais e escritos, com base nessas concepções de que eles são multimodais. Não vemos necessidade de dizer que os gêneros são “orais, escritos e multimodais” (Brasil, 2018) como traz a BNCC.

com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (Dionísio, 2014, p. 42).

A compreensão da oralidade como multimodal é fundamental para propostas atividades de escuta na escola, visto que precisamos ultrapassar, na atividade de AL/S, o enfoque apenas nos elementos verbais. É na análise dos aspectos multimodais da oralidade que podemos ampliar a compreensão dos alunos sobre os usos da linguagem, alcançando a desejada leitura crítica, que extrapola o nível mais superficial da compreensão. Nesse caso, quando analisamos um gênero oral, envolvemos também aspectos do plano sonoro, visual e dos movimentos, como tom de voz, expressões faciais, gestos, aparência e vestimenta, cenário, iluminação, entre outros. Esses elementos devem estar articulados ao verbal em uma atividade de escuta para compreensão dos gêneros orais.

O termo escuta já vem sendo usado em documentos orientadores de ensino desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e é retomado pela BNCC. Encontramos na bibliografia especializada uma série de nomes para esta atividade (Alvim, 2015): escuta, escuta ativa, escuta atenta, escuta orientada e guia de escuta. Esses termos estão coerentes com uma prática ativa de ouvir ou escutar em busca da compreensão plena, sem passividade, como o termo pode sugerir. Reforçamos essa atitude de interação na construção de sentido quando inserimos o **ativa** após o termo “escuta”, mesmo que pareça redundante.

A BNCC estabelece orientações para o tratamento das práticas orais, a partir de algumas ações: a) consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; b) compreensão de textos orais; c) produção de textos orais; e d) compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (Brasil, 2018). No que se refere ao item “**Compreensão de textos orais**”, o documento estabelece que é preciso

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (Brasil, 2018, p. 79).

Em relação à compreensão dos efeitos de sentido, o documento indica a importância de envolver elementos como “volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc” na produção de sentidos (Brasil, 2018, p. 76). Como vemos, a BNCC está articulada a preceitos teóricos que ampliam a prática de compreensão textual, englobando elementos que extrapolam o verbal, incluindo questões cinésicas e paralinguísticas, dentre outras.

Gambaro, ao abordar a escuta no rádio, no âmbito da Comunicação Social, ressalta que

A prática da escuta deve ser encarada como uma opção de atividade dentre as várias oferecidas ao indivíduo que quer se informar, se entreter ou ter companhia. Conceber tal configuração exige, portanto, compreender os usos atuais das mídias sonoras, atravessados pelas mais novas tecnologias de informação e comunicação (Gambaro, 2021, p. 6).

Com base nessas ideias, neste capítulo, analisamos elementos de um **anúncio publicitário**, buscando articular elementos linguísticos e não linguísticos que colaboram para a produção de sentidos do texto, aspecto ao qual daremos ênfase na próxima seção.

3 O anúncio publicitário

O anúncio publicitário em vídeo é um gênero oral que apresenta, por isso, elementos multimodais propícios para realizar uma proposta de escuta com estudantes. Pinton, Steinhorst e Barreto (2022, p. 11) afirmam que ele pertence ao campo de atuação jornalístico-midiático. Elas caracterizam esse gênero como uma

Peça publicitária comercial que tem como objetivo vender um produto ou serviço. Circula em mídias digitais, revistas, jornais, entre outros. Seu público-alvo é formado por aqueles que têm interesse no produto que está sendo divulgado. Por se tratar de um texto publicitário, apresenta diversos recursos multissemióticos que chamam a atenção do leitor.

O anúncio publicitário tem o propósito central de vender um produto e, para isso, realiza a divulgação de uma marca ou produto, usando diversos procedimentos para convencer o ouvinte/consumidor. A persuasão é marca desse gênero, e os artifícios utilizados para alcançá-la são diversos. No texto escolhido para a construção desta proposta, destaca-se o uso da *storytelling* como estratégia para comover e convencer o interlocutor (Duarte, 2023).

Storytelling, no senso comum, pode ser compreendida como narrativa ou contação de história. Aqui, observamos a *storytelling* dentro no anúncio, usada como estratégia persuasiva. Há, assim, uma intergenericidade nesta proposta. Analisamos um anúncio publicitário patrocinado pela empresa Volkswagen, cujo objetivo imediato é promover a marca, o que acarreta venda de produtos e serviços.

Para Xavier (2015), *storytelling* “é a tecnarte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central” (Xavier, 2015, p. 12), definição que converge com a ideia de narrativa.

Ao abordarmos anúncios publicitários com estudantes da escola básica, temos a grande possibilidade de discutirmos importantes questões de linguagem e poder, considerando-se que, em sociedades complexas “como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção de mensagens de nível sócio-político” (Gnerre, 1998, p. 21).

No caso da escuta de uma peça publicitária, um elemento a ser discutido com os estudantes é que não somos apenas ouvintes

diante dela, mas consumidores. As estratégias são minuciosamente escolhidas em função dos públicos específicos, seus desejos e gostos, além de considerar, claro, um poder de compra. De forma bastante enfática no texto escolhido, ressalta-se a noção de “lovemark”, conceito atrelado à relação entre consumidores e marcas, em que se destaca a importância de se construir uma relação sentimental entre eles. Para criar essa relação, a storytelling tem sido vastamente abordada, por ser uma estratégia que envolve a construção de histórias, utilizada por empresas para demarcar relações entre elas e seus consumidores, aproximando-os. De forma a compreender o propósito comunicativo do texto atrelado à estratégia utilizada, é preciso desenvolver visão crítica nos estudantes, visto que essas ideias não estão ditas explicitamente no anúncio, mas embutidas na sua construção.

A partir das reflexões explicitadas sobre oralidade e escuta, trazemos, a seguir, as concepções que embasam a abordagem da análise linguística/semiótica neste texto, articuladas à oralidade. Em seguida, será apresentada a proposta pedagógica de abordagem da escuta.

4. Análise linguística/semiótica e a exploração da multimodalidade da oralidade

A análise linguística (AL), de acordo com documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa (LP), constitui uma das práticas de linguagem, ao lado da oralidade, leitura/escuta e produção (Brasil, 2018). Tal termo remonta à década de 80, em que Geraldí (1984) propôs uma nova perspectiva de abordagem de aspectos da língua em sala de aula de LP, voltada para a reflexão sobre os usos linguísticos. Inicialmente, a proposta se referia a um trabalho atrelado à produção de texto escrito dos alunos, por meio do qual o docente teria elementos para, a partir de práticas sociais de linguagem, levar o estudante a refletir sobre seus usos, com atividade de revisão e reescrita do texto. Com o tempo, a AL passa a assumir um sentido mais amplo do que aquele prototipicamente

associado às categorias gramaticais tradicionais, visto que a nova perspectiva não se restringia à exploração de elementos de ordem estrutural, dando conta, portanto, também de processos e fenômenos enunciativos, assumindo-se a relevância da abordagem de questões discursivas do texto.

No contexto da proposta da prática de AL, e diante da evidente limitação da abordagem de ensino prescritivo de gramática – seja pelo fato de ela tomar unidades menores como elementos de análise, seja pela observação de definições insuficientes à riqueza do uso linguístico - perspectivas teóricas da Linguística ressaltavam a relevância de se tomar o texto como objeto de ensino. Segundo Barbosa (2010),

Além disso, indicadores de avaliação do sistema de ensino e de avaliação da aprendizagem de alunos da educação básica, que passaram a ser mais sistemáticos no Brasil a partir da década de 1990, denunciavam o fraco desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e produção de textos. Tais dados sinalizavam o fato de que o ensino centrado na gramática (e na norma padrão), ênfase comum até então, não estava se revertendo para os processos de compreensão e produção de textos dos alunos. A ideia de que o conhecimento das estruturas da língua por si só melhoraria o desempenho de seus usuários mostrou-se equivocada. Mudar o foco do ensino de língua tornou-se, então, um imperativo pedagógico e político (Barbosa, 2010, p. 157-158).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais deram notoriedade à prática de análise linguística e enfatizaram a relevância de se considerar o texto como unidade de ensino:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (Brasil, 1998, p. 78).

Essa articulação proposta reforça a posição de que, em uma perspectiva interacionista, não existe língua sem gramática e nem gramática fora da língua (Antunes, 2007). Nesse sentido, conforme aponta Mendonça (2006):

(...) a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que 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).

Dessa forma, a prática de análise linguística é colocada em função de outras, como leitura e produção de textos. A BNCC, seguindo caminho semelhante àquele iniciado pelos PCN, ao assumir a necessidade de ampliação de letramentos dos estudantes, amplia também as indicações de gêneros a serem adotados na escola para criação de situações de interação, e de suas formas de análise, inserindo outras semioses como elementos a serem explorados pelo professor como aspectos constitutivos dos textos do século XXI. Nesse contexto, é acrescido, nos documentos norteadores, à análise linguística a prática de análise semiótica.

Em um olhar superficial, aquilo que aqui chamamos de “acréscimo” poderia ser visto como uma abordagem de algo que já era comumente feito pelo professor. No entanto, tal ampliação fica evidente, inclusive, na designação da prática, que passa a ser nomeada como “prática de análise linguística/semiótica”. Ao inserir a semiótica explicitamente relacionada a aspectos que compõem a prática de AL, não apenas ampliamos o escopo de análise de elementos - caminhando coerentemente para ampliação de linguagem dos estudantes -, mas também concebemos uma nova forma de olhar para o modo comunicativo tipicamente analisado em aulas de Língua Portuguesa. A ênfase se dava sobre o verbal, mas passa-se a amplificar a análise sobre variadas modalidades da língua, já que há múltiplas formas de linguagens possíveis para a produção de sentidos na leitura/escuta de um

texto, conforme destacamos com Dionísio na seção anterior. Tais modalidades têm suas peculiaridades quanto aos regramentos advindos dos usos, tal qual elucidado por Kress e Van Leeuwen (2006). Frente a essa nova forma de abordagem dos aspectos do texto, Mendonça (2020) propõe uma ampliação do conceito de prática de AL, incorporando a semiótica, estabelecendo que ela

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento das linguagens nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais e da análise e sistematização dos fenômenos das linguagens que incidem na produção de sentidos (Mendonça, 2020, palestra on-line³).

Nesse sentido, a oposição clássica entre a Linguística e a Semiótica, posta por Saussure no momento de definição da área, precisa ser revista, no sentido de que, depois de muitas descobertas, sistematizações e propostas da Linguística, passem a ser vistas de forma mais conjunta e entrelaçada. Saussure (1916) já reconhecia o fato de que diferentes modos contribuem para a comunicação humana, mas, ao definir o escopo da área, restringiu-se a analisar a língua naquele momento específico. Por uma ressignificação da nossa relação com o texto e suas necessidades de análise no século XXI, a prática de análise linguística/semiótica passa a ver os distintos modos de comunicação como indissociáveis para a produção de sentidos do texto. Assim, corroboramos com a perspectiva de Mota (2022) ao afirmar que:

Analisar linguística e/ou semioticamente significa que tanto os processos de significação de base linguística como os de base não

³ Palestra intitulada “Práticas de análise linguística/semiótica: reflexões a partir da BNCC”, proferida em Live realizada no dia 20 de agosto de 2020, registrada no link <https://www.youtube.com/watch?v=fLLeIZgee0c>

linguística (como gestual, visual, sonoro, tátil e outros) podem ser analisados enquanto elementos e formas de linguagem. Tais processos, nesse sentido, possuem formas, modelos, contextos e objetivos específicos que caracterizam a própria atividade semiótica. A complexidade dos modos de construção das diferentes outras semioses - que não só da linguística - necessita ser investigada e descrita em cada caso de uso semiótico do texto, pois ela recorre a outras metalinguagens que, não raro, não são abarcadas pelos estudos mais convencionais da linguagem (Mota, 2022, p.8).

Nesse sentido, a exploração de aspectos de análise linguística/semiótica que perpassam a atividade de **escuta**, em contexto de sala de aula de LP, passa a necessitar de renovada forma de abordagem, visto que envolve, necessariamente, diferentes semioses. Tais aspectos, por seu ineditismo quanto à relevância de análise e de busca por aproximações de elementos de usos, ainda são pouco explorados na escola, tanto no que diz respeito aos cursos de formação continuada de professores quanto nas publicações que envolvem o ensino.

Costa e Mendonça (2022), ao abordarem a necessidade de exploração de textos constituintes de novos (multi)letramentos na escola (cf. Rojo; Moura, 2019), destacam que

a análise dos textos precisa, então, muitas vezes, mobilizar conhecimentos sobre várias semioses, ou seja, deixa de ser puramente linguística para ampliar seu escopo e tratar de outras linguagens. Ainda assim, nas aulas de Língua Portuguesa, conforme a BNCC (Brasil, 2018), a prioridade deve ser para a escrita e o oral, isto é, para o uso da língua/linguagem verbal nessas duas modalidades, sem desconsiderar que elas não ocorrem separadas de outros modos de produção de significados (Costa; Mendonça, 2022, p. 191-192).

Entendendo que os múltiplos modos agem numa relação de multiplicação de sentidos (e não de complementação), de forma a revelar caminhos que apontem para sinalizações e elementos por

meio dos quais a imbricação dos diferentes modos pode se evidenciar para a construção de sentidos do texto, neste capítulo nos propusemos a analisar um anúncio publicitário que pode ser usado em uma atividade de escuta em sala de aula. A proposta, apresentada a seguir, tem como intuito elucidar, ao professor, direcionamentos em categorias a serem exploradas em prol da reflexão sobre os papéis das distintas semioses envolvidas na construção dos textos orais.

5. A escuta ativa: elementos para análise linguística/semiótica do anúncio publicitário

Proceder à prática de análise linguística em contexto escolar prevê que o professor se debruce sobre a relação entre elementos linguísticos e outras semioses, considerando o contexto de produção dos gêneros de texto em que se realizam os efeitos de sentido pretendidos. Essa relação é feita, por vezes, de forma intuitiva por parte do professor que acaba por selecionar do texto elementos que chamam sua atenção, no que tange à compreensão ou, de forma mais prescritiva, à sua estruturação linguística de forma aleatória.

Apesar de esta ser uma perspectiva de análise e ensino, pretende-se, nesta seção, explorar a existência de relações entre escolhas dos diferentes modos relacionados no texto com base em categorias de análise pré-estabelecidas, de forma a elucidar caminhos para o tratamento da escuta de textos multimodais, envolvendo sons e imagens em movimento em sala de aula. Para tanto, de forma mais específica, abordaremos o anúncio publicitário como exemplo de um gênero multimodal oral a ser explorado em uma atividade de escuta em aula de Língua Portuguesa.

Visto que o texto publicitário em vídeo, selecionado para análise neste capítulo, é um gênero que mescla modalidade oral e escrita, aspectos propostos por Cavalcante e Melo (2007) e por Araújo e Suassuna (2020) para análise do texto oral em sala de aula

revelaram-se válidos como categorias de análise. No entanto, considerando que se trata de gênero multimodal constituído por aspectos sonoros e imagens dinâmicas de natureza variada, precisamos ir além das categorias por elas apresentadas para construir uma proposta de abordagem da escuta do gênero anúncio publicitário. Nesse contexto, valemo-nos da proposta de Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020) para exploração de elementos que dizem respeito a outros modos comunicativos.

Conforme Cavalcante e Melo (2007), o texto oral poderia ser explorado com base em aspectos extralinguísticos (Quadro 1) e aspectos paralinguísticos e cinésicos (Quadro 2). Nesse mesmo caminho, Araújo e Suassuna (2020) propõem categorias semelhantes de análise, com variações que dizem respeito à forma de agrupamento e à pormenorização das categorias e das descrições. Há alterações relativas às denominações dos “Aspectos extralinguísticos” para “Aspectos discursivos” (com acréscimo de elementos como “reconhecimento do contexto cultural” e “estratégias de polidez”). Há mudança, ainda com relação aos aspectos “linguísticos”, que são denominados como “Aspectos textuais” (em que se adiciona o aspecto “fixação temática”, tratado por Cavalcante e Melo em “aspectos extralinguísticos”). Tais tópicos, apresentados pelas autoras, referem-se à análise de questões semelhantes, ligando-se, sobretudo, à observação de elementos textuais a elementos proeminentes em produções orais menos planejadas. Os “Aspectos acústicos”, de Araújo e Suassuna, são intitulados como “Aspectos paralinguísticos” por Cavalcante e Melo. Por fim, no que diz respeito aos elementos cinésicos, a abordagem das autoras apenas se diferencia pelo fato de haver maior segmentação e descrição desses aspectos por parte de Araújo e Suassuna (2020). A seguir, será apresentado um compilado desses quadros:

Quadro 1: Aspectos extralinguísticos

| | |
|--|--|
| a) Grau de publicidade | número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa; conhecimento entre os participantes; |
| b) Grau de intimidade dos participantes | conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento; |
| c) Grau da participação emocional | afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade; |
| d) Proximidade física dos parceiros de comunicação | comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos; |
| e) Grau de cooperação/organização dos turnos | possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância; |
| f) Grau de espontaneidade/fixação temática | comunicação preparada previamente ou não; |
| g) Reconhecimento do contexto cultural | adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados; |
| h) Estratégias de polidez | atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...). |

Fonte: As autoras, citando os quadros de Cavalcante e Melo (2007, p. 97-98) e Araújo e Suassuna (2020, p.105)

Quadro 2: Aspectos linguístico-discursivos

| Aspecto textual | Descrição. |
|----------------------------|---|
| Marcadores conversacionais | Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação. |
| Repetições | Duplicação de algum elemento que veio antes. |
| Paráfrases | Reformulação de algo que veio antes. |
| Correções | Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado. |
| Hesitações | Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante. |
| Digressões | Suspensão temporária de um tópico |

| | |
|------------------------|---|
| | retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento. |
| Expressões formulaicas | Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros. |
| Uso de modalizadores | Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto. |
| Fixação temática | Tema fixado (ou não) com antecedência. |

Fonte: Araújo e Suassuna (2020, p.106)

Quadro 3 - Aspectos paralingüísticos e cinésicos

| | |
|-------------------------------------|---|
| Aspectos paralingüísticos/acústicos | Qualidade da voz Intensidade Altura Elocução Pausas Interrupções (Risos/suspiros/choro/irritação) Entoação Dicção |
| Aspectos cinésicos | Postura Gestos Expressão facial Olhares Movimentação dos interlocutores |

Fonte: As autoras, citando os quadros de Cavalcante e Melo (2007, p. 97-98) e Araújo e Suassuna (2020, p.105)

Considerando que, para exploração da escuta em sala de aula, serão abordados gêneros multimodais, estendemos essas propostas à apresentação (ainda incipiente) de características de aspectos midiáticos, que podem envolver imagens estática, dinâmica e áudio, compondo significados de vídeo e de áudio, conforme pode ser visto no quadro 4.

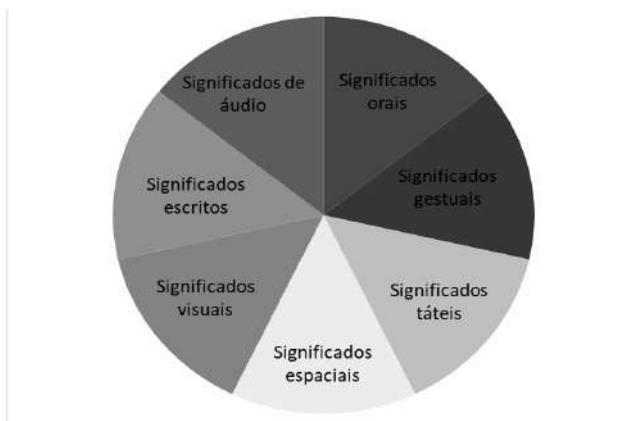
Quadro 4: Aspectos midiáticos

| | |
|----------------------------|---------------------|
| Imagem(ns) estática(s): | Foco Perspectiva |
|----------------------------|---------------------|

| | |
|-------------------|--|
| | Enquadramento Cores, luminosidade Cenário Imagens “formulaicas” (ex.: nascer do sol para expressar um novo dia) Saliência Ações Posição da informação (valor) |
| Imagens dinâmicas | Foco Perspectiva, posição de câmera Enquadramento Cores, luminosidade Cenário Imagens “formulaicas” (ex.: nascer do sol para expressar um novo dia) Ações Saliência Posição da informação (valor) Movimento |
| Áudio | Efeitos sonoros, trilha sonora, música (timbre, tom, ritmo, melodia, harmonia) Silêncio |

Fonte: As autoras

Em conformidade com o que propõem Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020), esses aspectos envolveriam distintos modos de significação de um texto. De acordo com esses autores, são modos de significação de um texto multimodal os significados orais, gestuais, táteis, espaciais, visuais, escritos e de áudio:



Fonte: Kalantiz; Cope; Pinheiro (2020, p. 181)

Os autores distinguem os modos de significação de áudio e orais, por exemplo, pelo fato de que estes se atrelam à língua e aqueles a outros sons, como músicas. Também diferem os modos de significação gestuais (associados aos movimentos de braço e de cabeça, por exemplo) aos visuais (clareza, imagens de filmes etc). Dessa forma, Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020) apresentam segmentações de modos que podem auxiliar na observação mais acurada de elementos em jogo na construção de um texto multimodal.

Dentre os elementos de análise propostos por Cavalcante e Melo, notamos a mescla entre aspectos referentes a distintos significados. Os aspectos extralinguísticos, propostos no quadro 1, são analisáveis a partir de diferentes significações. Por exemplo, o grau de publicidade poderia se manifestar, em um anúncio publicitário em vídeo postado em rede social, por meio de elementos como local de circulação do vídeo, bem como número de seguidores de uma página ou de curtidas do anúncio. A leitura desse elemento envolveria o apelo a significados visuais e escritos, nesse caso.

Ademais, vale destacar que aspectos tipicamente reconhecidos como composicionais dos gêneros de texto se valem de distintos modos de comunicação para sua realização no texto midiático e

consequente produção de sentido do texto. Nesse contexto, múltiplos modos de significação são mobilizados para composição dos aspectos básicos do gênero ou do tipo textual. Tais modos envolvem itens que podem ser especificados em elementos a serem explorados.

Ainda há poucos trabalhos publicados que visam a correlacionar esses elementos a seus modos, e a proposta aqui apresentada intenciona abordar, de forma não exaustiva, algumas dessas relações. Para tanto, é crucial que se estabeleçam correlações entre os modos de significação e os aspectos ou elementos composicionais dos gêneros de texto e dos tipos textuais.

Conforme Mendonça (2007), as escolhas linguístico-discursivas do gênero são motivadas pelo seu funcionamento social. Nesse sentido, algumas correlações entre gênero, tipo e escolhas linguísticas já vêm sendo estudadas e traçadas de forma a evidenciar categorias composicionais que se correlacionam a sequências tipológicas específicas ou a gêneros textuais determinados (cf. Wachowicz, 2012; Sigiliano, 2021). A análise e a proposição de categorias de elementos semióticos proeminentes nos gêneros e nas sequências tipológicas bem como sua correlação com os gêneros ou tipos é algo ainda pouco explorado na área de ensino de Língua Portuguesa. Ao se mesclarem distintos modos, diversos elementos agem como multiplicadores de produção de sentido (cf. Lemke, 1998). O mapeamento de tais elementos só faz sentido a partir da escuta ou da leitura do texto, e sua exploração em sala de aula deve ser realizada com intuito de levar o estudante a refletir sobre a importância de dado elemento para a construção dos sentidos do texto, em um movimento que envolva epilinguagem e metalinguagem.

De forma a mediar a reflexão do leitor sobre aspectos multimodais que devem compor uma atividade de escuta, selecionamos um anúncio publicitário em vídeo, que é composto por imagens dinâmicas, elementos verbais e sonoros. Tendo em vista que há uma narrativa que perpassa todo o anúncio publicitário, aspectos composicionais dela em correlação com

elementos linguísticos e de outras semioses frequentemente presentes nesse tipo devem ser tomados potencialmente como aspectos a serem analisados em uma atividade de escuta. De forma a estabelecer correlações entre os elementos básicos da narrativa, aspectos linguísticos/semióticos relevantes na composição desses elementos e modos de significação, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Elementos composicionais de narrativas e elementos correlacionados

| Elementos das narrativas | Categorias linguísticas/semióticas a serem potencialmente exploradas | Modos de significação presentes |
|--|---|---|
| Personagens (Apresentação, nomeação, descrição) | Substantivos simples e próprios Adjetivos, orações adjetivas, advérbios Apresentação de personagens Aparência, voz ou ações dos personagens | Significados de áudio Significados orais Significados visuais Significados escritos Significados gestuais Significados espaciais |
| Tempo | Tempo e aspectos verbais Adjuntos adverbiais Cenário Movimento Cores, luminosidade Ações Efeitos sonoros, trilha sonora, música (timbre, tom, ritmo, melodia, harmonia) Silêncio | Significados orais Significados de áudio Significados visuais Significados escritos Significados gestuais Significados espaciais |
| Espaço | Adjuntos adverbiais Nomes próprios Representação imagética | Significados orais Significado de áudio Significados visuais Significados escritos Significados espaciais |
| Tipo de narrador | Pessoa verbal Pronome Voz | Significados orais Significados de áudio Significados visuais Significados escritos |

| | | |
|---|---|---|
| | | Significados espaciais |
| Construção do enredo, progressão da narrativa | Referenciação Elementos dêiticos Substantivos, pronomes, conjunções, adjuntos adverbiais Cores, ritmo, música, voz, gestos, elementos imagéticos | Significados orais Significados de áudio Significados visuais Significados escritos Significados gestuais Significados espaciais |

Fonte: As autoras

Diferentemente da abordagem dos elementos da narrativa em um texto apenas escrito, os elementos da narrativa em um texto multimodal de imagem dinâmica podem contar com categorias linguísticas/semióticas que se sobrepõem ou que se diferenciam nessa composição do texto. Assim, tais categorias não podem ser vistas como isoladas umas das outras, mas como um todo multiplicador para a produção de sentido. Desse modo, a segmentação proposta nos quadros anteriores é feita apenas para didatização dos elementos que poderiam ser primeiramente usados para análise de um texto pelo professor, a partir da qual seriam elaboradas atividades de escuta ativa.

Vale dizer que outros elementos e modos de significação podem ser acrescentados ao quadro, a depender do gênero e da situação comunicativa em que se insere. Além disso, é importante mencionar que as categorias apresentadas no Quadro 5 têm como intuito lançar luzes quanto a aspectos de análise linguística/semiótica que poderiam se relacionar em textos narrativos e, para sua proposição, tomamos como base o exemplar de texto com o qual nos propusemos trabalhar neste capítulo. Essa proposta, portanto, constitui apenas um primeiro passo rumo à exploração, de forma mais imbricada, de diferentes modos semióticos na construção de atividades de escuta no ensino básico.

6. Proposta pedagógica de escuta ativa: elementos para análise linguística/semiótica do gênero oral anúncio publicitário

De forma a explorar a riqueza advinda da possibilidade de prática de análise linguística/semiótica de gênero oral, nos dispomos, neste capítulo, à proposição de atividades que buscam estabelecer pontes entre elementos tipicamente abordados em práticas de análise linguística no contexto escolar e de outras semioses na construção de atividades de escuta, com base nos aspectos e categorias elencados. As categorias apresentadas são mobilizadas para a constituição de elementos composicionais da narrativa (Quadro 5) e se concretizam a partir de aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, as quais se manifestam em distintos modos de significação para os interlocutores do texto.

Por se tratar de um texto multimodal, explorar apenas os aspectos linguísticos ou mesmo apenas aqueles reservados à avaliação tipicamente relacionada aos gêneros orais não daria conta de abordar a marcação multimodal dos elementos básicos da narrativa, apontados no Quadro 5. Afinal, os personagens, o tempo, o espaço, o tipo de narrador e o enredo só podem ser entendidos no texto caso se considere sua composição multimodal. Nesse contexto, reduzir o exame a aspectos linguísticos restringiria a possibilidade de análise do texto em atividades de escuta.

Sendo assim, passamos a seguir à proposição de encaminhamentos de uma prática de análise linguística/semiótica pautada no texto “Despedida da Kombi” do gênero anúncio publicitário, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=0ewKX4Dg-cl>. Trata-se de uma proposta indicada para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A partir de elementos linguísticos prototípicos da narrativa, já conhecidos pelo professor, observação e análises de intercruzamentos entre as distintas semioses podem ser provocados.

Para tanto, prevê-se uma introdução das atividades, as quais contemplem a exploração de aspectos globais do texto por parte de um aluno de ensino básico. Para tanto, inspiramo-nos, em parte, na proposta de Acosta Pereira (2014). O objetivo da introdução é levar o estudante a refletir sobre o propósito do texto, seu conteúdo temático e demais aspectos discursivos do gênero. Assim, é preciso que, em um primeiro momento, ele seja levado a refletir sobre a finalidade do texto, seus aspectos composicionais e a perceber a estratégia narrativa que o perpassa e o propósito de uso dela⁴. Em seguida, o foco da proposta incide sobre a correlação entre a escuta ativa do gênero oral e a exploração da análise linguística/semiótica, pautada nos elementos, nas categorias e nos modos de significação já apresentados.

6.1 Escuta ativa - Parte 1 - Diálogo inicial sobre o anúncio (oralmente)

-Do que trata esse texto?

-Por que esse texto foi produzido?

-Qual o propósito desse texto?

-A quem o texto se destina? Como isso, de alguma forma, fica indicado no texto?

-Onde textos como esse circulam? Onde esse texto, especificamente, circula⁵?

-Por quais meios esse texto pode circular?

-Que instituição o texto representa?

-Quem parece produzir esse texto? Por quê?

-O texto parece ser antigo ou foi produzido recentemente?

Justifique.

⁴ Por não ser o objetivo principal da presente proposta, não foram inseridas sugestões de respostas na seção 6.1.

⁵ Como sugestão, é possível, mesmo antes de assistir ao vídeo, explorar o *print* da tela, com o nome do canal, a quantidade de curtidas e visualizações, a legenda do vídeo, dentre outras questões.

-Esse texto se parece com outros a que você já assistiu? Justifique.

-Que impactos o texto pretende causar no leitor? De que recurso(s) se vale para isso?

-É possível afirmar que o texto seja apelativo? Comente essa ideia.

-A forma como esse texto é estruturado faz com que você se lembre de quê?

6.2 Escuta ativa - Parte 2 - elementos composicionais da narrativa e exploração linguística/semiótica

6.2.1 Personagens e narradores

Quadro 6:- Personagens e narradores

| Elementos das narrativas | Categorias linguísticas/semióticas a serem potencialmente exploradas | Modos de significação presentes no texto em questão |
|---|--|---|
| Personagens (Apresentação, nomeação, descrição) | Substantivos simples e próprios Apresentação de personagens Adjetivos, orações adjetivas, advérbios Aparência, voz ou ações dos personagens | Significados de áudio Significados orais Significados visuais Significados escritos Significados gestuais Significados espaciais |
| Tipo de narrador | Pessoa verbal Pronome Voz | Significados de áudio Significados orais Significados visuais Significados escritos Significados espaciais |

Fonte: as autoras

Para tratar dos personagens e do tipo de narrador, propomos os seguintes caminhos:

- Quem conta a história do texto? Que elementos sinalizam isso?

Espera-se que o estudante identifique tanto elementos visuais quanto orais que ajudam nesta identificação do fato de a história ser contada em primeira pessoa pela Kombi.

- Qual é o principal personagem do texto? Como você percebeu isso?

Espera-se que os alunos indiquem a Kombi como sendo a protagonista, o que pode ser indicado pelo fato de toda a narrativa que envolve a storytelling girar em torno dela e, portanto, por ela ter evidência no enredo desse texto. Aspectos visuais (a recorrência da imagem da Kombi em diferentes momentos e com distintas representações), orais (o uso da primeira pessoa durante todo o texto e o desenvolvimento do texto verbal) podem ser indicados como elementos que ajudam nessa percepção. Esse é um momento propício para o trabalho o uso da primeira pessoa (significado oral), seja em suas manifestações pronominais ou verbais. Voltar à primeira cena, em que apenas o oral está disponível, pode ser uma boa forma de despertar essa reflexão. No início do texto, vemos a cena de um céu e a pergunta “Como eu estou me sentindo?”. Nesse momento, por meio do uso do pronome de primeira pessoa “eu”, identificamos que se trata de um narrador personagem. Porém, só descobrimos quem é esse “eu” (aquele que fala) por significados visuais, cujas pistas se iniciam pela imagem em movimento da faixa contínua associada ao uso da locução verbal “estar indo”. Tal reconhecimento se concretiza com a imagem da Kombi “indo” e o significado escrito “Os últimos desejos da Kombi”.

- Como é esse personagem? Que elementos indicam isso?

É importante que os alunos explicitem que esse narrador personagem é um carro personificado, que muda com o tempo (o que é perceptível por significados visuais). Trata-se de uma personagem mais velha, o que fica evidente, desde o princípio, pela voz (significado de áudio) e, posteriormente, pela explicitação verbal do ano em que nasceu (significado oral). Parece estar bem e feliz, ao dizer que está “surpreendentemente bem” (significado oral). Conhecimentos de mundo também colaboram para essa identificação de um personagem mais velho no momento em que a imagem

da Kombi aparece, caso o interlocutor conheça a Kombi. Elementos visuais advindos de desenhos (imagem de mão produzindo protótipos da Kombi, fotos), imagens dinâmicas (em que Kombis diferentes são mostradas, indicando a alteração das características de seu design) e de significados orais (como em “belas curvas”, em que adjetivo e substantivo são usados) mostram características da Kombi quanto a formas, cores, função, papel em diferentes tempos. Nesse momento, seria muito interessante pausar em algumas cenas em que a Kombi aparece e pedir que os alunos descrevessem, pedindo para refletir como percebem cada uma das características. O professor poderia tomar nota de algumas dessas descrições no quadro e mostrar que elas se manifestam linguisticamente por elementos verbais (nomeações, adjetivações e adverbializações), como em “é idosa”, “tem cores diferentes”, “é rodada”, “é rápida”, “está feliz”, “está surpreendentemente bem” etc. Isso pode ajudar os alunos a perceberem que usamos de diferentes significados para descrever. Uma exploração das formas linguísticas de descrição é relevante de ser realizada neste momento. Destacamos o significado oral do tom e velocidade da voz da Kombi, encarnado por uma senhora, que cria efeito sentimental de afetividade, porque essa voz se relaciona ao conhecimento de mundo que associa a velhice aos avós, em geral uma associação positiva e afetiva. Isso se relaciona ao aspecto emocional e de expressividade mencionado no item **grau de participação emocional**. O uso da expressão “Eu não ligo que fale, eu sou rodada ((risos))” também caracteriza a narradora-personagem: quando a expressão é dita, há uma ênfase adicionada, um aumento na altura da voz e um prolongamento de vogal (roDA:DA), que cria um significado de reforço: ser rodada significa ter viajado muito, mas também ter experiência, contrariamente ao significado negativo que se dá a uma “mulher rodada” (que já teve muitos homens). O riso após a expressão dá o tom de ironia ao trecho.

- Esse personagem é representado sempre da mesma forma no texto? Que elementos mostram isso?

Significados visuais serão priorizados na resposta a esta questão. É interessante que observem que não, afirmando que o personagem muda, o que é evidente pelas imagens do vídeo. Podem ser usados alguns takes para

mostrar isso, como em 19", 39", 46", 50", 56", 1'12". Também é interessante levar os alunos à reflexão sobre outras formas de coesão visual e de referência direta à Kombi quando aparece o esboço dela ou quando ela se deixa autorrepresentar por uma calota, um odômetro, um kit de arte, as forminhas de ravioli e o tapete com nome da família. Destacamos também que o significado de áudio mostra o nascimento com uma música mais harmônica, que traz tranquilidade com sua baixa velocidade (música com flauta ao fundo). Em seguida, quando a Kombi "saiu do papel e ganhou o mundo", a melodia se modifica, aumentando sua velocidade e com tom mais intenso, o que revela o movimento de passagem agitada e ativa da vida da Kombi, com várias fases; ao final, a música volta a ser mais calma e tranquila novamente.

- De que forma o personagem é nomeado no início do texto? E durante o texto: que nomes são atribuídos a ele?

Significados de áudio e escritos serão privilegiados aqui. No início do texto, o pronome pessoal "eu" indica a personagem, a qual fica evidente pelo uso verbal do substantivo próprio. Durante o texto, além do uso do pronome oblíquo "me", é usado o substantivo "carro" (hiperônimo) e substantivizado o termo "ícone"(1'50"). Além disso, na notícia em inglês, a comparação da Kombi a um "velho amigo" é usada como forma de coesão. Trabalhar com formas linguísticas de nomeação e com o papel delas na coesão da narrativa seria bastante profícuo.

- Qual é o objetivo do personagem em se autoapresentar? De que estratégias ele se vale para alcançar esse objetivo?

Indicar o que seria a perspectiva da personagem sobre os fatos, revelando o viés da Kombi sobre os fatos vivenciados. Ela se vale da storytelling para contar a sua história e revelar sua identidade. É importante destacar que a empresa, imbuída da ideia de estreitar relações entre consumidores e marcas, não poderia criar uma relação sentimental entre o público e a Kombi, baseada na noção de "lovemark", se colocasse um homem para caracterizar a Kombi, visto que isso seria, nos tempos atuais, contraproducente para sua imagem. Esse "lugar de fala" feminino para se apresentar cria empatia no público e maior aceitação dos produtos

da empresa e, assim, identificação com a marca, que revela sua responsabilidade social em se engajar em temáticas contemporâneas e polêmicas. Isso também evita “cancelamentos” e perda de seguidores.

- Há outros personagens no texto: o que marca a relação entre todos eles?

Todos têm suas histórias de vida associadas à Kombi em alguma medida, seja por ter tido algum desses carros, por ter usado a Kombi, por tê-la concebido ou mesmo noticiado fatos relativos a ela.

- Como são apresentados? Eleja dois deles, volte ao vídeo e responda:

- Que elementos **linguísticos** são usados para se referir diretamente a eles em diferentes partes do vídeo?

Nomes próprios (como em “Ben Pon” e “Nenê”(1’07”).

- Que elementos **visuais** ajudam na percepção de como são esses personagens?

Imagens estáticas e dinâmicas desses personagens.

- Que elementos **linguísticos** caracterizam quem e como são esses personagens?

Orações adjetivas: “o homem que me criou”; caracterizações de seu talento por meio de adjetivo seguido de substantivo em “belas curvas”; caracterização de sua ação, evidente pelo enunciado “levou para assistir 3 jogos” e de seu jeito de ser: “fanático”. É importante levar os alunos a observarem que, por mais que os substantivos e adjetivos sejam elementos cruciais na identificação e caracterização de um personagem, outras formas linguísticas - como orações e verbos - podem ser usadas para indicar quem é e como é esse personagem.

- Que elementos **visuais** permitem entender quem eles são?

Imagem dinâmica de um homem mais velho e que é um pai, desenhista. Podem ser destacados os significados espaciais e gestuais, que ajudam na observação dessa relação de parentesco (janela da casa e aceno).

Imagem de homem de meia idade com camisa do Brasil, alegre (sorrindo), registro de imagens das ações que desempenhou com a Kombi, reproduções de fotos que se correlacionam a ele e às suas ações.

- Que elementos de **áudio** caracterizam esses personagens?

Quando aparece o Sr. Neném, o significado de áudio é um samba e um senhor com a camisa do Brasil. As músicas vão mudando quando mudam os personagens: uma música para o Sr. Neném, outra para a Miriam Maia e outra para o Bob.

- **Compare a forma como a personagem diz estar no início e no fim do vídeo, quando anuncia estar “surpreendentemente bem” (5” e 3’50”).**

- Em que medida o uso reiterado dessa forma contribui para a coesão do texto?

O uso dessa forma no início e no fim de um texto que se propõe a narrar uma história ajuda a marcar uma noção de ciclicidade no texto. Além disso, ao ser anunciado no início do texto, tem um sentido diferente do final, visto que, no início, ainda se desconhecem os fatos motivadores dessa enunciação.

- Qual é a diferença entre as formas de enunciação e como isso impacta na produção de sentido?

No início, a personagem profere a expressão de forma mais ativa, alegre. No fim, a pausa entre “surpreendentemente” e “bem” guia a uma ideia de que, apesar de toda experiência positiva estar chegando ao fim, está bem. Nessas questões, são explorados significados orais: o surpreendentemente bem no final é dito ainda mais devagar e um pouco mais baixo que, apesar de soar como fim da vida, a voz (baixa e lenta) da personagem revela uma paz e tranquilidade.

6.2.2 Tempo

Quadro 7: Tempo

| Elementos das narrativas | Categorias linguísticas/semióticas a serem potencialmente exploradas | Modos de significação presentes |
|--------------------------|--|---------------------------------|
|--------------------------|--|---------------------------------|

| | | |
|-------|---|--|
| Tempo | Tempo e aspectos verbais Adjuntos adverbiais Cenário Movimento Cores, luminosidade Ações Efeitos sonoros, trilha sonora, música (timbre, tom, ritmo, melodia, harmonia) Silêncio | Significados orais Significados de áudio Significados visuais Significados escritos Significados espaciais |
|-------|---|--|

Fonte: as autoras

- De que elementos o autor se vale para evidenciar a passagem do tempo nessa narrativa?

Espera-se que os alunos sejam levados a refletir sobre a correlação entre tempo e movimento da Kombi na pista (significado visual e espacial). A depender da turma, isso pode ser aprofundado, de forma a levar os estudantes a refletirem sobre a maneira como nós concebemos metaforicamente essa relação espaço-tempo e como ela foi explorada nesse texto. Podem ser exploradas outras expressões usuais da nossa língua, como “daqui para frente, tudo será diferente”, “Mas ainda falta muito tempo para isso. Mais pra frente, eu penso o que vou fazer.”, “Não venha dizer que não foi avisado. Lá eu te avisei...”. Todas elas evidenciam a metáfora “tempo é espaço”, proposta por Lakoff. Além disso, a apresentação de diferentes fatos, ocorridos com personagens também distintos, em épocas diferentes, também evidencia a passagem do tempo. A passagem do tempo também se dá pelos significados de áudio, com diferentes músicas em diversas velocidades e melodias (mais animadas, mais melancólicas ou mais tranquilas ao longo do vídeo). O som do motor da Kombi também revela movimento e passagem do tempo, ao mesmo tempo em que a Kombi diz “eu sempre estive indo para algum lugar”.

- A fim de tratar de tempos específicos, de que recursos o autor se vale?

*É importante explorar que além dos elementos visuais como as imagens em preto e branco iniciais e as diversas mudanças sofridas pela Kombi relacionada a momentos históricos específicos (Ressalte-se, por exemplo, que, ao tratar de eventos como o festival Woodstock ou das Copas, o leitor interage com seus conhecimentos prévios, o que ajuda na marcação temporal), há, também, elementos **linguísticos** (advindos de significados orais e escritos) que denotam tempo nesse texto. No início do texto, ao relacionar movimento e vida, a noção de passagem do tempo é despertada (“Eu estou indo: fui isso que eu fiz a minha vida inteira. Sempre estive indo pra algum lugar.”). Durante o texto, destacam-se (i) o uso dos verbos no pretérito perfeito (“Eu nasci no final dos anos 40.”, “Ele me fez ficar famosa no maior festival da história.”); e no imperfeito (“mas ainda faltava realizar um desejo)*

Até que um dia veio o anúncio”); (ii) a presença de adjuntos adverbiais de tempo (como em “Eu nasci no final dos anos 40.”; “A última Kombi será fabricada no final deste ano.”; “Lançada na Alemanha em 1960...”); (iii) orações adverbiais (“Quando estas saírem das linhas de montagem, a Kombi não será mais fabricada.”).

- Volte aos tempos 5” e 3’43” do vídeo e reflita: qual recurso foi usado para marcar tempo e como isso contribui para a produção de sentido do texto?

Espera-se que os alunos reconheçam a diferença da luminosidade, indicando turnos diferentes do dia (significado visual) e a correlacionem ao relato de uma história, marcando início e fim.

- Volte aos tempos e preste atenção aos aspectos sonoros: 15”, 26”, 44”, 1’02”, 1’13, 1’30. Por que eles se alteram e como contribuem com a construção da narrativa?

Espera-se que os estudantes notem que a escolha musical e o ritmo (significado de áudio) auxiliam na marcação do tempo da narrativa e na correlação entre o fato narrado e o ritmo que se deseja dar ao texto.

- Ao todo, o anúncio tem 4'12'', que é uma duração maior do que outros anúncios publicitários. A que se deve este fato?

Espera-se que os estudantes relacionem o maior tempo de duração do texto oral à vida longa que o automóvel teve, com tantas experiências, ricas e emocionantes, não sendo possível trazer elementos da história de forma rápida. Essa ideia também está atrelada ao desejo contemporâneo do ser humano, que almeja ter tempo para várias atividades, assim como para ouvir os idosos, que são sábios e têm muitas histórias para contar, como a “Senhora Kombi”. Destacamos, ainda, que o ritmo da narrativa é lentamente narrado, já que a narradora é uma idosa, e não tem pressa para falar sobre si mesma, ao contrário dos jovens que poderiam narrar mais velozmente. Avaliamos que alongar um anúncio é uma estratégia arriscada em tempos atuais, visto que “não ter tempo” é fato comum no nosso cotidiano. Contudo, a estratégia da empresa criadora do anúncio nos traz identificação com a marca pelos sentimentos de caráter amistosos e afetuosos que a peça publicitária proporciona. Em tempos de redes sociais, se nos identificamos com ou gostamos de um produto, compartilhamos e compramos.

6.2.3 Espaço

Quadro 8: Espaço

| Elementos das narrativas | Categorias linguísticas/semióticas a serem potencialmente exploradas | Modos de significação presentes |
|--------------------------|--|---|
| Espaço | Adjuntos adverbiais Nomes próprios Representação imagética | Significados orais Significado de áudio Significados visuais Significados escritos Significados espaciais |

Fonte: as autoras

- De que elementos o autor se vale para evidenciar os espaços nessa narrativa?

São usados principalmente imagens dinâmicas que remetem diretamente aos lugares (significados visuais e de espaciais). Vale ressaltar que novos espaços também são marcados pela sonoridade (significados de áudio): do momento 40'' a 45'', há som de fotos batidas ao mesmo tempo em que as imagens mudam; já no momento 1', há som de motor acelerado para tratar do Frank e da Ives que deram a volta ao mundo numa Kombi e visitaram foram 25 países. Neste momento, o som do motor acelerando fica mais alto. Em relação ao significado oral, há várias línguas ao longo do anúncio, que remetem aos variados espaços (países) em que a Kombi esteve presente. O uso de substantivos como "lugar", "mundo" e "países" e de adjuntos adverbiais como "aí" (a gente já se cruzou por aí)", "pelo mundo inteiro" e "dentro de mim", "no maior festival da história", "no Brasil" também poderiam ser abordados como elementos que compõem a narrativa (advindos de significados orais). No anúncio de despedida, os adjuntos adverbiais também aparecem "em nenhuma concessionária" (significado escrito). Portanto, poderiam ser exploradas marcações lexicais de lugar, nome próprio e elementos sintáticos que contribuem para essa marcação. As vozes com línguas diferentes com falas sobrepostas, fenômeno que em geral gera incompreensão, são usadas para criar a ideia de burburinho ao redor de todo o mundo. Nesse sentido, revela-se também o poder da empresa de estar presente ao redor do mundo, o que causa comoção geral e sentimentos quando um de seus produtos é finalizado.

6.2.4 Construção do enredo e progressão da narrativa

Quadro 9: Construção do enredo e progressão da narrativa

| Elementos das narrativas | Categorias linguísticas/semióticas a serem potencialmente exploradas | Modos de significação |
|---|---|---|
| Construção do enredo, progressão da narrativa | Referenciação Elementos dêiticos Interjeições | Significados orais Significados de áudio Significados visuais |

| | | |
|--|---|--|
| | Substantivos, pronomes, adjuntos adverbiais Cores, ritmo, música, voz, gestos, elementos imagéticos... | Significados escritos Significados gestuais Significados espaciais |
|--|---|--|

Fonte: as autoras

- Em relação às fases da narrativa, discuta sobre os elementos que foram usados para marcar:

- a) **caracterização (abertura)**
- b) **desenvolvimento**
- c) **clímax**
- d) **desfecho.**

Espera-se que os estudantes reconheçam as seguintes fases e seus significados:

a) caracterização - reconhecimento da Kombi como narradora-personagem e personagem a partir da qual gira a narrativa. Poderão ser retomados elementos já explorados referentes à identificação dessa personagem (por meio de significados orais, visuais, escritos) e intenção de narrar, com delimitação de elementos dêiticos de tempo, espaço e personagens. Em relação à fase em que se apresenta a Kombi e inicia-se a sua história, temos os significados de áudio, orais e escritos que mostram explicitamente o nome “Kombi” e a voz da mulher narradora, em sons agradáveis e harmônicos. O som da buzina no início gera a compreensão de que a Kombi está nos cumprimentando. Os sons iniciais do nascimento são lentos e prazerosos. Ao longo desta fase, o movimento com forma de caracterização da passagem do tempo e dos espaços pelos quais passou (significado espacial). O céu azul indica que é dia, e a kombi está começando a contar sua história, se sentido bem. O dia se relaciona ao nascimento (oposto ao entardecer, que é o fim da produção da kombi); imagens em preto e branco, vestimentas antigas (1940), de quando ela nasceu.

b) desenvolvimento - Em relação aos significados orais e de áudio, o início desta fase se dá com o trecho “eu saí do papel e ganhei o mundo”

(significado linguístico), quando áudio se dinamiza em música de ritmo mais intenso e acelerado, dando ideia de movimento e alegria (significado de áudio e espacial). São explicitados vários personagens (significado visual) vinculados a diferentes músicas de fundo os caracterizam para mostrar como a história da Kombi foi dinâmica, envolvendo várias experiências. Os sons são variados, sendo recorrente o barulho do motor acelerado, que significa movimento, articulado ao significado oral de que a Kombi está sempre “indo”. A dinâmica de apresentação de aspectos orais e visuais coerentes com a sonoridade colaboram para a construção do enredo.

c) *clímax, conflito* - Os significados de áudio acompanham os linguísticos: quando se anuncia “Até que um dia veio o anúncio”, ouve-se um som forte, grave abafado, como uma bomba explodindo, enquanto uma revista cai (significado visual): é anunciado o fim da Kombi. Significados orais também compõem este momento específico de despedida da Kombi pelo mundo todo (significado espacial): as diversas línguas são mantidas para intensificar a comoção presente em vários países. A notícia é dada por vários apresentadores de telejornais, e não pela própria narradora, ou seja, o significado oral nos leva a compreender que saímos do mundo íntimo e da subjetividade da Kombi em que estávamos, com voz tranquila e afetuosa de uma senhora, a própria narradora-personagem, para um mundo objetivo, em que os fatos são anunciados em diferentes línguas por diferentes pessoas, em maior velocidade e altura.

d) *desfecho: homenagem em diante* - As interjeições são elementos de expressividade, porque revelam um sentimento de ternura ao receber o presente: Miriam Maia diz “incrível” e Bob diz “oh! uau!” quando recebem seus presentes da Kombi (significado linguístico). No desfecho, retomam-se personagens e espaços (significado espacial). São reveladas emoções daqueles que recebem os presentes também expressões faciais (significado visual).

Após as homenagens, cria-se uma expectativa quando a narradora anuncia seu último desejo, que era o de rever uma pessoa: neste momento, intensifica-se a música enquanto se anuncia que ela queria rever “o filho do homem que me criou, tecnicamente meu irmão” (significado linguístico). A buzina, neste momento, marca a despedida (significado de áudio). Há a ideia de despedida e desfecho quando aparece o entardecer

(3'35") e a Kombi "indo embora" definitivamente: conseguimos nos despedir dela, ao vê-la partindo, com uma enorme cena do entardecer e o automóvel pequeno, já na parte de baixo da tela (significado visual e espacial), atravessando toda a tela. entardecer dialoga com um significado social já conhecido dos alunos.

- No geral, que elementos são usados para marcar a progressão da narrativa desse texto?

O uso de dêiticos para indicar personagens, tempo e espaço e retomá-los ocorre de formas diversificadas. Dentre eles, destacamos, a título de exemplo, aspectos como o uso de nomes próprios (Sr Nenê) e de pronomes (ele), que são elementos coesivos que colaboram para a progressão textual; o uso dos tempos verbais do passado; o emprego de elementos adverbiais (significados linguísticos); a indicação de personagens, mostrando suas imagens e suas características pelas imagens dinâmicas (significado visual); a correlação com o tempo e o espaço e sonoridade, referente ao ritmo e às músicas (significado visual e de áudio), dentre outros. Pode ser explorado o fato de que a sequência dialogal (comum em narrativas) prevalece nesse texto (e o Bob? e a Mirian?) e a presença de conjunções ("mas ainda faltava...") que ajudam nessa construção da narrativa.

- Vimos que elementos de modos distintos são usados para produzir os sentidos do texto. Qual é o objetivo dessa conjugação de tantos elementos no texto lido?

Todos esses elementos conjugados compõem uma unidade de significado: os elementos geram emoções e sentimentos no ouvinte, que é um consumidor que se identifica com a marca. Significados ocultos são desvelados, mas é necessário ir além: identificar-se e ser tocado resulta em compartilhamento, likes e, conseqüentemente, mais seguidores para a empresa. Assim, o poder e a influência da VW aumentam. O anúncio cumpre seu objetivo, que é criar laços com os consumidores, que passam a admirar a VW. Por fim, seria interessante levar o aluno a levantar hipóteses quanto a outras possíveis formas de construção desse texto, as quais privilegiassem modos distintos de significado.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos uma proposta pedagógica de escuta ativa a partir de um gênero oral presente no dia a dia dos estudantes, um anúncio publicitário. Buscamos relacionar aspectos conceituais entre oralidade e análise linguística/semiótica visto que essa relação, pouco explorada, ainda precisa de direcionamentos mais específicos no que se refere às categorias linguísticas e semióticas para uma análise reflexiva no contexto de ensino de língua.

Como vimos, uma prática pedagógica de escuta que envolve análise de um texto oral com abordagem reflexiva extrapola o exame de elementos linguísticos pelos professores, enfatizando as distintas semioses envolvidas na construção dos textos orais. Como afirmamos, as categorias elencadas, que partiram de variados vieses teóricos, foram usadas para fins didáticos, de modo que o professor possa efetivamente levantar questões em sala a partir de uma orientação mais segura quanto aos aspectos particularizados a abordar, para além do tema e dos elementos linguísticos. A busca por relacionar significados visuais, espaciais, sonoros e linguísticos nos propiciou ver uma enorme teia de significados compondo uma unidade significativa complexa, relativa ao que denominamos ao longo do texto de multimodalidade da oralidade. A análise do texto oral ultrapassou os elementos mais tipicamente gramaticais reconhecidos pelos alunos.

A construção de uma leitura crítica, que leve à compreensão de textos orais e dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de elementos multimodais dos gêneros, requer uma postura ativa do professor. Como resultado desta compreensão crítica, os alunos são levados a um posicionamento mais criterioso em relação aos sentidos subjacentes aos textos contemporâneos, como o anúncio publicitário, muito presente nas redes sociais, assim como podem transferir esse exame mais acurado para outros gêneros, visto que aprendem a ter uma postura menos ingênua diante dos textos.

Destacamos, por fim, que não temos a intenção de esgotar o tema, nem mesmo definir categorias de forma decisiva, mas propor uma reflexão inicial, a partir da narrativa, para abarcar, cada vez mais, análises mais refinadas de recursos linguísticos/semióticos em gêneros da oralidade.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Intersecções** (Jundiaí), v. 07, p. 04-23, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1198> Acesso em: 13 ago 2023.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. 1ed. Araraquara: Letraria, 2019, v. , p. 24-67.

ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, [S. l.], p. 97–112, 2022. DOI: 10.5902/2176148538796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38796>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BARBOSA, J. **O lugar da gramática no currículo de língua materna**. Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.

BATISTA-SANTOS, D.; SANTOS, D. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? **Eutomia**, 23(1), p. 45-68, jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1936. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CAVALCANTE, M. B; MELO, C. T. V.; Gêneros orais na escola. In: Carmi Ferraz Santos; Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.

COSTA, L. S.; MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4Esp, p. 188–216, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n4Esp188-216. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 29 NOV. 2023.

COSTA-MACIEL, D. D. G. BUENO, L. STORTO, L. J. MAGALHÃES, T. G. **O LABOR e a formação docente**: dimensões do ensino do oral em ensaios produzidos por professores. no prelo (2024).

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leitura**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife, Pipa Comunicação, 2014. Disponível em <https://issuu.com/pibidletras/docs/et1-multimodalidades-e-leituras> Acesso em jan. 2023.

GAMBARO, D. **Experiências midiaticizadas de escuta**: como o rádio se insere no ecossistema midiático atual. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e37141, 2021. DOI: 10.15448/1980-3729.2021.1.37141. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/37141> Acesso em: 4 dez. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, A. M. M.; BARTIKOSKI, F. M. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática. **Eutomia**, 23(1), p. 1-22, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241579/33802> Acesso em: 4 dez. 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. Multiplying meaning. In Martin, J. R.; Veel, R. (eds). **Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998, p. 87–114.

LIMA, M. C., SOUSA, C. S. C., MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, 23(1), p. 23-44, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/241934> Acesso em: 4 dez. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.99, n.251, 9 maio 2018. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3321> Acesso em: 10 jan. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; SILVA, M. C. . Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes do curso de Letras - Português: reflexões sobre as dimensões abordadas. **Caminhos em Linguística**

Aplicada, v. 24, p. 55-79, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unifita.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3073/1993>

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. *In: PRETI, D. (org) et al. Estudos da língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. Edição do Kindle. Série PROJETOS PARALELOS - NURC/SP (NÚCLEO USP). v. 3. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/ USP, 2006.

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

MOTA, R. O lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multiletramentos: questões para o ensino de língua materna. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 11, p. e02212, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3955>. Acesso em: 30 set. 2023.

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

ORALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA BNCC. Webinar apresentado por Kleber Aparecido Silva, Joaquim Dolz e Jacqueline Peixoto Barbosa. 12/08/21. Vídeo (1h 39min). Publicado pelo canal Academia Finatec. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RA4dXyV_1vI&list=PLy0D9GqKx_BV5mX-BtiIXAjUrb1xqW1LT&index=2&t=425s Acesso em 18 set 2021.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C.; BARRETO, T.. **Glossário de gêneros e suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular**

(BNCC). [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, PróReitoria de Extensão, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28410/Gloss%C3%A1rio%20de%20g%C3%AAneros%20e%20suportes%20textuais%20da%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20%28BNCC%29.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 dez. 2023.

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: REFLEXÕES A PARTIR DA BNCC. Palestra apresentada por Márcia Mendonça e José Herbertt Florencio. Publicado pelo canal do Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fLLeIZgee0c> Acesso em 15 de novembro de 2023.

ROBERTS, K. **Lovemarks**: o futuro além das marcas. São Paulo: M. Books, 2005.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: editora Pensamento Cultrix, 1916.

SIGILIANO, N. S. ; MAGALHÃES, T. G. Concepções de gramática de alunos de graduação em Letras: desafios para a formação docente. *In*: Mariangela Rios de Oliveira, Victoria Wilson. (Org.). **Discurso e gramática**: entrelaces e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 35-60. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36774-discurso-e-gramaticabr-entrelaces-e-perspectivas-brcolegao-pplin-presente-brvolume-1> Acesso em: 12 dez. 2024.

SIGILIANO, N.. **Análise linguística em livros didáticos**: uma prática em transformação, um caminho possível. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 25, n. 2, 2021, p. 1-23.

SIGNORINI, I. Apresentação. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v.62, p.1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8656922>. Acesso em: 17 jan. 2024.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.211.11. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624> . Acesso em: 4 dez. 2023.

WACHOWICZ, T. C. **Análise Linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

XAVIER, A. **Storytelling: Histórias que deixam marcas**. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

CAPÍTULO 07

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO PROCESSO DE LEITURA

Márcia Adriana Dias Kraemer

1 Considerações Iniciais

Este estudo¹ propõe-se a refletir, com base na Linguística Aplicada – LA (Moita-Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), acerca da Prática de Análise Linguística/Semiótica – PAL/S no processo de leitura, entendendo-a como uma estratégia de investigação decorrente de estudos em perspectiva dialógica da linguagem. Nesse viés, compreende-se que o sujeito se constitui - social, histórica, cultural e ideologicamente -, ao mobilizar elementos linguístico-discursivos para fins de materialização de seu projeto enunciativo. Com efeito, a partir da língua em uso, esse sujeito (res)significa tanto a linguagem como a si mesmo, manifestando seus posicionamentos axiológico-valorativos.

¹ Os resultados apresentados neste capítulo decorrem de investigações realizadas nos seguintes grupos de pesquisadores: i. Projeto de Pesquisa Estudos Dialógicos e Práticas de Linguagem em Educação: ensino, aprendizagem e formação reflexiva do sujeito social – Ediple, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (Registro: PES-2018-0979), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Adriana Dias Kraemer e vinculado ao Grupo de Pesquisa Ensino de Língua e Literatura – GELLI/UFFS/CNPq (Registro: 2289661436675546); ii. Projeto de Pesquisa Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos – LILA, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (Registro: PES-2021-0538), com a mesma coordenação, mas vinculado ao projeto homônimo interinstitucional, da Universidade Estadual de Londrina (Registro: PES-2023-13129), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão e ligado ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – LED/UFL/CNPq (Registro: 0322576119665502).

Logo, torna-se relevante considerar que, no emprego da linguagem como enunciado, precisa-se ponderar sobre as forças, reacionárias e/ou revolucionárias, que emergem de sua dimensão contextual – horizonte cronotópico, temático e axiológico -, e que incidem em sua dimensão linguístico-semiótica – tema, construção composicional e estilo. Isso porque as escolhas que afloram do enunciado são impregnadas de valorações ideológicas, as quais evidenciam as circunstâncias sócio-histórico-culturais de sua produção, veiculação e consumo.

Semelhante raciocínio associa-se à leitura, vista também como uma ação situada em prol dos letramentos para as práticas sociais. Pela leitura, há a apropriação de conhecimentos e de saberes, na interação discursiva, dialógica, por meio da:

i. ação recíproca entre leitor-texto-autor-contexto, que, em um processo de alteridade, interagem, responsivamente, relacionando-se e, portanto, agindo uns sobre os outros;

ii. mudança dialética, em que o processo de leitura é dinâmico, irrepetível, inconcluso e em constante movimento;

iii. transição da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa, na qual se observa a contribuição do processo de leitura para a formação humana reflexiva crítica do leitor;

iv. interpenetração dos contrários, a partir de forças *centrípetas*² e *centrífugas* inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural no qual se manifesta o enunciado e, por conseguinte, do qual participam os sujeitos da enunciação em seus distintos papéis sociais.

A leitura, reflexiva crítica, eleva-se, transformadora e emancipatória, em contraste à alienação, com potencial para à plenitude libertadora da autoconsciência, da mundividência e da cosmovisão humana. A leitura é, pois, indagação, conscientização e liberdade. Por isso, este estudo ampara-se no método sociológico e

² Forças centrípetas, na visão bakhtiniana, são os domínios que agem na tentativa de centralizar axiologicamente o plurilinguismo, e as centrífugas, com movimento inverso, correspondem aos esforços de rechaçar continuamente as tendências centralizadoras.

filosófico do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) -, no intuito de (re)conhecer a natureza constitutiva e orgânica de enunciados, por meio da PAL/S, e qual a implicação desse entendimento no que tange a desvelar os caminhos da leitura.

A questão que conduz o estudo indaga em que medida a PAL/S contribui para o processo de construção de significado e produção de sentidos à leitura. Essa indagação pressupõe a hipótese de que compreender a linguagem no prisma do Materialismo Histórico e Dialético (Marx, 2011[1968]; Marx; Engels, 2008[1948]), episteme que esteia os estudos do Círculo, é buscar, por meio da sistematização de saberes, “[...] uma transformação possível de modificar o *status quo* da ordem dominante e, nessa arena de conflitos, promover a mudança social, de modo que se estabeleçam princípios de igualdade comunitária refletida nos papéis sociais [...]” (Kraemer; Pardino, 2021, p. 273, grifo das autoras), dos que participam da interação discursiva. Torna-se preponderante considerar que

[...] a humanidade constitui-se em sua produção material e no embate de forças sociais, dialética e dialogicamente. [Assim,] o conhecimento advém da interação social, ou seja, das ações sociais humanas e dos movimentos de (trans)formação dos fenômenos naturais (Kraemer; Pardino, 2021, p. 273).

Nesse viés, ler a vida de maneira dialética é contemplar “[...] as coisas e suas imagens conceituais em suas conexões, em seu encadeamento, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e envelhecimento.” (Engels, 1976[1872-1882], p. 58). Logo, estudam-se os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários.

Com efeito, para o Materialismo Histórico e Dialético, a matéria e o pensamento são aspectos de uma mesma natureza indivisível, mas que se exprimem sob duas formas específicas: uma, material e outra, ideal. Dessa maneira, ao se estudar a vida social: pela dialética, focalizam-se as leis mais gerais do universo;

pelo materialismo, delimita-se a realidade material (natureza e sociedade), na qual o sujeito se insere e, por isso, pode conhecê-la e transformá-la (Engels, 1976[1872-1882]).

Dessa forma, o objetivo que conduz esta proposta preconiza analisar, a partir dos pressupostos teóricos da LA e da perspectiva dialógica da linguagem, que se respalda no Materialismo Histórico e Dialético, um texto de gênero discursivo, a fim de compreender em que medida a PAL/S contribui para o processo de construção de significado e de produção de sentidos à leitura. Em específico, procura-se: i. apresentar uma reflexão acerca da PAL/S no processo de leitura; ii. investigar, por meio da PAL/S, a dimensão contextual do enunciado e a dimensão linguístico-semiótica, em uma atividade de leitura, como interação discursiva, de um texto do gênero *meme* em contexto situado.

Reconhecê-lo como gênero não é consenso (Passos, 2012; Wiggins; Bowers, 2014; Guerra; Botta, 2014; Shifman, 2014; Silva, 2016; Cani, 2019; Lara; Mendonça, 2020; Lima-Neto, 2020), mesmo a partir de teorias enunciativas da linguagem, como a do Círculo de Bakhtin - uma vez que os textos apresentam muita volatilidade em relação ao conteúdo, forma e estilo, além de poder pertencer a campos discursivos diversos.

Pode-se até considerar o meme um hipergênero, uma vez que, para a efetivação de sua prática, não é construído isoladamente (Bonini, 2011), valendo-se de gêneros diversos, “[...] como anúncios publicitários e institucionais, tiras cômicas e tiras cômicas seriadas, críticas, lembretes e mensagens motivacionais, o que leva a questionar o estatuto genérico do que se reconhece sociocognitivamente como meme” (Lima-Neto, 2020, p. 2247).

Contudo, sua relativa estabilidade acontece por meio de, pelo menos, duas características constitutivas e orgânicas precípua: da viralização, decorrente, em especial, do engajamento responsivo; e da remixagem, resultante, principalmente, da intencionalidade e da veiculação dos textos. O caráter viral advém da ideia de que o meme, além de, em sua origem, ser ligado a genes, também é associado a vírus, porque, metaforicamente, corresponde à

disseminação de conteúdo produzido para o consumo da cultura de massa e, em sua forma *on-line*, é gerado para as mídias digitais, transladando “[...] amplamente os padrões médios de leitura e compartilhamento, alcançando milhões de usuários” (Ribeiro, 2018, p. 19).

Já o caráter de remix é considerado como um fenômeno macro, pois se trata “[...] da natureza humana, [...] um processo e método criativo, que consiste em unir dois ou mais elementos culturais, cujas fontes e materializações são variadas, e manipulá-los, podendo levar a um produto mesclado, híbrido para atender determinadas finalidades” (Lima-Neto, 2020, p. 2256). Por ser humano, esse conceito sempre se revela nas produções textuais, contemplando, entre outros, fenômenos intra/intertextuais e interdiscursivos. Assim, pode-se compreender que

O meme não é um fenômeno novo; relativamente novas são as práticas e os usos, na frente de um dispositivo ligado à internet, que os internautas têm feito dos elementos que estão disponíveis na cultura. Com tecnologias digitais cada vez mais avançadas, os usuários têm conseguido levar ao extremo as potencialidades enunciativas dos recursos sociossemióticos disponíveis. [Esses] gêneros [...] são estudados há décadas, muito antes da popularização da internet. O que mudaram foram as maneiras possíveis (agora muito mais amplas) de representar essas ações retóricas tipificadas, que respondem às mesmas situações recorrentes, que existem em toda e qualquer sociedade (Lima-Neto, 2020, p. 2274).

Logo, para a PAL/S, com foco no processo de leitura do gênero meme, utiliza-se o construto teórico que entende a linguagem como interação discursiva (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), partindo-se do estudo do contexto de produção do enunciado (horizonte cronotópico, temático e axiológico), para sua materialidade linguístico-semiótica (tema, construção composicional e estilo). Nesse viés, respalda-se na dialética do conhecimento, em que a tríade prática-teoria-prática é o fio

condutor do processo, pois a construção do saber acontece na mobilização do empírico para o científico, mediado pelo contexto.

Reflete-se, por conseguinte, de maneira crítica, de natureza qualitativo-interpretativa, sobre a prática social que envolve o fenômeno em foco (síncrese); a teorização dessa prática social, buscando um suporte teórico que revele, descreva e explique essa realidade; e a intervenção nessa situacionalidade, por meio do conhecimento apreendido no processo (Vigotski, 2007[1934]; 2009[1934]).

Assim, para a melhor visualização do estudo, apresenta-se: na primeira seção do desenvolvimento deste capítulo, um resgate reflexivo sobre os conceitos fundantes da PAL/S, com foco no processo de leitura; e, na segunda seção, uma atividade de leitura de um texto do gênero discursivo meme, por meio da PAL/S.

2. PAL/S no Processo de Leitura

As reflexões voltadas para o estudo da leitura no âmbito educacional procuram, à priori, contribuir para a mudança das práticas de letramentos no campo de atividade escolar-acadêmico e permitir uma perspectiva mais holística, mais interacional acerca da consciência dos fenômenos enunciativos e da análise dialógica de enunciados. As pesquisas demonstram que coadunar o trabalho linguístico e translinguístico, características pertinentes de uma prática discursiva, envolvendo a LA, é bastante profícuo para o desenvolvimento das capacidades leitoras.

Assim, torna-se crucial, para a PAL/S, compreender a linguagem como artefato social, em que o estudo de textos de gêneros discursivos - enunciados concretos inseridos em relações dialógicas e dialéticas -, é um caminho teórico-epistemológico que possibilita promover reflexões acerca da (res)significação da leitura no campo de atividade educacional.

Em vista disso, a execução de um projeto que privilegie os diversos prismas que assume essa ação de linguagem faz-se necessário, visto que há várias concepções de língua e, ao se

recorrer a cada uma delas, pode-se ter resultados distintos no processo de ler, atendendo a objetivos diversos. Nesse aspecto, há crítica por parte dos estudos do Círculo às duas orientações que têm como objetivo isolar e delimitar a linguagem como um objeto de estudo específico: a que se refere ao *objetivismo abstrato*, em que o cerne da investigação é a estrutura do texto, vista como artefato físico; e a que remete ao *subjetivismo idealista*, em que apenas a psiquê individual do produtor ou do contemplador é relevante (Volóchinov, 2018[1929]). Assim, pode-se entender que:

O primeiro modelo de análise [objetivismo abstrato] centra-se no ato de fala como pilar da língua, marcado pelas leis do psiquismo individual. Essa tendência caracteriza-se por considerar a criação linguística análoga à artística e a língua um produto acabado, um sistema estável, instrumento pronto a ser usado pelo falante. O segundo modelo [subjetivismo idealista], que também vê a língua como produto, preconiza que o centro organizador de todos os fatos linguísticos situa-se no sistema linguístico (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua). Nessa concepção, as enunciações são estruturadas a partir de traços idênticos, normativos, que possibilitam a unicidade de uma determinada língua e sua inteligibilidade por todos os locutores de uma mesma comunidade linguística. O Círculo submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como [signo] ideológico (Kraemer, 2014, p. 40).

Nesse viés, as duas correntes têm aspectos falhos, porque partem de uma especificidade do texto, *divorciada do todo*, compreendendo-a como global. Contudo, o todo do enunciado não está nem somente no objeto em si, nem somente na percepção do produtor ou do interlocutor do texto, mas no processo de alteridade entre leitor-texto-autor, inseridos em um contexto sócio-

histórico-cultural, influenciados pelo campo de atividade humana, pela temática, pela intenção comunicativa, pelo posicionamento ideológico, pelos papéis sociais assumidos na interlocução, entre outros fatores.

Dessa forma, precisa-se de uma percepção cada vez mais valorativa para as ações de linguagem em contexto de uso e em práticas sócio-histórico-culturais situadas. Assim, as estratégias de leitura devem partir de uma concepção de língua que considere tanto a historicidade do sujeito como da própria linguagem, com prática de construção de conhecimento sobre esta de maneira reflexiva crítica, em que se contemple o texto como unidade de análise e decorrente da relação linguístico-discursiva entre os interactantes, em contexto específico de produção.

Na performance tradicional, em que a linguagem é concebida como *expressão do pensamento* (Geraldí, 2002), afeita à corrente do *subjetivismo abstrato* (Volóchinov, 2018[1929]), a leitura corresponde a uma prática de poucos, uma atividade direcionada à extração do significado, da exteriorização do pensamento, do domínio expresso da oralidade (do bem falar, da oratória), do contato com os textos modelares, com ênfase aos da tradição literária. Nessa perspectiva, do ponto de vista da análise linguística, estudam-se apenas os fatos do padrão da língua, como uma espécie de lei que regula o uso em sociedade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é *errado* ou não-gramatical e o que está de acordo é *certo* ou gramatical (Travaglia, 2001).

No viés da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (Geraldí, 2002), por sua vez, próxima à episteme do *objetivismo abstrato* (Volóchinov, 2018[1929]), a leitura é entendida como: decodificação, a passagem do escrito para oral; a perspectiva que parte do texto para o leitor, em um processamento ascendente; momento em que se responde a perguntas prontamente identificadas, consulta-se o dicionário, lê-se em voz alta, extrai-se o significado presente no texto. Nessa corrente, o leitor precisa saber as regras de construção de frases para ter competência comunicativa, estudando e identificando, por meio da leitura, os

elementos da fonologia e da fonética, da morfologia, da sintaxe e da semântica.

Contudo, entende-se que, embora esses elementos constituintes do conhecimento clássico e estrutural do texto sejam precípuos, que auxiliam a compreensão leitora, é necessário ter uma concepção que considere a língua como um conjunto de variedades, usadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário esteja engajado. O sujeito social deve se apropriar do saber linguístico, considerando-se sua dotação genética, a natureza social e antropológica do evento, a construção progressiva do conhecimento sobre atividade linguística, seus princípios e suas regras, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural.

Nessa concepção, não há uma única maneira de ler o texto, pois isso dependerá da situação de interação comunicativa, em que a linguagem é reflexo do contexto em que se insere, bem como do posicionamento ideológico de seus interactantes, entre outros fatores que possibilitam o uso de diferentes capacidades linguístico-discursivas. É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de um estudo que se ocupe das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Para se desenvolver essas capacidades, preconizam-se atividades, no âmbito também da leitura, objetivando tornar conscientes ações de linguagem – epilinguísticas e metalinguísticas, as quais refletem sobre a língua, com focalizações diferentes:

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza, quer se refira a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. No entanto, não haverá, nesse momento, preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Nas situações comunicativas em que nos questionamos sobre qual a variante linguística a ser

utilizada, qual a adequação vocabular, as intencionalidades do texto, as possíveis inferências, entre outros, estamos utilizando conhecimentos epilinguísticos (Kraemer, 2014, p.38).

Travaglia (2001) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se o for, consiste na observação e na reflexão relacionadas à língua que tencionam identificar a constituição e o funcionamento desta, por meio das evidências linguístico-discursivas, a fim de compreender como é o conhecimento implícito dos interactantes. Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da linguagem, percebe-se a importância de desenvolver essas atividades de leitura, porque possibilitam o planejamento de situações que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para o leitor tomar consciência e aprimorar o controle sobre a sua leitura e produção linguística.

Quanto às atividades metalinguísticas, Geraldi (2002) define-as como aquelas que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Trata-se, dessa forma, da utilização ou da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Nessas atividades, há a análise consciente dos elementos da língua, ensejando a explicitação de como é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. Dessa maneira, Travaglia (2001) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua fazem metalinguagem, relacionando-se diretamente com o que ele denomina de *gramática teórica*, na qual os estudos linguísticos voltam-se para a língua, buscando explicitar sua estrutura, sua constituição e seu funcionamento.

De acordo com Geraldi (2010), trata-se de pensar na análise metalinguística como uma teoria de descrição do funcionamento da língua, como o estudo das propriedades da linguagem humana.

Para o autor, é indiscutível o valor da teoria para se entender os fenômenos linguísticos. Contudo,

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva) (Geraldi, 2010, p. 186).

Por meio dessa discussão, é possível resgatar o que o Círculo de Bakhtin preconiza, entendendo suas postulações e ratificando o que os linguistas aplicados descritos nesta seção defendem:

A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica fundamentada para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

A evolução real da língua também ocorre na mesma ordem: *a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua* (Volochínov, 2018 [1929], p. 220-221, grifo do autor).

Logo, apartar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial é uma visão reducionista e equivocada, pois não é possível fundamentar estudos de natureza linguística atendo-se

apenas a frases isoladas, fechadas e monológicas, ignorando o contexto em que a enunciação ocorre. As regras da língua naturalmente existem, porém, seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois, se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo. Pode-se considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação discursiva, sendo mediada pelos movimentos dialógicos e dialéticos do dizer, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui e se transforma continuamente.

Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a potencialização das capacidades de leitura de compreensão e de interpretação de enunciados, porque se amplia o espaço para o desenvolvimento de estratégias leitoras com a possibilidade de resolução de ações complexas, ao se analisar, criticar, contradizer, investigar, verificar diferentes hipóteses, comparar pontos de vista, entre outros movimentos. É por isso que, quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de PAL/S.

Essa ação, como já mencionado, pode ser de cunho epilinguístico (em que se analisa o uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas) e metalinguístico (em que se analisam os recursos expressivos que propiciam a construção de noções, por meio das quais é possível categorizá-los). Ao se criar condições à interação comunicativa por meio da leitura, é na interioridade e a partir da PAL/S que a reflexão acontece, uma vez que a linguagem se torna o objeto de análise, pelo “[...] fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.” (Geraldi, 2002, p. 189).

Nesse sentido, os elementos constitutivos e orgânicos de um texto de gênero discursivo decorrem da interação social, necessitando explicações centradas no contexto. Se a proposta é estudar o processo de leitura a partir da perspectiva dialógica da linguagem, é preciso fazer uma reflexão sobre a metodologia de

análise, pensando no objeto de estudo e nos procedimentos necessários. Essa postura é pertinente, uma vez que “[...] cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida” (Motta-Roth, 2006, p. 145).

A depender do contexto, da ritualização da linguagem, do horizonte de produção dos participantes, da valoração apreciativa presente no evento social, bem como da maneira como a interação se processa, é possível que haja a necessidade de escolher mais de uma metodologia que possibilite dimensionar a heterogeneidade³ do percurso. Torna-se necessário coadunar as teorias selecionadas para a abordagem, a fim de se construir uma tessitura analítica propícia para elucidar questões do tipo:

Em que medida, precisamos conhecer os contextos de situação e de cultura [...] que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para a análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto? (Motta-Roth, 2006, p. 145).

Com efeito, nessa perspectiva, é importante identificar o campo de atividade humana na qual o gênero está inserido, como ponto de partida para o estudo deste, implicando aí as suas condições de produção, de circulação e de recepção (Brait, 2003). Por meio dessas postulações acerca da arena em que se posicionam

³ Jacqueline Authier-Revuz (1990), a partir do conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin, instituiu o termo heterogeneidade discursiva. A linguística caracteriza a heterogeneidade pela sua natureza constitutiva ou mostrada (marcada e não marcada). A heterogeneidade constitutiva, conforme elucidada Maingueneau (2005), não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem aí estão intimamente ligados ao texto de maneira a não poder ser apreendidos por uma abordagem linguística *stricto sensu*; já a heterogeneidade mostrada marcada pode ser delimitada por uma série de recursos visíveis, tais como discurso direto e discurso indireto, as aspas; e a heterogeneidade mostrada, mas não marcada, pode ser identificada pelo recurso da ironia, do discurso indireto livre, entre outros fenômenos linguísticos (Kraemer, 2014).

os estudos da linguagem e, em específico, o processo de leitura, apresenta-se, na próxima seção deste capítulo, uma proposta de PAL/S a partir da análise de um texto do gênero discursivo meme, em perspectiva dialógica da linguagem, tendo como base os seguintes Quadros Sinóticos (adaptados de Costa-Hübes, 2017),⁴ contendo questões que se tornam norteadoras para adequar o percurso metodológico no processo de leitura no que se trata da Dimensão Contextual do enunciado:

Quadro 1: Proposta de Análise da Dimensão Contextual do Enunciado

| DIMENSÃO CONTEXTUAL DO TEXTO DE GÊNERO DISCURSIVO | |
|--|--|
| Horizonte Cronotópico do Enunciado | |
| Campo de atividade humana a que pertence? | |
| Qual é o momento histórico de produção? | |
| Qual é o espaço social de produção? | |
| Qual é o veículo de circulação? | |
| Qual é o suporte de circulação? | |
| Horizonte Temático do Enunciado | |
| Qual é o conteúdo temático? | |
| Qual é a intencionalidade da produção? | |
| Qual é o posicionamento ideológico presente? | |
| Horizonte Axiológico do Enunciado | |
| Qual a autoria? | |
| Qual a interlocução? | |
| Quais os papéis sociais dos interactantes? | |

Fonte: Adaptado de Costa-Hübes (2017).

Em se tratando da Dimensão Linguístico-Semiótica do enunciado, pode-se apresentar o seguinte Quadro Sinótico:

⁴ As proposições apresentadas nos Quadros Sinóticos 1 e 2 são algumas possibilidades de estratégias de PAL/S no processo de leitura de textos de gêneros discursivos, uma vez que cada enunciado é único, irrepetível e relativamente estável, suscitando, por vezes, novas formas de provocar a reflexão.

Quadro 2: Proposta de Análise da Dimensão Linguístico-Semiótica do Enunciado.

| DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO TEXTO DE GÊNERO DISCURSIVO | |
|---|--|
| Tema do Enunciado | |
| Qual é o assunto que apresenta de forma global? | |
| Qual é a delimitação do assunto que se apresenta como tema? | |
| Qual é a delimitação do tema que se apresenta como enfoque? | |
| Que interdiscursos, intertextos e intratextos são possíveis de identificar? | |
| Como a interdiscursividade e a inter/intratextualidade se revelam? | |
| Em que medida essas diferentes vozes se posicionam ideológica e valorativamente diante do tema? | |
| Construção Composicional | |
| Qual o plano arquetípico ou a organização global? | |
| Qual a construção composicional correspondente a esse plano arquetípico? | |
| Como se apresentam os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais? | |
| Estilo | |
| Quais são as escolhas lexicais e morfológicas? Quais as classes e categorias que predominam? | |
| Quais são as escolhas fonéticas e fonológicas que preponderam? | |
| Quais são as escolhas sintáticas que se sobressaem? Como se organizam os períodos e as frases? Que pontuação se evidencia? | |
| Há relevância no emprego de pronomes? Em que pessoa do discurso são usados? Qual a relação desses pronomes com o conteúdo temático e a construção composicional do enunciado? | |
| Há relevância na presença de elementos coesivos referenciais e sequenciais? Há emprego de expressões dêiticas e de modalizadores? | |
| Qual o domínio de tempo verbal? Em que medida a relação desse tempo verbal influencia na construção composicional e no conteúdo do texto-enunciado? | |
| Há o emprego de diferentes semioses? Quais? Essas diferentes formas de significação relacionam-se de que maneira com o gênero em análise? | |
| Em que medida a seleção descrita é relevante e contribui para se tratar do tema e para a construção composicional do enunciado? | |
| Em que medida a preferência pelos elementos linguísticos identificados favorece a intencionalidade enunciativa e/ou o posicionamento ideológico e/ou a apreciação valorativa presente no enunciado? | |
| Em que medida priorizar os elementos constatados beneficia a construção do significado e a produção de sentidos no enunciado? | |

Fonte: Adaptado de Costa-Hübes (2017).

A partir desse breve resgate do construto teórico no qual se ancora o estudo, apresenta-se a proposta de reflexão crítica, na perspectiva da linguagem como interação discursiva, com a materialização da PAL/S e enfoque no processo de leitura de um texto do gênero discursivo meme.

3. PAL/S no Processo de Leitura do Gênero Meme

A PAL/S no processo de leitura, como se apresenta neste estudo, pressupõe uma ação situada, com vistas aos letramentos para as práticas sociais. Quando se lê, há o resgate, pelo leitor, do conhecimento prévio, a fim de que se possa estabelecer associações entre as informações dadas e os novos saberes, a partir da apreensão do enunciado, inserido na interação discursiva, dialógica e dialética.

Com efeito, nesse movimento, há reciprocidade entre leitor-texto-autor-contexto, em um processo de alteridade no qual os partícipes da ação intercambiam material linguístico e extralinguístico, responsivamente, refletindo e refratando as ideologias pertencentes ao campo de atividade humana que circunda a comunidade de prática a que pertencem.

Além disso, a leitura é uma atividade dinâmica, que se transforma e não se repete, estando em movimento ininterrupto, uma vez que os agentes do processo também se encontram em incessante mutação, nunca sendo os mesmos, em um sucessivo devir. Por isso, quando se lê, pressupõe-se uma mudança qualitativa, uma condição privilegiada para a reflexão crítica do leitor. Logo, ao ler, depara-se com uma arena de forças axiológicas, próprias do contexto sócio-histórico-cultural, do qual emerge o enunciado, influenciando a apropriação de significados e a construção de sentidos pelos leitores.

Assim, pode-se afirmar que o processo de leitura não é algo simples, mas uma atividade complexa, para a qual é possível o desenvolvimento de estratégias que ampliem as capacidades languageiras e leitoras do sujeito social. Com efeito, a PAL/S pode

aprimorar experiências e vivências, contribuindo para ampliar a reflexão crítica do leitor.

É com essa intenção que se apresenta uma proposta de leitura sobre o gênero meme, buscando os elementos necessários à compreensão e ao (re)conhecimento de um enunciado em interlocução específica, utilizando, como *corpus* de análise, um texto produzido pela Prefeitura Municipal de Cascavel, PR, publicizado em vários Sites de Redes Sociais - SRS⁵ - como o *TikTok*, o *Twitter*, o *Facebook* e o *Instagram* -, sendo esta última plataforma a escolhida para o acesso ao perfil *@Cascavel_prefa*, no dia 15 de agosto de 2021, durante um período crítico de imunização brasileira no cronotopo pandêmico.

Justifica-se o recorte em função de os pesquisadores do Ediple e do Lila⁶, projetos dos quais se origina esta investigação, acompanharem o surgimento dos memes em campanhas de vacinação de prefeituras municipais no país e que tem a sua nascente, a partir, principalmente, do segundo semestre de 2021, com a pretensão de garantir o engajamento do público-alvo, que, nesse período, concentra-se na geração denominada Y ou *Millennials*⁷ e na Z⁸ às quais se destinam, principalmente, as publicações.

⁵ Sites de Redes Sociais - SRS são definidos como “[...] serviços baseados na Web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado; (2) articular uma lista de usuários com quem se compartilha uma conexão, e (3) visualizar e percorrer sua lista de conexões e aquelas feitas por outras pessoas dentro do sistema” (Nassi-Calò, 2015).

⁶ Vide nota explicativa de rodapé na página inicial deste capítulo.

⁷ A *Geração Y* ou *Millennials*, posterior à X, corresponde aos nascidos entre 1981 e 1995, aproximadamente, a qual é comumente rotulada como *cringe* pelos mais novos, uma gíria da atualidade que significa, pejorativamente, algo estranho, não convencional, que causa vergonha. Esses jovens são considerados obcecados por tecnologia, não muito ativos e narcisistas. Trata-se de uma visão estereotipada, mas que ganha força quando há referências aos *Millennials* nos SRS (Klimpel, 2021).

⁸ A *Geração Z*, posterior à Y, compreende os nascidos a partir de 1995. São considerados *nativos digitais* (Prensky, 2001), pois interagem naturalmente com o mundo digital e a tecnologia da contemporaneidade. A característica desses jovens é a de: interagir com diversos equipamentos tecnológicos e eletrônicos ao

O contexto reflete o fato de que - com a imunização, no segundo semestre de 2021, ter se dirigido aos mais jovens -, as gestões municipais modificam seu *modus operandi* linguístico, transitando de uma linguagem mais séria e objetiva, cujo foco é alcançar as gerações adultas e idosas, para a vernacularidade, com traços de coloquialidade e de *internetês* (Komesu; Tenani, 2015), de cunho metafórico, humorístico, irônico e parodístico, no intuito de adaptar o estilo dos enunciados das publicações à intencionalidade da campanha, com vistas ao engajamento do público-alvo, as gerações Y e Z.

As campanhas realizadas têm êxito, pois atraem um grande contingente de jovens os quais demonstram adesão responsiva e afetividade pelas estratégias discursivas das prefeituras brasileiras que se propuseram a usar esse expediente (Klimpel, 2021). Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Cascavel também atrai a atenção para as suas criações, à semelhança de outras instituições públicas brasileira de localidades diversas no país.

Com o uso de memes como recurso midiático, o perfil @Cascavel_prefa alcança índices altos para o padrão, como é o caso do enunciado que se ilustra a seguir, o qual parodia a série de animação *Dragon Ball* (Dragon Ball Z, 2024), criada pelo estúdio japonês *Toei Animation*, e que se estende de 1989 a 1996, caracterizando-se como um ânime de *aventura e ação*. A imagem, transcrita na Figura 1, representa como o meme está disposto na página do perfil @Cascavel_prefa, na plataforma do *Instagram*, que alcança, em 15 de agosto de 2021, 45.972 visualizações, apresentando compartilhamentos, bem como a adesão do público a que se destina a mensagem:

mesmo tempo; desconhecer fronteiras físicas e geográficas; interagir com celeridade no trânsito de informações; realizar atividades simultâneas; ter urgência nas expectativas; ser flexível e adaptável à mudança; ser pragmático em relação às necessidades profissionais e pessoais; ter tolerância e abertura à mudança social; apresentar identidade fluida e sem rótulos; valorizar o acesso e não a posse; ser autônoma como valor inegociável (Rezende, 2023).

Figura 1: Meme Vacina Cascavel 27 Anos.⁹



Fonte: Perfil @Cascavel_prefa, Instagram (2021).

O enunciado da Campanha de Vacinação da Prefeitura usa de intra e intertextualidade, além de interdiscursividade,¹⁰ por meio da viralização e da remixagem próprias do gênero, para engajar a geração de 27 anos ou mais com a apresentação da vinheta correspondente aos episódios da série 200 a 291, *We Gotta Power* ou

⁹ Para assistir ao meme na íntegra, é possível acessar o *hiperlink* descrito na lista de referência deste capítulo em Prefeitura Municipal de Cascavel (2021) ou em Cavalcante (2021), que faz a cobertura da campanha em 16 de agosto de 2021 na Central Gazeta de Notícias.

¹⁰ A *intratextualidade* (heterogeneidade mostrada e marcada) acontece de forma multissemiótica e multimodal, com a relação entre a paródia da vinheta do anime Dragon Ball Z e a mensagem da @cascavel_prefa: “É amanhã piizada! Nesta segunda (16) abrimos a vacinação para a idade de 27 anos 🤖 Marca o @ que assistia o Dragon Ball Z e vai vacinar amanhã! #cascavelpr #memes #vacina #viral #covid_19 #parana #brasil” (Prefeitura Municipal de Cascavel, 2021). A *intertextualidade* (heterogeneidade mostrada e marcada) é estabelecida pelo trabalho parodístico entre a vinheta do anime Dragon Ball Z, com a criação de novos sentidos para o enunciado original, a partir da associação com a campanha de vacinação contra a Covid-19 para a geração de 27 anos. Já a *interdiscursividade* (heterogeneidade constitutiva) manifesta-se com a produção de subentendidos relacionados aos discursos implícitos que emergem do enunciado.

Temos a Força)¹¹, de 1993, com letra de Yukinojō Mori, música e arranjo de Keiju Ishikawa, bem como vocal de Hironobu Kageyama. A versão brasileira é de Anísio Mello Júnior e a adaptação da letra de Wendell Bezerra (Dragon Ball Z, 2024).

Em se tratando de seu surgimento, com o título original de *Doragon Bôru Zetto*, Akira Toriyama¹² é o autor do mangá japonês, publicado na Revista *Weekly Shonen Jump*, de 1988 a 1995. A série tem sua estreia na Fuji TV, em 26 de abril de 1989, despedindo-se da audiência em 31 de janeiro de 1996, ao totalizar 291 episódios (Dragon Ball Z, 2024). Contudo, o sucesso promove a continuação, Dragon Ball Z – DBZ, que ganha fama mundial e é exibida em cerca de 80 países do mundo, sendo um dos animes mais conhecidos de todos os tempos.

A popularidade da série também é refletida pelas interações *on-line*: em 2001, o site oficial de Dragon Ball Z registra 4,7 milhões de acessos por dia e mais de 500 mil fãs cadastrados, com o termo sendo o mais popular no site de buscas *Lycos* e o quinto no *Yahoo* (Dragon Ball Z, 2024). Além disso, de 1986 a 2000, a franquia gera mais de 3000 milhões de dólares em *merchandising*. No Brasil, a emissora aberta, que detém a sua transmissão na primeira década do milênio, aumenta os números na faixa infantil até 2012,

¹¹ A música tema *We Gotta Power* (1993), *Temos a Força*, é considerada uma evocação ao otimismo e à determinação, características que marcam a série de anime *Dragon Ball Z*. A letra procura refletir a trajetória das personagens, as quais são marcadas por almejam a superação, o poder e a liberdade, entendidos como elementos basilares da narrativa. A canção é introduzida por uma declaração de coragem diante do perigo e do caos, sugerindo que a força de vontade e a imaginação são ferramentas poderosas para enfrentar adversidades. Além disso, sonhar e desejar alcançar metas que parecem distantes correspondem à temática recorrente na série, o que ilustra a aspiração das personagens em se tornarem mais fortes e capazes, por meio do potencial que já existe em si (Dragon Ball Z, 2024).

¹² Akira Toriyama é nascido em Nagoya, Japão, em 5 de abril de 1955 e falecido em 1º de março de 2024, sendo um autor japonês de mangá, conhecido por ser o criador de séries como *Dragon Ball* e *Dr. Slump*. É considerado um dos autores revolucionários em seu estilo, uma vez que suas criações são influentes e populares, principalmente *Dragon Ball*, série que serve de inspiração para outros artistas de mangá (Dragon Ball Z, 2024).

alcançando, em seus tempos áureos, até 20 pontos de audiência no Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE ao final das manhãs.









Para entender melhor o enredo, a narrativa tem como protagonista Son Goku, o qual pertence a outro planeta e é enviado, ainda bebê, para a Terra com o intuito de conquistá-la. Contudo, Goku recusa-se a cumprir sua missão extraterrestre e passa a lutar contra os aliens, juntamente com sua nova família e amigos, buscando as *Esferas do Dragão*: orbes laranjas, cristalinas, com cerca de 7,5 cm de diâmetro e com estrelas que indicam o número de cada uma delas. Invocam o dragão Shenlong, que concede um desejo a quem conseguir juntar as sete esferas.

Para realizar a paródia¹³, a equipe de produção do setor de Comunicação Social, Redação e Jornalismo, da Prefeitura Municipal de Cascavel, utiliza-se de recursos multissemióticos, uma vez que o meme mantém as imagens originais da vinheta, o áudio original, mas inverte, ironicamente, por meio de legenda, a letra da versão brasileira da música, direcionando a mensagem para a temática da imunização necessária ao contexto pandêmico, para se tornar um serviço de utilidade pública. A seguir, apresenta-se a maior parte dos quadros que compõem a animação de aproximadamente 1 minuto e 14 segundos, cuja seleção, nesta investigação, acontece para melhor análise do processo parodístico e da identificação de remixagem do gênero:

¹³ “Sant’Anna (1985) apresenta a paródia a partir, dentre outras, da *noção de desvio*. Ele propõe - partindo da comparação entre paráfrase, estilização e paródia - considerar-se que os jogos estabelecidos nas relações intra e extratextuais são desvios maiores ou menores em relação ao original. Assim, a paráfrase surge como um *desvio mínimo*, a estilização como um *desvio tolerável*, e a paródia como um *desvio total*. Segundo [o autor], a paródia *deforma* o texto original subvertendo sua estrutura e sentido; a paráfrase *conforma*, reafirmando os ingredientes do texto primeiro e conformando seu sentido [...]” (Sant’anna, 1985 *apud* Kraemer, 2009, p. 1698).

Quadro 3: Elementos Multissemióticos do Meme *Vacina Cascavel 27 Anos*.

| | |
|---|---|
| <p>1 (0:00)</p>  | <p>2 (0:01)</p>  |
| <p>3 (0:02)</p>  | <p>4 (0:02)</p>  |
| <p>5 (0:03)</p>  | <p>6 (0:04)</p>  |
| <p>7 (0:04)</p>  | <p>8 (0:05)</p>  |
| <p>9 (0:06)</p>  | <p>10 (0:09)</p>  |

| | |
|--|---|
| <p>11 (0:12)</p>  | <p>12 (0:13)</p>  |
| <p>13(0:14)</p>  | <p>14 (0:15)</p>  |
| <p>15 (0:15)</p>  | <p>16 (0:15)</p>  |
| <p>17 (0:16)</p>  | <p>18 (0:17)</p>  |
| <p>19 (0:18)</p>  | <p>20 (0:20)</p>  |
| <p>21 (0:22)</p> | <p>22 (0:23)</p> |



23 (0:24)



24 (0:25)



25 (0:26)



26 (0:27)



27 (0:28)







28 (0:32)



29 (0:33)



30 (0:34)

| | |
|---|---|
|  <p>ilêmais</p> |  <p>脚本 小山高生</p> <p>Com vacina no braço</p> |
| <p>31 (0:34)</p> | <p>32 (0:34)</p> |
|  <p>脚本 小山高生</p> <p>Com vacina no braço</p> |  <p>脚本 小山高生</p> <p>na Tancredo eu vou pedalar</p> |
| <p>33 (0:39)</p> | <p>34 (0:40)</p> |
|  <p>mas continua usando máscara jaguaredoi</p> |  <p>Liberdade é viver</p> |
| <p>35 (0:44)</p> | <p>36 (0:48)</p> |
|  <p>em Cascavel</p> |  <p>Ou vacila ou vacina</p> |
| <p>37 (0:49)</p> | <p>38 (0:53)</p> |
|  <p>qual você será?</p> |  <p>e com alegria de viver</p> |
| <p>39 (0:55)</p> | <p>40 (0:57)</p> |

| | |
|-----------|-----------|
| | |
| 41 (1:01) | 42 (1:02) |
| | |
| 43 (1:04) | 44 (1:07) |
| | |
| 45 (1:11) | 46 (1:14) |
| | |

Fonte: Adaptado do Perfil @Cascavel_prefa, Instagram (2021).

Fica evidente, por meio da leitura multissemiótica¹⁴, que o meme é realizado, de maneira parodística, a partir da vinheta – pequeno vídeo que se apresenta no início, reinício ou encerramento

¹⁴ “[...] texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” (Rojó, 2015, p.108).

do programa - para a identificação da série Dragon Ball Z. As imagens reproduzem alguns fragmentos de cenas, com a presença de principais personagens e acompanhamento da música *We Gotta Power* ou Temos a Força (1993), a qual se caracteriza por ter estilo *rock japonês*, *J-rock*, um ritmo do país asiático, influenciado pelo rock estadunidense e pelo britânico da década de 1960, ganhando contornos de *punk rock* e de *hard rock* ao final dos anos 1980 e 1990, quando Dragon Ball está em ascensão.

Portanto, nas multissemioses presentes na vinheta, têm-se imagens, cores, sons e letra que estimulam os sentidos de forma a credibilizar o perfil das personagens como jovens, alegres, cheios de vitalidade, que ancoram a sua força na amizade, na união, em um processo cuidador da família e dos amigos, frente a um inimigo: o caos. Na paródia, o caos é uma representação alegórica¹⁵ do vírus da Covid-19.

Nos 8 quadros iniciais, que introduzem o meme, por meio da música, ainda somente instrumental, *We Gotta Power* ou Temos a Força (1993), aparece a personagem Son Gohan, também conhecido apenas como Gohan em Dragon Ball Z: é filho do protagonista Goku com sua esposa Chi-Chi, caracterizando-se como o primeiro híbrido entre humano e Saiyajin (denominação ao povo de Goku). Um tema recorrente na série é o grande poder oculto de Gohan, que aos poucos, no decorrer da trama, é liberado.

Esse intertexto é aproveitado pelo meme, com a inserção, por meio de colagens, metonimicamente (marca pelo produto), dos nomes das diferentes vacinas que, à época, estão disponíveis no Brasil e, conforme as remessas do governo federal, são distribuídas nos postos de saúde municipais. Conforme são apresentados os nomes das vacinas no vídeo (circundados por cores marcantes - rosa, pink, tons de azul - que simulam o caos celeste), em um movimento

¹⁵ Neste caso, considera-se uma *alegoria*, uma vez que, mais do que uma *metáfora* - que é pontual e utilizada com termos isolados - essa figura de estilo e de pensamento ocorre na globalidade do enunciado, formada por diversas metáforas interligadas entre si. Além disso, é de uso retórico, promovendo a virtualização do significado e a produção de múltiplos sentidos.

crescente, como se estivessem sendo *arremessados* em direção a Gohan (os acordes da música corroboram essa acepção na leitura, uma vez que reproduzem sons de impacto), resta à personagem escolher qual usará (Astrazeneca, Coronavac, Janssen e Pfizer [com a transcrição irônica “Pãfaizer”, ao gosto das mídias sociais]).

Na sequência, Gohan, para encerrar a cena, brada à escuridão que começa a cercá-lo e reverbera: “Akytiver”! Essa reação pode representar a necessidade de agir com prontidão diante do caos, para vencer o inimigo. O termo *Akytiver*, em uma primeira leitura e por analogia, parece representar outra marca de vacina, em função da inicial maiúscula, indicando um nome próprio, com a presença gráfica das letras *k* e *y*, o que remete à nomenclatura fármaca ou a um anglicismo, representativo também nas outras denominações de imunizantes.

Contudo, a palavra revela-se uma expressão do internetês ou da vernacularidade, apresentando o fenômeno linguístico de *paranomásia*¹⁶ - popularmente, *trocadilho* -, com a locução “a+que+tiver”, bastante difundida nas redes naquele momento. A acepção da coloquialidade é a de que, embora possa haver liberdade de escolha ao cidadão, em função das marcas de vacina disponíveis, em meio ao caos (intertexto com a série), o importante é que “vacina boa é vacina no braço”, portanto, é bem-vinda “a que tiver”!

Mais uma marca irônica, neste caso de heterogeneidade constitutiva, para caracterizar o desgosto com atitudes comportamentais de pessoas que, embora a situação alarmante de saúde pública, ainda têm a prepotência de procurar escolher qual a marca de vacina é de sua preferência e, em alguns casos, quando não lhes agrada a origem, preferem não se vacinar, colocando em maior risco a população já tão prejudicada pela pandemia.

¹⁶ Figura de estilo e de som ou harmonia que se utiliza do emprego de palavras ou termos semelhantes na forma gráfica ou fonética, mas de sentidos diferentes, impactando pela ruptura do convencional, ao causar múltiplo sentido ou ambiguidade, resultando em humor e riso, pelo jogo de palavras irônico.

Posteriormente à aparição de Gohan e da personificação das vacinas, surge o slogan “Campanha Vacinação 27 Anos”, em cores alegres e vívidas, para marcar a identificação da ação discursiva da Prefeitura Municipal de Cascavel. Mantendo o slogan, após essa introdução, a letra da música, cantada em japonês no estilo *J-rock*, inicia, com a legenda cumprindo seu papel parodístico:

Quadro 4: Dragon Ball Z - Temos a Força (*We Gotta Power*)

| Texto 1 | Texto 2 |
|--|--|
| <p>Dragon Ball Z - Temos a Força (<i>We Gotta Power</i>, 1993)</p> <p>Posso pressentir o perigo e o caos E ninguém agora vai me amedrontar Com a minha mente vou a mil lugares E a imaginação me dá forças para voar</p> <p>Sonhos, desejamos alcançar Ser alguém com o poder maior Que você já tem</p> <p>Liberdade é correr pelo céu Sempre unidos, vamos triunfar E se a nossa luta é pra valer Vou mostrar meu valor Dragon Ball Z Meu compromisso é sempre vencer! [...]</p> <p>Adaptação da letra original por Wendell Bezerra (<i>Dragon Ball Z</i>, 2024).</p> | <p>Legenda do Meme 27 Anos - Campanha de Vacinação de Cascavel Contra a Covid-19 (2021)</p> <p>Posso pressentir a vacina contra o caos Na segunda agora vou me imunizar 27 anos é a minha idade Com documentos em mãos vou pra minha unidade (<i>Partiu USF</i>)</p> <p>Morar em Cascavel tá top demais Com vacina no braço na Tancredo vou pedalar Mas continua usando máscara jaguarêdo!</p> <p>Liberdade é viver em Cascavel Ou vacila ou vacina/ Qual você será? E com alegria de viver ninguém vai me deter Vacina aê Essa luta nós vamos vencer!</p> <p>Paródia da letra adaptada de Wendell Bezerra (<i>Dragon Ball Z</i>, 2024), pelo Setor de Comunicação Social, Redação e Jornalismo, da Prefeitura Municipal de Cascavel (2021).</p> |

Fonte: Adaptação de *We Gotta Power* (1993) e do Perfil *@Cascavel_prefa*, Instagram (2021).

Nos quadros 9 e 10, em que se mantém o slogan da Prefeitura, associa-se o pressentimento da personagem Goku de que a vacina vencerá o caos - grande inimigo na trama - e marcará o retorno à ordem, diferentemente da letra original em que apenas se espera o perigo e o caos. Nos quadros 11 a 12, a personagem olha em direção ao céu de escuridão e, sabendo que poderá, na segunda-feira, imunizar-se, já antecipa o afastamento das nuvens escuras, em uma alegoria de que, afinal, o bem, representado pela vacina, poderá vencer o caos, retratado pelo vírus.

Nos quadros 13 ao 20, transparece uma transformação na fisionomia da personagem que apresenta, gradativamente, uma feição mais tranquila, feliz e jovial, porque tem 27 anos de idade e, portanto, chega a sua vez de se vacinar. Nesses quadros, há uma transição de cores quentes e ácidas (laranja e amarelo), que pode denotar emoções intensas, para cores frias e alcalinas, que corroboram para a cena de maior tranquilidade e liberdade que perpassa a mudança da personagem. Nos óculos escuros, que aparecem no rosto de Goku, veem-se refletidas três imagens de momentos diferentes de seu filho Gohan, como se em uma premonição de que o garoto também será contemplado pela campanha, mantendo a vitalidade, com a perspectiva de crescer com saúde, tornando-se um adulto que vence a doença.

Nos quadros 21 a 28, aparece a ação seguinte de Goku - após o seu vislumbre de uma vida saudável, por meio da oferta de vacinas -, que usa uma bicicleta para ser atendido, conforme as legendas: "Com documentos em mãos vou pra minha unidade", "Partiu USF". Essa expressão apresenta a preocupação dos produtores do meme em orientar a população de 27 anos que se dirija às *Unidades de Saúde Familiar - USF*, munidos de documentos de identificação, como pré-requisito para ter o direito à imunização. O termo *partiu* também corrobora para a modalização da linguagem, correspondendo a uma gíria comum, geralmente atribuída às gerações mais jovens ou com menor preocupação com a linguagem formal, quando querem designar movimento de saída em direção

a uma nova situação. Além disso, a abreviatura “UFS” auxilia na composição da linguagem vernacular.

Nos quadros 27 a 30, aparecem Goku e Gohan sobre uma nuvem voadora, acompanhados por outros integrantes da turma em um carro, inferindo-se que já estão vacinados e passeiam, agora, com alegria e liberdade. A legenda ratifica essa acepção ao apresenta a frase “Morar em Cascavel tá top demais”. Como estratégia linguística, apresenta-se, nessa oração, a supressão própria da vernacularidade do verbo *estar*, em um fenômeno de metaplasmo denominado *aférese*, em que se retiram os fonemas iniciais da palavra, movimento próprio da vernacularidade, para marcar a informalidade da situação. Em seguida, o termo *top* – uma gíria e um anglicismo, que significa, literalmente, *topo, a parte mais alta* (Dicio, 2024) – mas que, neste caso, tem função de predicativo do sujeito, com sentido de qualidade muito positiva, o que é ratificado pelo advérbio de intensidade “demais”. Essas escolhas auxiliam na intencionalidade do texto de convencer a população de que a imunização trará melhor qualidade de vida, alegria e descontração ao povo cascavelense.

Em 31 e 32, “Com vacina no braço na Tancredo vou pedalar”, há uma clara exaltação da cidade de Cascavel, metonimicamente (parte pelo todo) substituída pelo nome de uma de suas avenidas principais (Tancredo Neves), conhecida por oferecer espaço salutareos de lazer ao ar livre, inclusive, com ciclovias. Em seguida, no quadro 33, a recomendação de Gohan, “Mas continua usando máscara jaguarêdo!” (*sic*), ressalta que, após a imunização, é possível sair do confinamento para uma atividade ao ar livre, contudo é preciso haver cuidados e manter o uso de máscaras até passar a ordem restritiva da quarentena.

O jargão “jaguarêdo” (*sic*) - usado no enunciado como um vocativo, no intuito de chamar a atenção do interlocutor e alcançar a responsividade ativa - é comumente utilizado pela equipe de produção de campanhas para a Prefeitura Municipal de Cascavel, a fim de se dirigir de forma irônica, mas, ao mesmo tempo, afetuosa, à população da cidade, tornando-se uma gíria que perde

a sua conotação negativa, uma vez que, pelo termo dicionarizado, *jaguara* corresponde a um *substantivo masculino*, cuja acepção, de origem indígena, equivale a *jaguar*, animal comumente conhecido como onça-pintada (Dicio, 2024),¹⁷ considerado, pelo senso comum, uma espécie fascinante, emblema da diversidade, mas também perigosa e violenta. Contudo, pejorativamente, o termo equivale a cão vira-lata ou pessoa de péssima índole, patife, canalha, vagabundo, animal sem-vergonha ou lerdo. No caso do enunciado analisado, o termo é usado de forma a causar a estranheza e o riso, ainda mais que é utilizado de maneira vocativa e generalizada, representando um chamamento ao coletivo, e acentuado de forma errônea, talvez, justamente para garantir o humor esdrúxulo.

Nos quadros 34 e 35, pressupondo a continuidade da ideia positiva expressa nos anteriores, apresenta-se Goku jovem andando em velocidade em um carro esportivo, com uma prancha de surf, na companhia de Chi-Chi e a seguinte legenda “Liberdade é viver em Cascavel”, uma inversão da frase da música original em português “Liberdade é correr pelo céu”, em que se enfatiza a aproximação sonora entre *viver/correr* e *Cascavel/céu*, para estabelecer a adaptação sonora do original e também manter a acepção positiva.

No quadro 36, Goku adulto segura uma criança que chora, com a legenda “Ou vacila ou vacina”, em que se percebe o trocadilho entre as palavras que apresentam um único fonema como distintivo de significado, mas que se opõe drasticamente no

¹⁷ A onça-pintada, para o português brasileiro, ou jaguar, para o português europeu, ou onça-preta, para os indivíduos melânicos, tem, como nome científico, *panthera onca* e está ameaçada de extinção. No Brasil, existem santuários que a protegem e tramita, na Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei, n. 808/22, *Lei da Onça*, na tentativa de oferecer proteção especial a esse tipo de felino, definindo como crime ambiental grave a caça e o abate desses animais (Brasil, 2022). Trata-se do terceiro maior felino do mundo, após o tigre e o leão, e o maior do continente americano, caracterizando-se como um mamífero carnívoro da família dos felídeos, com grande ferocidade, mandíbulas extremamente fortes e que utiliza a estratégia de morder o crânio da presa entre os ouvidos, atingindo fatalmente o cérebro.

tocante ao seu significado: o verbo vacilar - intransitivo que, no sentido figurado, significa ficar indeciso, irresoluto ou cometer falha ou gafe (Dicio, 2024) -, e o verbo vacinar – defender-se, imunizar-se, proteger-se.

No quadro 37, apresenta-se a pergunta retórica: “Qual você será?” O que pressupõe alcançar a responsividade do grupo ao qual se dirige, de 27 anos, com a identificação comportamental desaprovada, de *vacilão*, ou aprovada, de responsável ao atender ao apelo da imunização. Nos quadros 38 e 39, apresenta-se Goku, em sua versão mais jovem, e outro personagem, *Trunks Briefs*, com saúde, em uma brincadeira em que disputam uma luta marcial e a legenda: “E com alegria de viver ninguém vai me deter”.

No quadro 40, no pedido reiterado dirigido ao público-alvo “Vacina aê!”, há uma troca de fonema no advérbio aí, por “aê”, para caracterizar a gíria, em uma tentativa provável de aproximar o produtor da mensagem e o seu interlocutor. Por fim, nos quadros 41 a 44, aparecem as personagens da série unidos, e os protagonistas, pai e filho abraçados, de máscara, com a legenda: “Essa luta nós vamos vencer!!!”. Para finalizar o meme, nos quadros 45 e 46, aparecem o slogan da Prefeitura, “A 4ª Melhor Cidade do Brasil” e o perfil *@cascavel_prefa*, com a imagem representativa das redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, significando a presença da instituição nos SRS. Assim, tem-se a seguinte síntese em relação ao meme analisado:

Quadro 5: Dimensão Contextual do Meme Vacina Cascavel 27 Anos.

| DIMENSÃO CONTEXTUAL DO MEME VACINA CASCAVEL 27 ANOS |
|---|
| Horizonte Cronotópico do Enunciado |
| Campo de atividade humana a que pertence o meme? |
| O meme <i>Vacina Cascavel 27 Anos</i> pertence ao campo de atividade da saúde pública, uma vez que a intencionalidade é buscar o engajamento da população cascavelense, com resposta ativa da geração cidadã da faixa etária focalizada. |
| Qual o momento histórico e o espaço social de produção do meme? |
| O meme <i>Vacina Cascavel 27 Anos</i> está inserido no contexto pandêmico da Covid-19, com tempo cronológico datado de 15 de agosto de 2021, dia em que é publicado nos SRS pela Prefeitura Municipal de Cascavel, cujo espaço social é |

| |
|---|
| constituído pela realidade brasileira, da região oeste do estado do Paraná, em que a cidade se localiza. |
| Qual é o veículo e o suporte de circulação do meme? |
| O veículo de circulação do meme Vacina Cascavel 27 Anos é <i>on-line</i> , em espaço de criação e de recepção dos SRS como o <i>TikTok</i> , o <i>Twitter</i> , o <i>Facebook</i> e o <i>Instagram</i> -, sendo esta última plataforma a escolhida para o acesso ao perfil @Cascavel_prefa, no dia 15 de agosto de 2021. Os suportes de circulação por meio dos quais os usuários e internautas podem acessar o enunciado são diversos, como smartphones, tablets e computadores, entre outras possibilidades. |
| Horizonte Temático do Enunciado |
| Qual é o conteúdo temático do meme? |
| O conteúdo temático do meme Vacina Cascavel 27 Anos direciona-se à produção de memes em campanhas de vacinação de prefeituras municipais brasileiras, a partir, principalmente, do segundo semestre de 2021, com a intenção de engajar o público-alvo, neste caso específico, a geração de 27 anos ou mais dos cidadãos cascavelenses. |
| Qual é a intencionalidade e o propósito ideológico do meme? |
| A intenção comunicativa do meme <i>Vacina Cascavel 27 Anos</i> reflete o fato de que - com a imunização, no segundo semestre de 2021, ter se dirigido aos mais jovens -, o setor de Comunicação Social, Redação e Jornalismo da Prefeitura Municipal de Cascavel adere à estratégia discursiva adotada por outras instituições públicas do país, modalizando a linguagem, que passa a ter traços de coloquialidade e de internetês, com caráter metafórico, humorístico, irônico e parodístico, para engajar o público-alvo, as gerações Y e Z, por meio do estilo inovador dos enunciados das publicações. O propósito ideológico está relacionado ao papel social da Prefeitura, com ênfase na questão da responsabilidade que recai a um órgão público, no tocante a zelar pela segurança, saúde e qualidade de vida da população, propiciando, ao cidadão, a oportunidade de se imunizar e enfrentar a ameaça da Covid-19 sem mais prejuízos. |
| Horizonte Axiológico do Enunciado |
| Qual a autoria e a interlocução do meme? |
| A autoria do meme é do setor de Comunicação Social, Redação e Jornalismo da Prefeitura Municipal de Cascavel e os interlocutores preferenciais são os cidadãos cascavelenses, jovens da faixa etária de 27 anos ou mais, geração que se caracteriza, de maneira geral - por seus hábitos, costumes e comportamentos -, como: i. adeptos à tecnologia e à interação simultânea; globalizados; ágeis no trânsito de informações; ansiosos, mas flexíveis à mudança; pragmáticos e autônomos; tolerantes às diversidades sociais e ao gênero fluido; entusiasta do acesso, não da posse. |
| Quais os papéis sociais dos interactantes? |

O **papel social** da Prefeitura Municipal de Cascavel é de uma instituição pública, responsável pela gestão dos serviços públicos do município como educação, saúde, transporte e limpeza pública, ou seja, pela infraestrutura da cidade e pela qualidade de vida da população cascavelense, em específico. Dessa forma, no tocante à saúde pública em contexto de pandemia de Covid-19, procura, por meio de campanhas de vacinação, alcançar engajamento do público-alvo, a fim de dirimir o número de infectados e salvar vidas. O **papel social** dos interlocutores, cidadãos da geração de 27 anos ou mais, é o de responder ativamente à campanha, exercendo seu papel de cidadão e evitando a contaminação e o adoecimento, com ética individual e coletiva.

Fonte: Produção da autora.

Em se tratando da dimensão linguístico-semiótica do meme em análise, tem-se o seguinte quadro sinótico de PLA/S, com foco na leitura:

Quadro 6: Dimensão Linguístico-Semiótica do Meme Vacina Cascavel 27 Anos.

| DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO MEME VACINA CASCABEL 27 ANOS |
|---|
| Tema do Meme |
| <p>Em relação à composição temática no meme Vacina Cascavel 27 Anos, tem-se, como <i>assunto</i>, a campanha de vacinação; como <i>tema</i>, um recorte do aspecto geral, que é a ação de saúde pública na cidade de Cascavel; e, como <i>enfoque temático</i>, a delimitação da campanha contra a Covid-19, direcionado a um público-alvo específico: a geração Y e Z, acima de 27 anos. Assim, os elementos da dimensão linguístico-semiótica (música [letra e melodia], imagens estáticas e em movimentos, legendas, slogans, entre outros) relacionam-se aos elementos da dimensão contextual do enunciado, para, conforme a própria música tema do anime parodiado, evocar a esperança, a confiança, a coragem para alcançar a superação, o poder e a liberdade diante do perigo e do caos pandêmico. Esse discurso sugere que a força de vontade, a proatividade, a união - entre outras características necessárias em tempos de crise -, tornam-se instrumentos fundamentais ao enfrentamento das adversidades. Dessa forma, evidencia-se o trabalho com a <i>intratextualidade</i> (heterogeneidade mostrada e marcada) que se manifesta de maneira multissemiótica e multimodal, com a relação entre a paródia da vinheta do anime Dragon Ball Z e a mensagem da @cascavel_prefa, que aparece na mensagem do <i>post</i> no <i>Instagram</i> (Prefeitura Municipal de Cascavel, 2021). O recurso estratégico de uso da <i>intertextualidade</i> (heterogeneidade mostrada e marcada) materializa-se na paródia, relacionando a vinheta do anime Dragon Ball Z associada à campanha de vacinação contra a Covid-19 para a geração de 27 anos. A <i>interdiscursividade</i> (heterogeneidade</p> |

constitutiva), por sua vez, manifesta-se com a produção de subentendidos, relacionados aos discursos implícitos que emergem do enunciado, evidenciando a sua temática. Logo, para deter a disseminação e a morte por Covid-19, conforme a mensagem, é preciso haver um comportamento *combativo* por parte da população, imunizando-se, a fim de *lutar e vencer* o vírus.

Construção Composicional

O meme Vacina Cascavel 27 Anos tem sua **construção composicional** marcada pela produção de uma paródia da vinheta de identificação da série Dragon Ball Z. Trata-se de um enunciado multimodal ou multissemiótico, em que se apresentam diferentes linguagens como imagens estáticas e em movimento, cores, sons e escrita que estimulam os sentidos do interlocutor, expressando jovialidade, alegria, vitalidade, ao estabelecer a inferência de que, com a amizade, a união, a ética individual e coletiva, vence-se o perigo, colaborativamente, proporcionando, ao sujeito social que participa desse movimento e ao seu entorno, segurança e qualidade de vida para enfrentar as adversidades, como o vírus da Covid-19. Para que o entendimento dessa mensagem seja apropriado de forma adequada na leitura realizada pelos interlocutores preferenciais, as estratégias composicionais utilizam-se de:

➤ *Elementos Pré-Textuais*: nos 5 segundos iniciais (5s), apresenta-se a parte instrumental da música *We Gotta Power* ou *Temos a Força* (1993), no estilo J-rock, bem como a personagem Son Gohan, com a inserção dos nomes das diferentes vacinas contra a Covid-19 disponibilizadas no Brasil na época (remixagem), como se estivessem sendo arremessadas em direção à personagem, de forma metafórica, para a sua escolha. Ao final dessa cena, surge o slogan “Campanha Vacinação 27 Anos”, como o título do enunciado, como uma nova inserção, em forma, também, de colagem, em um remix próprio do gênero, bem como a transgressão da vinheta original, caracterizando a paródia, cuja temática se afasta do significado primeiro e ganha novos sentidos.

➤ *Elementos Textuais*: mantendo o slogan, no tempo subsequente, inicia-se a letra da música, cantada em japonês, no estilo J-rock, com a legenda cumprindo seu papel parodístico (Quadro 3). Apresenta-se o protagonista Goku e - por meio das múltiplas semioses (imagens em movimento, cores, som, escrita). Cria-se a acepção de que, com a chegada das vacinas contra a Covid-19, em Cascavel, permite-se à personagem, representante da geração de 27 anos, ser imunizada, pois faz parte da faixa etária que se beneficia do antivírus e de pertencer à comunidade em foco. Assim, o jovem apresenta traços que remetem a um estado de felicidade, provavelmente pela perspectiva de viver bem e poder ver seu filho crescer, além de manter a qualidade de vida de sua família e de seus amigos, os quais têm sua representatividade na vinheta, mesmo que de forma breve. Para esse entendimento, a legenda é que se torna o elemento de importância, porque, aliada às outras semioses, cria novos sentidos para o enunciado original. Essa etapa da vinheta tem duração de aproximadamente

1min, finalizando com a imagem das personagens da série unidas, ao destacar os protagonistas, Goku e seu filho Gohan, de máscara (remixagem), com a legenda: “Essa luta nós vamos vencer!!!”.

➤ *Elementos Pós-Textuais*: para encerrar, nos 3 segundos finais, aparecem o slogan da Prefeitura, “A 4ª Melhor Cidade do Brasil” e o perfil @cascavel_prefa, com a imagem representativa das redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, significando a presença da Instituição nos SRS. Também, pode-se enfatizar, como elementos pós-textuais, a mensagem da @cascavel_prefa que aparece ao lado direito da paródia da vinheta do anime, a qual reforça a criação de sentidos para o meme, em um processo intratextual, no intuito de garantir a adesão da “piaçada”.

Estilo

Em se tratando do **estilo**, o meme Vacina Cascavel 27 Anos apresenta muita riqueza no trabalho de materialização da linguagem, em função do tema, da construção arquetípica, da intencionalidade enunciativa. Como é a legenda e as colagens à vinheta do Dragon Ball Z que caracterizam a paródia, são esses elementos da escrita que se tornam preponderantes de analisar. No que se refere ao:

● **léxico**: as escolhas refletem a intencionalidade do enunciado que é a de instruir a população a agir para o bem social, diante da pandemia de Covid-19, imunizando-se nas unidades de saúde municipais, uma vez que essa é a demanda social e situacional exigida. Percebe-se a predominância de termos nominais (substantivos), ligados ao contexto pandêmico e à imunização na cidade promotora da campanha, em um jogo semântico, evidenciando, em grande parte das ocorrências, o trabalho com as figuras de palavra e de pensamento: i. *Astrazeneca, Coronavac, Janssen e Páfazer* (sic): sequência gradativa das vacinas disponíveis, grafadas como nomes próprios e, metonimicamente, representativos das marcas, caracterizando-se como gradação (intensificação que leva a personagem Gohan a se pronunciar: *Akytiver*) e metonímia (marca pelo produto); ii. *vacina contra o caos*: alegoria do bem (imunização) contra o mal (vírus); iii. *documentos em mãos*: equivale a uma expressão metonímica ou de sinédoque (parte pelo todo); iv. *minha unidade* [de vacinação]: além de posse figurada, é uma metonímia (continente pelo conteúdo); v. *vacina no braço*: equivale a uma expressão metonímica ou de sinédoque (parte pelo todo: braço pelo corpo); vi. *na Tancredo vou pedalar*: tanto o substantivo quanto o verbo no infinitivo, nominalizados, equivalem a uma expressão metonímica ou de sinédoque (parte pelo todo: Avenida Tancredo por Cascavel; pedalar: representa a ação de andar de bicicleta); vii. *usando máscara*: equivale a uma expressão metonímica (sinal pela coisa significada: máscara no lugar de cuidados preventivos); viii. *jaguarêdo*(sic): equivale a uma metáfora pura, pois estabelece analogia entre dois seres de universos diferentes, desviando a significação própria da palavra e sem mencionar um dos elementos:

humano corresponde a jaguar; ix. *Liberdade é viver em Cascavel*: equivale a uma metáfora impura, em que aparecem todos os termos comparados, mas sem um conector comparativo, caracterizando-se como direta: liberdade é como viver em Cascavel; x. *luta*: equivale a uma metáfora pura, pois estabelece analogia entre o confronto do cidadão com a disseminação do vírus, cuja arma a favor do ser humano é a vacina.

●fonológico: no âmbito sonoro, também se percebe a intencionalidade da seleção lexical, a fim de criar harmonia, para valorizar a expressividade da tradução da letra da música parodiada e garantir o ritmo, a rima interna e externa (*viver/deter/vencer*), bem como a ironia, no jogo de palavras, para garantir o humor e facilitar o processo mnemônico, propiciando a apropriação e o entendimento mais fácil da canção. Assim, têm-se algumas figuras de estilo, no campo sonoro, como: i. aliteração: repetição de sons consonantais: oclusivos surdos (/p/; /t/; /k/), fricativos sonoros (/v/;/r/), sibilantes surdos (/s/) como em: “Posso pressentir a vacina contra o caos”; nasais (/m/; /n/; /ŋ/) com em: “[...] me imunizar/ 27 anos é a minha idade”, entres outros; ii. assonância: repetição de sons vocálicos de forma a criar alternância entre fonemas abertos, semiabertos, semifechados e fechados, como em: “Na segunda agora vou me imunizar”; iii. paranomásia ou trocadilho: emprego de palavras ou termos semelhantes na forma gráfica ou fonética, mas de sentidos diferentes, como em *vacilar* e *vacinar*.

●morfológico: no aspecto da formação das palavras e de sua categorização, as estratégias linguístico-semióticas remetem à ênfase na escolha de:

➤substantivos: destacam-se os: i. concretos (vacina, segunda, anos, documentos, entre outros), evidenciando a natureza real da situação vivenciada na pandemia, em detrimento de alguns abstratos (caos, liberdade, alegria), os quais, gradativamente, conforme se encaminha da situação sem vacina para a imunização, reforçam a mensagem positiva de proteção e segurança; ii. próprios: além de *Cascavel* e *Tancredo*, que marcam o espaço geográfico do enunciado, há a menção a estrangeirismos, decorrentes da origem das vacinas, de países como Suécia, Inglaterra, China e Estados Unidos, tornando-se pertinente ao contexto, além de neologismos, conforme o humor próprio do meme, a formação da palavra *Akytiver*, que revela um desvirtuamento, por se tratar de composição por aglutinação de artigo (a) + pronome relativo (que) + verbo (tiver), e mudança de grafia e de fonema (que = ky). A intencionalidade é simular uma aproximação da forma gráfica com os anglicismos presentes nas marcas das vacinas e de sentido com a resposta esperada diante da oferta de vacinas em contexto pandêmico: não é adequado, do ponto de vista da ética individual e coletiva, exigir uma marca para a imunização, mas se permitir vacinar com a que estiver disponível; iii. coletivos: *jaguarêdo*(sic) e *piazada*, com a intenção de estabelecer maior aproximação e afetividade com o interlocutor, população da geração de 27 anos ou mais, a fim de persuadi-la a se vacinar;

➤pronomes: a legenda da vinheta apresenta a recorrência ao discurso em

primeira pessoa do singular, remetendo à criação da imagem do sujeito da sequência de ações: um protagonista que age de forma célere, ética e responsável, diante da oportunidade de se vacinar. É esse perfil com o qual se almeja alcançar a identificação do interlocutor, para que seja incentivado a agir de mesma forma. Ao final do texto, apresenta-se a primeira pessoa do plural, a fim de ressaltar a importância do engajamento de todos à campanha e da resposta ativa ao que se está informando (Essa luta nós vamos vencer!), em que o pronome demonstrativo “essa”, exerce função referencial anafórica, resgatando todo o discurso anterior. A mesma estratégia do uso de pessoa discursiva repete-se no texto da mensagem, ao lado da vinheta, dos produtores do meme;

➤ verbos: i. concordam com a pessoa do discurso, com predomínio de tempo no Presente do Indicativo, que exprime um fato certo, real ou positivo, imprimindo o aspecto cursivo ou permansivo, com o foco da ação em seu desenvolvimento (*posso pressentir, vou me imunizar, vou pedalar*), e com a intenção de reforçar que é preciso agir no momento, com celeridade, para poder retornar ao convívio social, a um *novo normal*; ii. também, há o uso de 3ª pessoa do mesmo tempo verbal, para indicar a interlocução (ou [você] *vacila* ou [você] *vacina; qual você será?*) e verbos no Imperativo Afirmativo (*continua usando, Vacina aê*), que denotam a ideia de apelo ou convite, embora mais que uma sugestão, não tem o teor de ordem; iii. outra questão diz respeito ao uso do verbo *ir* como auxiliar em *vou me imunizar, vou pedalar, vai me deter, vamos vencer*, sendo próprio da vernacularidade, uma vez que não tem função sintática precípua, podendo ser substituído pelo verbo principal, flexionado no Futuro do Presente (imunizarei, pedarei, deterá, venceremos). Entretanto, o emprego como auxiliar de um verbo principal no infinitivo pode reforçar o propósito de executar a ação ou a certeza de que se realizará em breve; já o Futuro do Presente indica algo que acontecerá em um momento posterior ao discurso, podendo significar incerteza, o que não corrobora com a intencionalidade do enunciado; iv. também, predominam os verbos regulares, de primeira e de segunda conjugação, provavelmente, para contribuir na sonoridade e na harmonia da letra, reforçando o processo mimético e mnemônico da música;

➤ adjetivos e advérbios: não são os mais abundantes, mas também exercem ênfase à construção de significado na mensagem como: i. o termo *top*, um anglicismo usado com função de adjetivo e intensificado pelo advérbio *demais*, para evidenciar o lugar de destaque da cidade na vida dos cascavelenses, coadunando com o slogan ao final do meme, *4ª Melhor Cidade do Brasil*; ii. o advérbio *agora*, para marcar a necessidade de ação urgente; o advérbio *ai*, grafado como *aê* (sic), com função de vocativo e próprio da oralidade do português brasileiro.

● sintático: nesse aspecto, a sintaxe é simples e de fácil entendimento, o que contribui para a clareza da mensagem e para a compreensão do significado da

campanha, com evidência para presença de: i. frases curtas, em versos que compõem a música; ii. ordem linear, com breves inversões; iii. pouca subordinação e poucos elementos coesivos; iv. emprego das classes de palavras que remetem à maior espontaneidade e próximas da coloquialidade; v. transitividade direta, com complementos que propiciam o entendimento pleno da ação; vi. emprego dos modos e tempos verbais de forma a contribuir com o significado da campanha; vii. a pontuação praticamente não é usada, aparecendo somente o ponto de exclamação em dois versos (*Mas continua usando máscara jaguarêdo!*; *Essa luta nós vamos vencer!*), com a clara intenção de reforçar a entonação, para exprimir necessidade e certeza, respectivamente, além do ponto de interrogação (*Ou vacila ou vacina! Qual você será?*) que é usado em forma de pergunta retórica, a fim de acentuar a recomendação de que, se o cidadão não vacinar, será um *vacilo*;

●semântico: desse ponto de vista, todos os elementos analisados, aos quais se atribui significado e sentido, de acordo com a reflexão apresentada, são selecionados pelos produtores do enunciado, consciente ou inconscientemente, a partir da apropriação dos conhecimentos da gramática reflexiva crítica ou da gramática internalizada a que têm acesso. Com efeito, nesse processo de leitura, considera-se o projeto de *dizer* que subjaz a materialidade do enunciado, o qual recebe influências do contexto sócio-histórico-cultural em que se insere, do campo de atividade, do cronotopo, da autoria, da intencionalidade, da ideologia, da interlocução e dos papéis sociais envolvidos, entre outros, em uma relação de alteridade, dialógica e dialeticamente. Assim, o que se evidencia, no meme Vacina Cascavel 27 Anos, é o intuito de divulgar um serviço público, relacionado à campanha de imunização contra a Covid-19, no período pandêmico, a fim de alcançar o engajamento das gerações Y e Z, alvo da publicação. Com essa perspectiva, os produtores do enunciado adotam estratégias linguístico-semióticas que possibilitam a compreensão do significado e a construção de sentido pelos leitores.

Assim, a partir da análise do estilo do enunciado, em relação aos outros elementos aos quais a materialização do discurso se relaciona, pode-se considerar que o texto Vacina Cascavel 27 Anos é um meme, por sua arquitetura típica, que, embora as volatilidades, é (re)conhecido como tal, em função de características que articulam tanto sua dimensão contextual quanto linguístico-semiótica. O enunciado tem a recepção de seu público-alvo, que o replica e o viraliza, de forma a torná-lo rapidamente conhecido, aceito e disseminado como uma acepção específica que conceitua um texto multimodal ou multissemiótico, com diferentes linguagens, estáticas e em movimento, refletindo e refratando a ideologia da situação de produção no qual se insere.

Fonte: Produção da autora.

Logo, após a breve análise dos elementos constitutivos e orgânicos do enunciado, compreende-se que o meme caracteriza-se como um gênero discursivo em que as influências extralinguísticas, relativas aos elementos contextuais, exigem aos interlocutores estabelecerem relações entre a materialidade linguístico-semiótica do texto e seu horizonte cronotópico, temático e axiológico de produção, para a compreensão ativa e responsiva dos interactantes, ampliando o desenvolvimento de suas capacidades leitoras. Com efeito, a PAL/S, ao focalizar o processo de leitura, demanda aos sujeitos a possibilidade de aprimorar os conhecimentos, em âmbito translinguístico, para (re)conhecer os diferentes discursos e semioses que habitam as relações sociais e usar estratégias pertinentes à interação discursiva.

4. Considerações Finais

Neste capítulo, procura-se refletir, com fundamento na LA, acerca da PAL/S no processo de leitura, em perspectiva dialógica da linguagem. Para isso, por meio de abordagem teórica, de maneira qualitativo-interpretativa, investiga-se a dimensão contextual – horizonte cronotópico, temático e axiológico -, e a dimensão linguístico-semiótica – tema, construção composicional e estilo -, do gênero meme, objeto escolhido para este estudo.

Ressalta-se que o conceito de leitura, empreendido neste estudo, corresponde a uma ação situada, com vista aos letramentos para as práticas sociais e, nessa proposta, almeja-se a apropriação de conhecimentos e de saberes, por meio da interação discursiva, dialética e dialógica, em que o processo leitor corresponde a:

Figura 2: Processo de Leitura



Fonte: Produção da autora.

O que se evidencia, portanto, no meme analisado, por meio da PAL/S, com foco no processo de leitura, é o intuito de a Prefeitura Municipal de Cascavel de divulgar um serviço, para atender a propósitos institucionais, tendo em vista tanto a possibilidade do gênero de chamar a atenção de seu público pelo uso de recursos multimodais ou multissemióticos quanto por sua potencialidade de fecundidade, de reprodução e de compartilhamento.

Por ser o perfil público da maior instância do poder executivo do município de Cascavel e o tema de grande seriedade, o meme atrai pela quebra de expectativa, pela novidade, pelo apelo midiático, pelo humor esdrúxulo e popular, causando estranheza, uma vez que há um contraste entre a disseminação de gêneros humorísticos com esse teor diante de um contexto de produção tão grave quanto é a Pandemia de Covid-19.

Trata-se, portanto, de um anúncio institucional, no formato de texto do gênero meme, uma vez que é a resposta a uma ação simbólica – a divulgação da ideia de instruir a população de 27 anos a se imunizar, para viver melhor e com segurança no contexto pandêmico, por meio do respeito a si e ao outro, correspondendo à sua finalidade de utilidade pública, educacional e pedagógica. Ao

propor isso, a Prefeitura de Cascavel, por meio desse gênero, alcança o engajamento dos interlocutores a desempenhar relações sociais e a moldar realidades comunitárias.

O que caracteriza o meme Vacina Cascavel 27 Anos, com efeito, é a viralização e a remixagem de uma narrativa que se pressupõe de conhecimento do público-alvo, por imitação, principalmente a paródia da construção composicional e do estilo do enunciado, de maneira interdiscursiva (dimensão contextual), mas também intra e intertextual (dimensão linguístico-semiótica), por buscar o (re)conhecimento de discursos revozeados.

O meme Vacina Cascavel 27 Anos, por meio de montagens desenvolvidas em programas de edição, com colagens de nomes e símbolos, retirados de diferentes contextos e reagrupadas para a composição de um enunciado único, ou seja, um remix, torna-se um novo texto, original. A paródia, marca do gênero, acontece, não só pela manutenção da trilha sonora e das imagens em movimento pertencentes ao texto de origem, como da inversão da tradução da letra que serve ao propósito de refletir e refratar a intencionalidade da Instituição em relação à Campanha Municipal de Vacinação contra a Covid-19 em Cascavel.

Logo, entende-se que a PAL/S contribui para o desenvolvimento de capacidades leitores no processo de leitura, por meio da possibilidade de reflexão crítica acerca dos elementos constitutivos, da dimensão contextual do enunciado, e orgânicos, das marcas linguístico-semióticas que respondem à uma ação situada, permitindo ao leitor ampliar a compreensão de significados e a construção de sentidos, fortalecendo seus letramentos para as práticas sociais.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades Enunciativas. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *In: Caderno de*

Estudos Linguísticos, Campinas: Unicamp/IEL, v.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. M. (1929). **Problemas da Obra de Dostoievski**. Tradução, Notas e Glossário de Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio Introdutório e Posfácio de Sheila Vieira de Camargo Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. *In*: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Inter-textualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003. p. 11-28.

CANI, J B. Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. **Periferia**, v. 11, n. 2, pp. 242-267, 2019.

CAVALCANTE, D. Prefeitura inova na campanha de vacinação contra Covid-19 para esta segunda-feira (16). **Central Gazeta de Notícias**. Reportagem publicada em 16 de agosto de 2021, às 04h29, na CGN. Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/492203/prefeitura-inova-na-campanha-de-vacinacao-contracovid-19-para-esta-segunda-feira-16>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA-HÜBES, T. C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

DICIO. Dicionário *On-line*. Jaguará. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/jaguara>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DRAGON Ball Z. Site oficial. Disponível em: <http://www.dragonballz.com/> Acesso em: 10 mar. 2024.

ENGELS, F. (1872-1882). **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUERRA, C.; BOTTA, M. C. O meme como gênero discursivo nativo no meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, pp. 1859-1877, 2018.

implicações discursivas e multimodais. *In*: VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa: Políticas de Ensino de Língua Portuguesa. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. p.1-15.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.

KLIMPEL, W. F. Para incentivar vacinação de millennials, prefeituras adotam campanhas cringe: personagens de *Harry Potter*, *Elite* e *Meninas Malvadas* surgem na internet para incentivar a vacinação. **Folha de S.Paulo**, publicado em 07 de agosto de 2021, às 12h. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/queilibrioesaude/2021/08/para-incentivar-vacinacao-de-millennials-prefeituras-adotam-campanhas-cringe.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KOMESU, F.; TENANI, L. **O Internetês na Escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

KRAEMER, M. A. D. Dialogismo e Paródia em Fábulas de Esôfago. *In*: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, v. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009. p. 1694-1706.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa: FEMA, 2014.

LARA, M. T. A.; MENDONÇA, M. C. (2020). O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, 2020.

LIMA-NETO, V. Meme é Gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, set./dez. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MARX, K. (1867). **O Capital: Livro I**. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. (1848). **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: MILLER, C. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel *et al.* Recife: EDUFPE, 2009. p. 21-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-164.

NASSI-CALÒ, L. Estudo analisa o uso de redes sociais na avaliação do impacto científico [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2015. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/03/13/estudo-analisa-o-uso-de-redes-sociais-na-avaliacao-do-impacto-cientifico/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PASSOS, M. V. F. (2012). O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. In: VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa: Políticas de Ensino de Língua Portuguesa. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. p.1-15.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL. **Campanha de Vacinação contra Covid-19**. Postagem publicada em 15 de agosto de 2021 no perfil do Instagram @Cascaavel_prefa. Disponível em: https://www.instagram.com/cascaavel_prefa/. Acesso em: 10 nov. 2023.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **De On The Horizon** - NCB University Press, Vol. 9, n5, out. 2001.

REZENDE, M. O. Geração Z. Sociologia. **Mundo Educação**. Uol On-line. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RIBEIRO, A. A. O conceito sistêmico de viralização em redes sociais na internet. São Paulo, PUC-SP, n. 4, p. 18-29, 2018.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, Paráfrase & Cia**. São Paulo: Ática, 1985.

SHIFMAN, L. **Memes in Digital Culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SILVA, A. A. S. Memes Virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, 28 ed., p. 341-361, 2016.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. (1978). **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, M. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WE Gotta Power. Compositor: Yukinojō Mori. Música e arranjo: Keiju Ishikawa. Vocal: Hironobu Kageyama. Versão brasileira

de música e arranjo: Anísio Mello Júnior. Adaptação da letra: Wendell Bezerra. Japão: 1993.

WIGGINS, B. E; BOWERS, G. B. Meme as genre: a structural analysis of the memescape. **New Media and Society**, State College, v. 17, n. 11, p. 1-21, 2014.

CAPÍTULO 08

ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Rodrigo Acosta Pereira

1. Palavras iniciais

Refletir teórico-metodologicamente sobre a prática de análise linguística (PAL)¹ em aulas de produção textual é desafiador, uma vez que muito já se debateu sobre essa prática de linguagem em contexto escolar nas últimas décadas. Nesse caso, o que é possível dizer que ainda não foi dito?

Ao ampararmos nossas reflexões nos escritos de Bakhtin e o Círculo, partimos do princípio de que todo discurso e seu objeto se encontram engendrados de relações dialógicas, povoado de vozes alheias, uma vez que “[...] orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem [...]. [...] não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes [...]” (Bakhtin, 1998 [1975], p. 86). Logo, este texto não poderia ser diferente, pois constitui-se como um enunciado emaranhado de vozes outras que se juntam/dialogam na perspectiva de convocar o leitor para reagir ao objeto discursivo: a PAL na sua relação com a prática de produção textual (PPT).

¹ Embora a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) tenha acrescentado o termo “semiótica” à PAL (PAL/S), optamos por manter a nomenclatura atribuída por Geraldi (1984), pois retomamos, neste capítulo, especificamente as obras de Geraldi (1984; 1991).

Ao lançar-nos na proposta dessa reflexão, não temos a intenção de apresentar um dado novo sobre o tema; nem contradizer o que já foi dito; muito menos dizer como deve ser feito para que a PAL realmente aconteça nas aulas de produção textual. Intencionamos, sim: (a) lembrar o que Geraldi (1984, 1991) defendeu como PPT; (b) recuperar, em sua proposta, a relação que estabeleceu entre a PPT e a PAL, e, para além disso, delinear um possível encaminhamento para que essa articulação seja mais profícua; por fim, (c) refletir sobre a PAL em atividades de revisão e reescrita textual, atrelando, à essa reflexão, a proposta de um procedimento didático para sua efetivação.

Estamos partindo do princípio de que a PAL, na sua relação com a PPT, alicerçada na proposta de Geraldi (1984, 1991), deve proporcionar ao aluno situações de reflexão sobre os recursos linguísticos e discursivos que ele mesmo empregou no seu texto, em decorrência da situação que motivou a produção. Todavia, para que essa reflexão aconteça, precisamos, como professores, ensiná-lo a voltar para seu texto, a relê-lo analiticamente a fim de perceber se os elementos mobilizados correspondem/garantem os sentidos pretendidos ao interlocutor. E com esse intento que apresentamos as reflexões a seguir.

2. A proposta de produção de texto segundo Geraldi

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o então Professor João Wanderley Geraldi começa a se destacar no cenário educacional, por defender uma nova proposta de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa (LP), pautada em uma concepção de linguagem que definiu como *forma de inter-ação*. Em entrevista concedida a Costa-Hübes (2008), o autor relata que, a partir de experiências efetivas de trabalho na sala de aula, começa a produzir reflexões as quais, amadurecidas, problematizadas e pesquisadas, são registradas, primeiramente, no texto “Subsídios Metodológicos para o Ensino da Língua Portuguesa (5^a a 8^a séries)”, publicado em

1981, no Caderno nº 18 da FIDENE, instituição onde Geraldi trabalhava à época.

Três anos depois, o autor retoma e amplia as ideias desse texto ao organizar o livro *O texto na sala de aula: Leitura & Produção* (Geraldi, 1984). Nesse livro, planejado para atender a uma proposta de formação continuada na região Oeste do Paraná², o autor assina dois capítulos: “Concepções de linguagem e ensino de português” (Geraldi, 1984a) e “Unidades básicas do ensino de português” (Geraldi, 1984b). Pautado em estudos da obra de Volochinov³ (2017 [1929]) – *El signo lingüístico e la filosofía da linguagem* – e em escritos de Benveniste, Geraldi defende a linguagem como forma de interação humana, situando-se na Linguística da Enunciação porque, segundo ele, essa corrente dos estudos linguísticos compreende a linguagem “como o lugar de constituição das relações sociais, onde falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984a, p. 43).

Para entrar em jogo tal concepção, Geraldi acreditava ser imperativo uma tomada de posição quanto às variações linguísticas e uma eleição do que julgava mais importante nas práticas de ensino e aprendizagem de LP. Em decorrência, centrou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si e nas relações sociais dos sujeitos: 1) A prática de leitura de textos; 2) A prática de produção de textos; 3) A prática de análise linguística.

Interessa-nos, inicialmente, retomar o que o autor disse sobre a **prática de produção de textos** (PPT). Em relação a esta, o autor sustentou sua proposta na crítica de que, na escola, “os alunos

² Conforme palavras do autor em entrevista concedida a Costa-Hübes (2008), em 1984, Geraldi foi convidado pela Associação dos Municípios da região Oeste do Paraná (ASSOESTE) para coordenar um curso de formação continuada em LP direcionado a professores do Ensino Fundamental – segundo ciclo. Para melhor sistematizar o material que seria trabalhado durante a formação, reuniu-o em uma coletânea da qual nasceu a obra que se tornou conhecida no Brasil inteiro: *O texto na sala de aula: Leitura & Produção* (Geraldi, 1984).

³ Respeitamos a grafia do nome do autor da forma como se apresenta em cada obra traduzida.

escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)” (Geraldi, 1984b, p. 54). Trata-se de uma situação artificial de ensino da língua, uma vez que seu emprego não se aproxima de usos efetivos. Uma prática de produção de texto real, sustentada na compreensão de linguagem como meio de interação, deve organizar-se para atender a uma necessidade de dizer e apresentar uma finalidade discursiva.

Para contrapor à maneira como a produção de texto vinha sendo trabalhada na escola, à época (décadas de 1970 e 1980), Geraldi defende que os textos produzidos em aula tenham outro destino, o da interação com diferentes interlocutores. Trata-se, na verdade, de compreender que a PPT se realiza na interação entre o sujeito-autor e outro(s) sujeito(s)-interlocutor(es). Ao corroborar essa proposta de Geraldi (1984b), Costa-Hübes (2012a) entende que trabalhamos a produção de textos como forma de interação quando as propostas de escrita “priorizam a interlocução, tendo em vista que lidam com contextos reais de interação, quando o aluno poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutor(es)” (Costa-Hübes, 2012a, p. 10).

Ora, se a língua é social e está a serviço da interação, cabe à escola, ao ensinar o aluno a produzir textos, aproximá-lo o máximo possível de realidades por meio das quais possa vivenciar situações interativas com diferentes interlocutores. Com esse intento, o autor apresenta algumas sugestões de práticas⁴ passíveis de serem concretizadas em cada turma, para que os textos tenham um destino e fujam da “situação artificial” (Geraldi, 1984a, p. 55) de ensino.

Posteriormente, no livro *Portos de Passagem* (Geraldi, 1991), o autor reafirma sua convicção de que o texto é o lugar em que o sujeito concretiza seu discurso; logo, um lugar de interlocução. Produzir textos na escola (e não para a escola) significa dar ao aluno a oportunidade de aprender a organizar seu discurso, de refletir

⁴ Essas sugestões encontram-se sistematizadas no Capítulo *Unidades Básicas do ensino do português* (Geraldi, 1984b, p.54-63).

sobre os usos que ele faz e pode fazer da/com a linguagem. Porém, para que essa prática assim ocorra, é preciso criar condições, segundo o autor, de modo que o aluno tenha o que dizer, uma razão e para quem dizer, assumindo-se como autor de seu texto, como um sujeito que sabe escolher estratégias para bem dizer em função do gênero no qual seu texto irá se moldar, pois, conforme Bakhtin, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é [...] aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (Bakhtin, 2015[1979], p. 282).

Isso requer um trabalho de escrita que exija, tanto do aluno quanto do professor, muitas idas e vindas ao texto produzido, para reler/revisar/reescrever/refletir sobre suas escolhas, ao ponto de atender a situação de interação na qual essa prática está em mediação. Nesse aspecto, a PPT se articula com a PAL, conforme refletimos a seguir.

2.1 A prática de produção de texto na sua relação com a prática de análise linguística

Para a realização da PPT cujo fim é a interação, entendemos que é preciso idas e vindas ao texto. Logo, se o aluno vai escrever para outro(s) interlocutor(es) – além do professor – convém mudar a regra do jogo nas aulas de produção textual: o ato de produzir texto exigirá revisão(ões), reescrita(s), ou seja, aperfeiçoamento(s) do texto para que este cumpra com o projeto de dizer.

Geraldi (1991) sustenta sua proposta no fato de que a produção de um texto requer operações linguísticas e discursivas com as quais o aluno tem de lidar para sistematizar seu propósito discursivo, de modo que este seja compreensível para seu interlocutor. Logo, o ato de produzir textos “está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações” (Geraldi, 1991, p. 194).

Porém, para que estas operações linguísticas e discursivas presentes no texto do aluno sejam tomadas como objeto de reflexão,

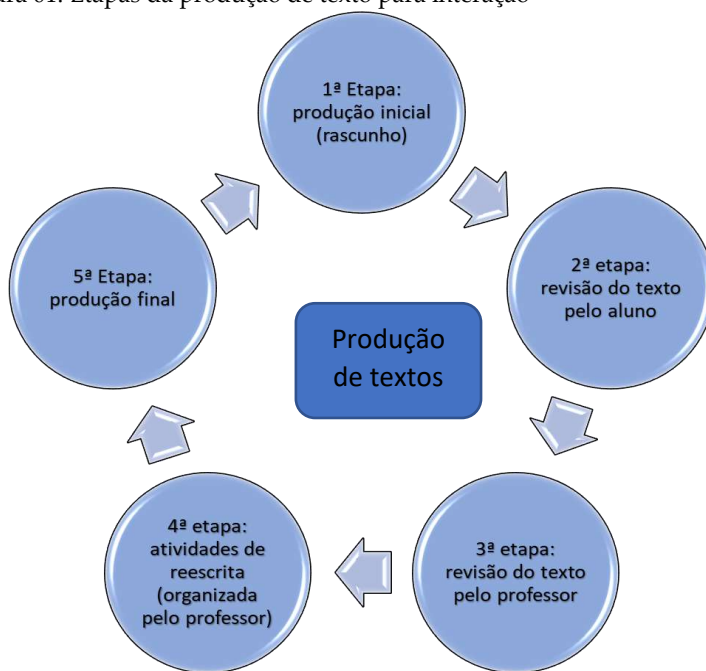
cabe ao professor criar situações de ensino que instiguem o aluno a revisitar seu texto para refletir/revisar sobre/os recursos linguístico-discursivo-semióticos⁵ nele empregados. E nisso consiste voltar ao texto produzido para lê-lo e relê-lo quantas vezes forem necessárias. Nesse sentido, o autor ressalta que o professor assumirá como estratégia para o ensino da PAL, “a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos⁶” (Geraldi, 1984a, p. 64).

Esse retorno ao texto (tanto pelo aluno como pelo professor), segundo o autor, pode promover um confronto entre conhecimentos/operações linguísticas e discursivas já compreendidas pelo aluno e outras que precisam ser apreendidas, propiciando, assim, novas aprendizagens. Em outras palavras: produzir texto para a interação passa necessariamente por algumas etapas, articuladas entre si, que ousamos resumir, conforme ilustra a Figura 01:

⁵ Por *recursos linguístico-discursivo-semióticos*, compreendemos a mobilização de aspectos da dimensão social consociados a aspectos da dimensão verbal e multissemiótica/multimodal da linguagem. Em outras palavras, são elementos do uso da língua (em suas múltiplas manifestações semióticas) ancorados nas feições da interação social (recursos léxico-gramaticais, textuais, visuais, gestuais, audiovisuais, paralinguísticos, dentre outros, sempre referenciados nas demandas de uma dada situação de interação social).

⁶ Nessa obra, Geraldi (1984a) ratifica o trabalho de PAL a partir do texto do aluno. Na obra de 1991, o autor já amplia essa questão. Ademais, pesquisas contemporâneas sobre PAL têm também apresentado outras questões, ampliando esse escopo inicial de 1984.

Figura 01: Etapas da produção de texto para interação



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Geraldi (1984; 1991).

A **produção inicial (1ª Etapa)** do texto pode ser considerada pelo professor como **um rascunho**, isto é, uma tentativa do aluno – sujeito autor – atender à situação de interação em mediação. Afinal, são ideias que, a princípio, podem apresentar-se desordenadamente, mesmo que o seu intuito seja de corresponder ao discurso desejado; são, em alguns casos, tentativas de escrita, principalmente quando se trata da produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por ser assim, entendemos que o ato da produção inicial do texto deveria ser um momento individual do aluno; de organizar o seu texto; de exercer seu papel de sujeito-autor. Se já houve, antes dessa etapa da produção inicial, todo um trabalho profícuo de leitura sobre o tema e de exploração do gênero do discurso no qual o texto irá se tipificar; se já foi discutida/apresentada uma proposta consistente de interação, organizada em um comando escrito; se as orientações já foram

devidamente esclarecidas; cabe agora deixar que o aluno assuma e exerça seu papel de autor com autonomia. Terminada a produção do texto (o primeiro esboço – o rascunho), convém não pedir de imediato uma revisão, pois é importante criar um certo distanciamento entre o sujeito-autor e o texto produzido.

Feito esse distanciamento⁷, é chegado o momento de incentivar o aluno à **revisão do texto – 2ª etapa**, pois, embora em alguns casos o primeiro esboço já aparente boa organização, na maioria das vezes requer revisões/ajustes/complementos para atender minimamente à situação de interação. Logo, cabe ao professor aproveitar-se dessa oportunidade para que a PAL comece a fluir a partir do texto do aluno. Se, como disse Geraldí (1991), a produção de texto na escola pode ser compreendida como “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldí, 1991, p. 135), é fundamental olhar para esse texto (produção inicial) como unidade de ensino⁸, de modo que o aluno seja estimulado a relê-lo e a revisá-lo. E assim como a primeira, essa 2ª etapa pode ser um momento do sujeito-autor reler o seu texto, refletir sobre suas escolhas linguísticas e discursivas, fazendo ajustes/correções, caso entenda que sejam necessárias.

Depois dessa revisão, o aluno pode reescrever a primeira versão, incorporando os ajustes que considerar importantes e, em seguida, disponibilizar para que o texto seja lido/revisado pelo professor.

Na **3ª etapa – revisão do texto pelo professor** – este, na condição de coautor, deve fazer apontamentos/sugestões /correções, enfim, orientar o aluno na perspectiva de que o texto se aproxime, o máximo possível, da versão final desejada para aquela situação de interação. Além disso, é momento também de

⁷ Nossa sugestão é que o texto inicial (rascunho) seja retomado apenas na aula seguinte ou em aulas posteriores.

⁸ Entendemos o texto como “unidade de ensino” quando o tomamos como referência/suporte/ponto de partida para sistematização de conhecimentos relacionados à situação de interação que aquele texto requer.

diagnosticar as dificuldades do aluno, fazendo um levantamento, a priori, de aspectos dominados e não dominados em relação ao uso dos recursos linguísticos e discursivos (Costa-Hübes, 2012b). Esse diagnóstico possibilita um parâmetro para sistematizar, posteriormente, atividades de PAL que ajudem o aluno a compreender melhor os usos da linguagem, adequando-a ao(s) interlocutor(es), ao gênero do discurso, à finalidade, ao tema, à sistematização da língua. Importante entender, nessa etapa, as orientações de Geraldi:

Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi, 1984b, p. 64, grifos do autor).

Para atingir esse intento, é importante que o professor assuma sua condição de coautor, fazendo apontamentos, dando orientações para que o texto produzido se aproxime, o máximo possível, da situação de interação.

Com tal propósito, entra em jogo a **4ª etapa: atividades de reescrita** que, nesse caso, nada mais é do que a PAL na relação com a PPT. Como diz Geraldi (1984b), a prática de análise linguística “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1984b, p.65). Logo, as atividades – organizadas pelo professor – podem voltar-se tanto às dificuldades apresentadas pelos alunos no âmbito da organização das ideias, quanto a questões específicas da norma linguística, bem como às questões discursivas. A essas dificuldades Geraldi (1984b, p. 64-69) denominou como “problemas”⁹. Na perspectiva de facilitar sua identificação, o autor

⁹ Ao tratar as dificuldades de escrita dos alunos como “problemas”, o autor, à época, parecia defender como fim único no ensino de LP o domínio da variedade

organiza uma listagem do que pode ser encontrado e trabalhado no texto do aluno. A seguir, elencamos os “problemas” apresentados pelo autor, mas, a eles, acrescentamos um elemento que, em nosso entendimento, deveria ser observado antes de tudo. Por isso, o inserimos na listagem como o primeiro¹⁰:

1) *Atendimento à proposta de interação*: observar se o texto foi organizado para atender à esfera social na qual se circunscreve, ao gênero do discurso, ao(s) interlocutor(es), ao tema, à finalidade discursiva, ao suporte, ao veículo de circulação;

2) *Problemas de estrutura textual*: observar se o texto atende à tipologia textual solicitada (estrutura da narração, por exemplo), se as ideias estão claras/coerentes e compreensíveis para o interlocutor, se é necessário complementar as informações, se a pontuação corresponde à ideia pretendida;

3) *Problemas de ordem sintática*: atentar para a concordância verbal, nominal e para a regência, verificando se atendem à exigência da situação de interação;

4) *Problemas de ordem morfológica*: verificar se as palavras selecionadas dão conta do que se quer dizer (adequação vocabular), se os verbos estão conjugados corretamente, assim

padrão da língua, tratando qualquer desvio dessa norma como *problemas ou erros* que deveriam corrigidos. Todavia, mais tarde o autor teceu críticas a esse aspecto de sua proposta, ressaltando: “a ingenuidade é pensar que se trata do ‘domínio de uma outra forma’, como se já estivesse pronta e acabada – e aqui se pensava na ‘língua padrão’, tal como praticada nos meios de comunicação” (Geraldi, 2014, p. 213-214). Justificamos o tratamento inicial dado pelo autor como parte do contexto histórico no qual a obra *O texto na sala de aula* foi organizada – década de 1980 – período em que prevalecia nas escolas o ensino da norma padrão como a única forma de se usar a língua, desconsiderando-se, assim, as variedades linguísticas.

¹⁰ Cabe ressaltar que, neste momento de nosso texto, reenunciamos a proposta inicial de Geraldi, datada de 1984. Outras propostas, desde essa obra seminal, têm sido apresentadas em diferentes pesquisas brasileiras, com retomadas, redimensionamentos e ampliações dessa proposta inicial, como mostram Acosta Pereira; Costa-Hübes (2021b); Acosta Pereira (2022) e Raupp (2023), além da proposta da BNCC (Brasil, 2018).

como se as palavras estão flexionadas (em gênero, número e grau), conforme a exigência daquele contexto;

5) *Problemas de ordem fonológica*: conferir, nesse caso, a ortografia das palavras, a acentuação e a divisão silábica.

Para a revisão de cada um desses “problemas” elencados, Geraldi (1984b) sugere encaminhamentos didáticos ao professor, com o propósito de esclarecer como poderia ser conduzida uma aula de revisão do texto produzido pelo aluno. Essas orientações são apresentadas sem perder de vista que o essencial na PAL “é a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a intenção da proposta”¹¹ (Geraldi, 1984b, p. 68). As palavras de Geraldi dialogam diretamente com Bakhtin quando afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico” (Bakhtin, 2013[1942-1945], p. 23).

Na prática de “correção e auto-correção”¹² do texto do aluno, está inserida a proposta de PAL, conforme compreensões e orientações metodológicas do autor:

- a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;

¹¹ Lembramos, novamente, que esta é a proposta inicial cunhada por Geraldi em 1984. Em pesquisas atuais, caminhos diversos têm sido debatidos, ampliando essa proposta de 1984.

¹² A expressão “correção” e “auto-correção” vincula-se à compreensão de “problemas” no texto e corresponde à justificativa apresentada na nota 9.

- d) **fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;**
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção” (Geraldi, 1984b, p. 63, nossos destaques).

Com essa proposta, entra em jogo, nas aulas de LP, a reescrita (individual e coletiva) de textos, compreendida, então, como um procedimento didático-pedagógico que requer, do professor, um trabalho de planejamento de ensino da linguagem a partir do levantamento das dificuldades apresentadas pelo aluno. As dificuldades são tomadas como conteúdos a serem ensinados efetivamente a fim de que o aluno compreenda o emprego adequado da linguagem naquele contexto de uso. Geraldi disse na proposta inicial: “partir do erro para a auto-correção” (Geraldi, 1984b, p. 68); nós dizemos hoje: parte-se das dificuldades evidenciadas pelo aluno, tanto no que diz respeito à organização do texto para atender a proposta de interação (gênero do discurso, tema, finalidade, interlocutor, suporte, veículo de circulação), quanto ao emprego da linguagem para que o texto corresponda à situação de uso.

Como podemos ver, a PAL no contexto da PPT não envolve apenas um trabalho com a metalinguagem; para além e antes disso, sustenta-se em um trabalho epilingüístico de análise/reflexão sobre o uso da linguagem na sua relação com a situação de interação. Como diz Geraldi (1991), trata-se de criar situações de ensino e aprendizagem para que o aluno reflita sobre a linguagem com o objetivo de ampliar sua capacidade de empregar os recursos lingüístico e discursivos, “em função das atividades lingüísticas em que está engajado” (Geraldi, 1991, p. 190).

Mas como organizar as atividades que promoverão a reescrita do texto? Como sistematizá-las de modo que provoquem reflexões linguísticas e discursivas, mais especificamente voltadas para o texto do aluno em produção? Sabemos que há teorizações e/ou procedimentos metodológicos que procuram levar a efeito tal proposta¹³. Mesmo assim, ousamos apresentar algumas atividades por nós elaboradas com o propósito de instigar reflexões sobre o texto produzido pelo aluno e, conseqüentemente, reescrevê-lo, de modo que atenda, minimamente, à situação de interação na qual a PPT está inserida, chegando-se, assim, a **5ª etapa**, que é a da **produção final**.

3. A PAL em atividades de revisão e reescrita de textos

O procedimento didático para o trabalho com a PAL que apresentamos nesta seção sustenta-se nas orientações de Geraldi (1984b, 1991), quando sugere que a PAL, em aulas de revisão e reescrita de texto, se volte para “problemas” de ordem *estrutural, sintática, morfológica e fonológica* que surgem em textos produzidos por alunos. Mas agregamos a esse elenco, conforme já apresentamos na seção anterior, o *atendimento à proposta de interação*¹⁴. Neste item, cabe verificar se o texto produzido atende ao que foi acordado no comando de produção que precisa apontar, minimamente, o gênero do discurso no qual o texto deve ser produzido, o tema (sobre o que produzir), o interlocutor (para quem), a finalidade discursiva (por que produzir esse texto), o suporte (onde o texto vai se organizar) e o veículo (como será sua circulação). Consideramos importante acrescentar esse item porque, para além das orientações de Geraldi,

¹³ Sugerimos, a leitura dos seguintes capítulos, nos quais se apresentam propostas de elaborações didáticas para o trabalho com a PAL: Acosta Pereira; Costa-Hübes (2021b); Ohuschi; Menegassi (2021); Fuza; Ritter (2021); e Lunardelli (2021). Todos encontram-se na obra organizada por Acosta Pereira; Costa-Hübes (2021a):

¹⁴ Sugerimos a leitura de Acosta Pereira (2022) sobre o tema.

[...] na análise de um texto-enunciado é preciso, antes de tudo, **recuperar o contexto no qual foi produzido (DIMENSÃO EXTRAVERBAL)** para situá-lo em relação ao seu espaço-tempo de produção (quem o produziu, quando e onde foi produzido, para quem), em que situação/ objeto do discurso/ conteúdo temático se insere; e que posicionamentos axiológicos/ valorativos são partilhados (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021b, p. 396, grifos nossos)

Recorremos, assim, à **PAL de base dialógica**¹⁵ que embora convirja com a proposta de Gerdali (1984b, 1991), segue a ordem de estudo da linguagem apresentada por Volóchinov (2018[1929]), segundo a qual é preciso considerar: primeiro, os fatores extraverbais/sociais que motivaram a produção do enunciado; segundo, o gênero do discurso; e, terceiro, a análise das formas da linguagem, uma vez que elas só podem ser compreendidas/empregadas adequadamente se inseridas na situação de interação que motivou a produção do enunciado em análise. Com base nessa proposição, Acosta Pereira; Costa-Hübes (2021c, p. 21) propõem o seguinte procedimento teórico-metodológico:

1) Parte de situações concretas de uso da linguagem, configuradas em **textos/enunciados**¹⁶;

¹⁵ Trata-se de um termo empregado, primeiramente, por Acosta Pereira (2013) e extensivamente discutida em Acosta Pereira (2022) e depois enfatizado por outros pesquisadores que se orientam pelos escritos do Círculo de Bakhtin. Trata-se de uma proposição que apresenta avanços na reflexão sobre a PAL ao trazer para o contexto dessa prática questões ainda pouco discutidas e/ou aprofundadas na proposta precursora de Gerdali (1984, 1991). Parte-se do princípio de que a linguagem é “um fenômeno vivo, social e ideológico, uma vez que os textos-enunciados sempre trazem também, apreciações valorativas sobre o objeto de que tratam” (Acosta-Pereira, 2022, p.11). Logo, a PAL de base dialógica considera, em seus estudos, as valorações que se revelam por meio das escolhas linguísticas e discursivas do autor de um texto.

¹⁶ Até este momento, utilizamos somente *texto*. Nessa citação, os autores usam *texto-enunciado*, pois compreendem, à luz dos escritos do Círculo, que texto e enunciado compartilham das mesmas feições constitutivo-funcionais.

2) Provoca reflexões [epilinguísticas] sobre esses usos, relacionando-os com o querer-dizer do autor, situado dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e que organiza o seu projeto discursivo dentro de um gênero;

3) Categoriza [metalinguisticamente] tais seleções lexicais, gramaticais, sintáticas, semânticas, semióticas etc., sustentando-as teoricamente.

Entendemos, assim, que a PAL de base dialógica encontra-se articulada às demais práticas sociais de uso da linguagem: oralidade, leitura/escuta de textos, produção de textos (orais, escritos e multimodais). Nesse caso, o texto produzido pelo aluno configura-se como uma resposta no interior da cadeia do discurso, considerando o processo consciente do sujeito quanto à escolha dos elementos lexicais, gramaticais, textuais e discursivos mobilizados no processo de interação. Sua abordagem sempre se dará por meio de enunciados (textos-enunciados), a partir de sua realização em gêneros discursivos dos mais diferentes campos de atuação (Costa-Hübes, 2017; Acosta Pereira, 2018; 2022).

Com base nessa compreensão, o que pretendemos nas atividades que seguem sobre a PAL em práticas de revisão e reescrita de texto, é, “partindo do uso de enunciados reais e de sua materialidade linguística/semiótica (que é o que se apresenta aos interlocutores), adentrar esses enunciados, buscando exatamente compreender o que faz deles enunciados” (Fenilli; Costa-Hübes, 2022, p. 50).

3.1 Procedimento didático para a revisão e a reescrita textual

O procedimento didático que apresentamos foi elaborado a partir de um texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), em função de uma PPT desenvolvida nesse contexto de ensino. Por considerarmos esse texto como o ponto de partida para o desenvolvimento da PAL em consonância com atividades de reescrita textual, compreendemos ser necessário

retomar o que diz a Base Nacional Curricular (BNCC) a respeito da PAL/S¹⁷. Entende-se, no documento, que essa prática envolve

[...] os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Como podemos ver, para a BNCC a PAL/S corresponde a procedimentos e estratégias de reflexão sobre as escolhas linguísticas e/ou semióticas de organização de um texto, que são determinadas pela situação de produção (quando está sendo produzido, onde, para quem, por que, com que finalidade, para circular em que veículo) e pelas decisões do autor. Logo, trata-se, também, de escolhas discursivas, uma vez que todo texto se situa em um gênero do discurso e que envolve, necessariamente, a interlocução entre sujeitos.

Para produzir um texto, portanto, é preciso planejamento que contemple atividades articuladas com as práticas de linguagem da oralidade, da leitura e da análise linguística, com o propósito de fornecer ao aluno subsídios linguísticos e discursivos em relação ao tema e ao gênero do discurso que está sendo abordado/conclamado na interação. Entendemos que, ao constituir o seu discurso, o locutor ampara-se em palavras alheias, em um entretencimento de discursos e vozes, com base nos(nas) quais um enunciado (re)configura-se tendo em vista o contexto, uma vez que “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos

¹⁷ Lembramos que Geraldi (1984; 1991) utiliza-se do termo *análise linguística e prática de análise linguística*. A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, se utiliza do termo *prática de análise linguística/semiótica*.

de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras” (Bakhtin, 2015 [1929], p. 223). Geraldi (1991) defende essa ideia quando afirma que a PPT está sempre integrada à prática de leitura, pois, como diz o autor:

- a) o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção;
- b) a entrada de um texto para leitura na sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado de “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer” (Geraldi, 1991, p. 188).

Não se trata de o aluno simplesmente reproduzir o que o outro já disse/escreveu; trata-se, sim, de transformar o já dito em discurso próprio, renovando-lhe os sentidos em acordo com as condições que lhe configuram o atual contexto, uma vez que, segundo Bakhtin, “em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão” (Bakhtin, 2015[1979], p. 232).

Logo, para se chegar a PAL em atividades de revisão e reescrita textual, é preciso propiciar para que o discurso do aluno entre em diálogo com discursos outros. Para isso, é necessário situar a produção de texto dentro de um contexto de ensino que envolva diferentes movimentos como:

a) Inserção da proposta de produção em uma *situação de interação* (possibilitando que determinado tema atenda a uma necessidade de interlocução sob a ancoragem de um gênero do discurso);

b) *Reflexões/estudos sobre o gênero do discurso e/ou tema selecionado(s)* (leitura de outros textos que abordem a temática - discursos outros - e/ou a exploração de exemplares de textos do gênero do discurso no qual o texto do aluno irá ser produzido);

c) *Sistematização da proposta de produção textual* por meio da elaboração e apresentação de um comando de produção (informar, minimamente, no comando, o gênero do discurso no qual o texto será organizado, o tema, a finalidade, o(s) interlocutor(es) e o veículo de circulação);

d) *Produção inicial do texto* pelo aluno (apenas um rascunho);

e) *Revisão do texto* (pelo aluno);

f) *Revisão do texto* (pelo professor);

g) *Atividades de reescrita* (individuais e/ou coletivas);

h) *Produção final* – incorporando aspectos da correção e da reescrita;

i) *Circulação do texto produzido*, a fim de que cumpra sua função social de interlocução.

Passemos, a seguir, a exemplificar esses movimentos em um procedimento didático que elaboramos, conforme já dito, a partir de uma proposta de escrita direcionada a alunos do 4º ano¹⁸ (anos iniciais) do Ensino Fundamental.

a) Situação de interação

A situação que gerou a PPT naquela turma de 4º ano foi o fato de os alunos terem feito uma viagem até a cidade de Foz do Iguaçu-PR e lá visitarem as Cataratas do Iguaçu, a Usina Hidrelétrica de Itaipu, entre outros locais. Como os estudantes, após o retorno, estavam alvoroçados/empolgados, falando muito sobre o passeio, a professora aproveitou o momento e solicitou-lhes que produzissem um texto do gênero *relato de uma experiência vivida* para ser publicado, depois de revisado e reescrito, no *blog* da escola a fim de que os demais alunos (que não fizeram a viagem) e toda a comunidade escolar pudessem ter conhecimento sobre a viagem. Afinal, se a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219), o que justifica uma PPT é

¹⁸ O texto do aluno, assim como as informações sobre os encaminhamentos didáticos que o geraram, foi-nos apresentado por uma docente, em curso de formação continuada.

o fato de promover a interação entre sujeitos por meio do uso da linguagem.

b) Reflexões/estudos sobre o gênero do discurso e o tema selecionados

Depois de definida/apresentada uma proposta de produção, inicia-se um percurso que antecede o ato de produzir, o que envolve aprofundamento do tema e (re)conhecimento do gênero do discurso no qual o texto irá se ancorar. Como diz Geraldi (1991), para escrever, é preciso ter o que dizer. Sobre o tema – passeio em Foz do Iguaçu – os alunos tinham muito o que dizer, pois estavam entusiasmados com a viagem ocorrida recentemente. Mas era preciso apresentar-lhes mais informações sobre o gênero *relato de uma experiência vivida*. Embora já tivesse lido e trabalhado com os alunos, em aulas anteriores, alguns textos desse gênero, a professora sentiu a necessidade de retomar informações, provocando reflexões sobre seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, conforme pressupostos de Bakhtin (2015[1979]).

Para isso, apresentou aos alunos outros exemplares do gênero para que lessem e percebessem neles tais elementos. Esse procedimento da professora corrobora as palavras de Geraldi (1991), quando defende a importância de o aluno ter outros textos como referência para escrever. Segundo o autor, isso não significa impor ao aluno “as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido” (Geraldi, 1991, p. 182), mas funciona como uma mediação que permite apreender e transformar o texto lido a partir de suas próprias escolhas, de sua estratégia de dizer.

c) Sistematização da proposta de produção textual

Depois das atividades de reconhecimento do gênero do discurso na relação com o tema, a professora entendeu que havia chegado o momento de sistematizar o comando de produção, no qual deveria constar as orientações básicas para que a proposta de interação – escrever um relato para ser publicado no *blog* da escola – fosse atendida.

Sobre a elaboração da proposta de PPT, Costa-Hübes (2012a), apoiando-se em Geraldini (1991), destaca ser imprescindível que, na aula, o professor crie condições para que a produção do texto se efetive. E essas condições, além do percurso descrito até aqui, podem ser sistematizadas no comando de produção, o qual deve informar, minimamente, conforme já dito, o gênero no qual o texto será produzido, o tema, o(s) interlocutor(es), a finalidade discursiva, o veículo de circulação e as estratégias de dizer (se achar necessário).

No caso da proposta que estamos explorando, ela foi assim sistematizada e apresentada aos alunos:

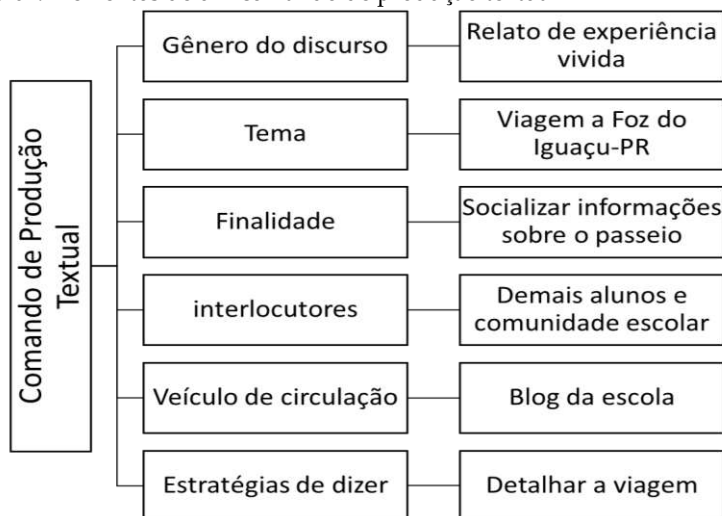
Quadro 1: Comando de produção

| |
|---|
| Escreva um texto do gênero relato de experiência vivida para ser publicado no <i>blog</i> da escola, com a finalidade de socializar com outros colegas (que não fizeram a viagem) e a comunidade escolar informações sobre o passeio que sua turma fez até Foz do Iguaçu. Não esqueça de apresentar detalhes sobre a viagem como, por exemplo, qual turma fez a viagem, quando, com que transporte, além de destacar os lugares visitados. |
|---|

Fonte: Organizado pela professora da turma.

O comando da PPT sintetiza informações importantes para orientar o aluno na produção de seu texto. Por isso, enfatizamos a importância de o professor sistematizá-lo de forma escrita – e não apenas oralmente – para que o aluno possa retomá-lo durante a produção. E, no caso desse comando, podemos visualizar nele que as informações básicas defendidas por Costa-Hübes (2012a) estão garantidas, conforme demonstra a Figura 02:

Figura 02: Elementos de um comando de produção textual



Fonte: Organizado pelos autores, com base em Costa-Hübes (2012a)

O comando de produção textual, portanto, é uma síntese da proposta de interação que se deseja concretizar. Mas, como conduzir atividades de revisão e reescrita textual, de modo que a PAL se concretize a partir do texto produzido pelo aluno? Esse geralmente é o questionamento de docentes em cursos de formação continuada e que procuramos responder com as etapas que apresentamos a seguir.

d) Produção inicial do texto (apenas um rascunho)

Para responder ao questionamento de como conduzir atividades de revisão e reescrita textual, de modo que a PAL se concretize a partir do texto produzido pelo aluno, apresentamos, nesta e nas etapas seguintes, um possível encaminhamento como parte do procedimento didático que estamos propondo. Porém, enfatizamos que esta é apenas uma das possibilidades (sobre as quais assumimos nossa compreensão), uma vez que há outras maneiras de tornar viável a concretização da PAL na sua relação com o texto do aluno.

Para isso, tomamos como ponto de partida um dos textos produzidos a partir da PPT apresentada e trabalhada na turma do 4º ano¹⁹.

Quadro 02: Texto produzido pelo aluno (primeira versão)

| |
|--|
| Nos fomos para as cataratas do ilhasu com a Professora e assala inteira nos fomos num ônibus de dois andar da itaipu primeiro fomos na cataratas de pois au sinema depois do sinema fomos au zologico de pois na itaipu retornamos para XXXXXXXX |
|--|

Fonte: Texto cedido pela Secretaria Municipal de Educação

Essa é a primeira versão de um dos textos produzidos pelos alunos da turma que fez a viagem a Foz do Iguaçu e, conforme já defendemos anteriormente, é muito importante que professor e aluno não o tomem como pronto e acabado, mas o considerem, à primeira vista, apenas como um rascunho, uma vez que precisa ser melhorado para cumprir sua função social de circular no *blog* da escola.

Logo, da parte do professor, cabe mediar a revisão e a posterior reescrita do texto, de modo que o aluno compreenda a necessidade e a importância de adequá-lo a fim de atender à proposta estabelecida; da parte do aluno, espera-se que tenha interesse e disposição para atender aos encaminhamentos mediados pelo professor. Todavia, em acordo com Menegassi (2016), entendemos que é necessário que o professor direcione essa revisão/releitura do texto, a partir de objetivos traçados previamente.

Como não tivemos informações sobre os encaminhamentos dados pela professora após a escrita dessa primeira versão do texto,

¹⁹ Optamos por apresentar o texto digitalizado para preservar a identificação de sua autoria e garantir maior legibilidade. Todavia, o texto foi mantido em sua íntegra; encontra-se tal como foi escrito pelo(a) aluno(a). Omitimos apenas o nome da cidade citada no final do texto.

assumimos, a partir daqui, a nossa **proposição didática de revisão e reescrita do texto**, na perspectiva de que venha a atender, minimamente, a proposta de interação que foi estabelecida, condizente ao gênero do discurso, ao tema, aos interlocutores e ao veículo de circulação.

Assim, o primeiro aspecto que defendemos, corroborando as palavras de Menegolo; Menegolo (2006), é sobre o fato de se criar um distanciamento entre o texto apresentado na primeira versão e a prática da revisão, uma vez que o aluno deve sair da posição de sujeito-autor para assumir agora o papel social de sujeito-leitor de seu próprio texto.

e) Revisão do texto (pelo aluno)

A revisão do texto, pelo aluno primeiramente, é muito importante, pois trata-se de um momento em que o sujeito-autor se coloca, agora, na posição de leitor de seu próprio texto, na perspectiva de verificar/conferir se atendeu à proposta de interação. E, para isso, é fundamental a retomada do comando de produção. Mas, como estamos falando de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ainda estão em fase de aquisição da escrita, o professor pode subsidiá-los nessa primeira revisão, sem necessariamente tomar o texto em suas mãos para fazer apontamentos. O que estamos propondo é que o professor assista o aluno a reler e a revisar o seu texto, oferecendo-lhe um direcionamento. Para isso, recorreremos à proposta de Gonçalves (2013), adaptando-a para essa situação de interação. Trata-se de elaborar uma “lista de constatações” que “pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem” (Gonçalves, 2013, p. 21). Entendemos, assim como Geraldi, que direcionamentos como este “incluem-se nas atividades de análise linguística [pois, promove] as reflexões [epilinguísticas] sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (Geraldi, 1991, p. 192).

Para exemplificar, sistematizamos, a seguir, uma possível lista de constatações, com base no comando (Quadro 01) que subsidiou a produção escrita do texto (Quadro 2). Todavia, destacamos que os itens apresentados nesta lista de constatações (Quadro 3) devem ser organizados pelo professor, conforme a PPT que for estabelecida. No caso que estamos abordando, como se trata da produção de um texto no gênero relato de experiências vividas para ser publicado no *blog* da escola, com a finalidade de socializar tais experiências, convém chamar a atenção do aluno para o texto, de modo que garanta, minimamente, algumas informações e cumpra com sua função social.

Quadro 3: Lista de constatações

| Informações para serem buscadas no texto | Assinalar | |
|--|-----------|------------------|
| | Sim | Preciso melhorar |
| Contemplo o tema proposto? | | |
| O texto organiza-se conforme as características do gênero relato de experiência vivida? | | |
| Considero os interlocutores do texto? | | |
| Considero o veículo no qual o texto irá circular? | | |
| Indico, no relato, o dia da viagem? | | |
| Informo qual turma fez a viagem? | | |
| Informo a data em que a viagem aconteceu? | | |
| Informo sobre o meio de transporte utilizado na viagem? | | |
| Informo sobre os lugares visitados? | | |
| Organizo as informações em uma sequência cronológica? | | |
| Organizo as informações em parágrafos? | | |
| Emprego adequadamente a pontuação? | | |
| Emprego adequadamente letras maiúsculas para nomes próprios e início de parágrafos e frases? | | |
| Há outras informações que preciso melhorar? Quais? | | |

Fonte: Organizado pelos autores.

Quando se apoia em uma lista de contatações elaborada pelo professor, o aluno, ao reler o seu texto, saberá o que é importante

buscar e considerar na sua produção textual. Entendemos que o ato de assinalar em “sim” ou “preciso melhorar”, já é uma atividade epilinguística que “toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 1991, p. 23) de reflexão, uma vez que o aluno é provocado a refletir sobre a maneira como usou e organizou a linguagem no tratamento do tema e do gênero do discurso.

O propósito é que, após reler o seu texto e preencher a lista de constatações, o aluno reescreva-o, (re)organizando uma nova versão que, agora sim, será entregue ao professor²⁰ para que este o leia e faça seus apontamentos.

f) Revisão do texto (pelo professor)

Há muitas formas de o professor revisar o texto do aluno. Serafini (1989), Sercundez (1997), Ruiz (2001) e Fiad (2006), para citar alguns pesquisadores, já escreveram com propriedade sobre isso. Destacamos, também, as publicações de Gonçalves (2013), Simioni (2012), Costa-Hübes (2012b), Menegassi (2016), Menegassi e Gasparotto (2019) dentre outros, que já se alongaram nesta reflexão e, portanto, não vamos retomar aqui, devido ao espaço que temos para esse capítulo. Focaremos, então, na PPT que tomamos como exemplo e, a partir das orientações de Geraldi (1984b, 1991) sobre os “problemas” (de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica e fonológica) que podemos observar se constam nos textos dos alunos, somados ao item acrescido por nós (atendimento à proposta de interação), elaboramos um Quadro Diagnóstico (Quadro 4) no qual o professor pode se apoiar no momento em que for ler e corrigir o texto do aluno. Todavia, em vez de empregar o termo “problema”, optamos, fundamentados em uma concepção dialógica da linguagem, por tratar os equívocos cometidos pelos alunos como “desvios”.

²⁰ Em muitas situações, em vez de entregar o texto ao professor, este senta-se ao lado do aluno para ler e fazer seus apontamentos junto com ele. Atitude muito frequente, principalmente quando se trata da PPT nos anos iniciais.

Quadro 4: Quadro Diagnóstico

| Desvios a serem observados | Verificar se o texto do aluno... | Sim | Precisa melhorar |
|-------------------------------------|---|------------|-------------------------|
| Atendimento à proposta de interação | Atende à função social do gênero relato de experiência vivida. | | |
| | Contempla o tema proposto. | | |
| | Atende às especificidades temáticas, estilísticas e composicionais do gênero do discurso. | | |
| | Considera os interlocutores. | | |
| | Atende à finalidade estabelecida. | | |
| | Atende às exigências do veículo de circulação. | | |
| Desvios na estrutura textual | Encontra-se organizado em parágrafos. | | |
| | Apresenta elementos da tipologia narrativa. | | |
| | Organiza cronologicamente as informações, conforme os acontecimentos relatados. | | |
| | Apresenta as informações de forma clara e coerente. | | |
| | Distribui as palavras e/ou informações sem repetições. | | |
| Desvios de ordem sintática | Organiza satisfatoriamente as informações na frase ou período? | | |
| | Contempla a concordância verbal? | | |
| | Contempla a concordância nominal? | | |
| | Emprega os sinais de pontuação, demarcando as frases ou período? | | |
| Desvios de ordem morfológica | Apresenta uma escolha lexical de acordo com o tema? | | |
| | Conjuga os verbos de acordo com o tempo da narração? | | |
| | Flexiona as palavras (em gênero, número e grau) conforme a exigência do contexto? | | |
| | Faz uso de letras maiúsculas em início de nomes próprios e de períodos? | | |
| Desvios de ordem | Apresenta grafia correta das palavras quanto à organização das sílabas? | | |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| fonológica | Apresenta grafia correta das palavras quanto ao emprego dos fonemas? | | |
| | Acentua corretamente as palavras? | | |
| | Separa corretamente as palavras em sílabas na margem do texto, quando este exigir? | | |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse Quadro Diagnóstico é sugerido para que o professor possa ter maior clareza sobre o conhecimento dos alunos de sua turma, no que diz respeito ao domínio dos elementos linguísticos e discursivos empregados (ou não) no texto. Com esse intento, ao revisar os textos produzidos, pode ir sinalizando que elementos seus alunos já compreendem e quais precisam ainda ser trabalhados. O Quadro Diagnóstico pode fornecer um mapeamento da turma, permitindo, assim, que as atividades de reescrita (individuais e/ou coletivas), se voltem para conteúdos sobre os quais a maioria da turma apresenta maior dificuldade. Nesse aspecto, relembramos as palavras de Geraldi (1984b) quando enfatiza sobre a importância de trabalhar paulatinamente cada dificuldade apresentada pelos alunos, pois, segundo o autor, “de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno” (Geraldi, 1984b, p. 63). Não adianta porque estaríamos explorando muitos conhecimentos de uma só vez e, conseqüentemente, apresentando muitas informações aos alunos, o que, provavelmente, não seriam todas internalizadas.

Sendo assim, a sugestão é que, a partir do levantamento das maiores dificuldades diagnosticadas, o professor selecione o(s) desvio(s)²¹ com o(s) qual(is) deseja trabalhar e organize atividades de reescrita, focalizadas naquele(s) conteúdo(s) selecionado(s).

²¹ Caso opte por trabalhar, nas atividades de reescrita, com mais de um desvio, procure abordar conteúdos que se aproximam em algum aspecto. Por exemplo: se a dificuldade apresentada pela maioria dos alunos diz respeito a elementos da narrativa como discurso direto, atrelado a esse conteúdo, pode-se explorar paragrafação e pontuação.

Essas atividades podem ser conduzidas de forma coletiva (reescrita coletiva) e/ou de maneira individual (reescrita individual). A reescrita coletiva pressupõe, entre outras coisas, a seleção de um dos textos produzidos (ou de trechos dos textos produzidos, a depender do conteúdo que será abordado²²), que represente a dificuldade para maioria dos alunos, pois, com essa atividade,

[...] os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento), e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise (Leite; Pereira, 2012, p. 16).

Já a reescrita individual, conforme explica Simioni, é “[...] aquela realizada pelo próprio aluno, sob mediações do professor, por meio de encaminhamentos de atividades ou apontamentos no texto” (Simioni, 2012, p. 107). Seu objetivo é provocar, cada aluno, individualmente, a refletir sobre os usos da linguagem para ampliar suas capacidades linguísticas e discursivas.

Para exemplificar tais procedimentos, primeiramente vamos diagnosticar um texto para identificar as maiores dificuldades do aluno. Para isso, recuperamos, a seguir, o texto (Quadro 2), o qual será analisado conforme os itens elencados no Quadro Diagnóstico e apresentados a seguir.

²² Quando se tratar de conteúdos de ordem sintática (concordância verbal ou nominal, por exemplo), de ordem morfológica (conjugação verbal, flexão das palavras em gênero, número e grau, por exemplo) ou fonética, a sugestão é que sejam explorados a partir de trechos retirados dos textos produzidos. Mas quando o desvio a ser abordado for relativo ao atendimento da proposta de produção (atendimento ao gênero, ao tema, ao interlocutor etc.) ou for de ordem textual (organização das informações, tipologia, seleção lexical, coerência e clareza na exploração do tema), sugerimos que seja explorado a partir da reescrita de um texto como um todo.

Quadro 5: Análise diagnóstica de um texto de aluno

| | | | |
|-------------------------------------|--|------------|-------------------------|
| | Nos fomos para as cataratas do ilhasu com a Professora e assala inteira nos fomos num ônibus de dois andar da itaipu primeiro fomos na cataratas de pois au sinema depois do sinema fomos au zologico de pois na itaipu retornamos para XXXXXXXX | | |
| Desvios a serem observados | Verificar se o texto do aluno... | Sim | Precisa melhorar |
| Atendimento à proposta de interação | Atende à função social do gênero relato de experiência vivida. | X | |
| | Contempla o tema proposto. | X | |
| | Atende às especificidades temáticas, estilísticas e composicionais do gênero do discurso. | X | |
| | Considera os interlocutores. | X | |
| | Atende à finalidade estabelecida. | X | |
| | Atende às exigências do veículo de circulação. | | X |
| Desvios na estrutura textual | Encontra-se organizado em parágrafos. | | X |
| | Apresenta elementos da tipologia narrativa. | | X |
| | Organiza cronologicamente as informações, conforme os acontecimentos relatados. | X | |
| | Apresenta as informações de forma clara e coerente. | | X |
| | Distribui as palavras e/ou informações sem repetições. | | X |
| Desvios de ordem sintática | Organiza satisfatoriamente as informações na frase ou período? | X | |
| | Contempla a concordância verbal? | X | |
| | Contempla a concordância nominal? | | X |
| | Emprega os sinais de pontuação, demarcando as frases ou período? | | X |
| Desvios de ordem morfológica | Apresenta uma escolha lexical de acordo com o tema? | X | |
| | Conjuga os verbos de acordo com o | X | |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| | tempo da narração? | | |
| | Flexiona as palavras (em gênero, número e grau) conforme a exigência do contexto? | | X |
| | Faz uso de letras maiúsculas em início de nomes próprios e de períodos? | | X |
| Desvios de ordem fonológica | Apresenta grafia correta das palavras quanto à organização das sílabas? | | X |
| | Apresenta grafia correta das palavras quanto ao emprego dos fonemas? | | X |
| | Acentua corretamente as palavras? | | X |
| | Separa corretamente as palavras em sílabas na margem do texto, quando este exigir? | | X |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O preenchimento do Quadro Diagnóstico nos permite visualizar, nesse caso, os aspectos dominados e não dominados pelo aluno para, a partir daí, fazermos escolhas sobre qual(is) conteúdo(s) iremos explorar/trabalhar por meio de atividades de reescrita. Essas atividades interpretamos como PAL, uma vez que possibilitarão ao aluno refletir sobre o emprego dos recursos linguísticos e discursivos a partir de suas próprias vivências de uso da linguagem. Sustentamos nossos argumentos no princípio de que a língua apresenta diferentes possibilidades para dizer algo. Assim, “dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso” (Franchi, 2006 [1988], p. 50). Logo, é importante refletir sobre essas escolhas.

Como podemos ver, há muitos aspectos de uso dos recursos linguísticos e discursivos que o aluno já domina e que, nesse momento, não precisam ser trabalhados. Mas há outros que exigem maior atenção e que ainda não estão devidamente consolidados/compreendidos pelo aluno, sobre os quais devem se debruçar as atividades de PAL; cabe ao professor selecionar qual(is) será(ão) explorado(s).

A seguir, a título de exemplificação, apresentamos algumas possibilidades de encaminhamento das atividades.

j) Atividades de reescrita coletiva

Para trabalhar com a reescrita coletiva deste ou de qualquer outro texto produzido pelos alunos, sugerimos que o professor adote alguns procedimentos:

1) Ler, fazendo um levantamento das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de seu texto (preenchimento do Quadro Diagnóstico);

2) Observar qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) mais frequente(s) nos textos produzidos;

3) Selecionar, dentre todos textos produzidos, um que represente a(s) dificuldade(s) da maioria;

4) Transcrever/digitar o texto selecionado, corrigindo-o em alguns aspectos e deixando sem correção apenas aquela(s) dificuldade(s) que será(ão) trabalhada(s) durante a reescrita coletiva;

Só depois de observar esses procedimentos inicia-se, de fato, a reescrita coletiva, a qual deve envolver a participação de todos os alunos da turma, a partir de questionamentos e mediações do docente, com sugestões de modificações, de supressão, de acréscimo de informações no texto, as quais podem ser acatadas ou não pelos alunos. Para esse tipo de atividade, devemos, como professores, planejar bem a situação para que não se torne cansativa e que seja compreendida pelos educandos como um processo natural de aprendizagem e não de crítica do texto.

Terminada a reescrita coletiva (na lousa), é muito importante que os alunos copiem o texto no caderno e, depois disso, recuperem o texto que produziram para procederem a sua escrita final, momento em que devem ser instigados a incorporar os conhecimentos adquiridos durante a reescrita coletiva. Espera-se que a(s) dificuldade(s) abordada(s) seja(m) sanada(s) por cada aluno ao retornar a seu texto para reescrevê-lo.

k) Atividades de reescrita individual

O trabalho com a reescrita individual requer que o professor, a partir do diagnóstico dos textos produzidos, elabore atividades que explorem a(s) dificuldade(s) que deseja abordar. Para ilustrar essa forma de encaminhamento, voltamos-nos, mais uma vez, ao texto selecionado e apresentado no Quadro 02, e que encontra-se diagnosticado no Quadro 05. A partir da(s) dificuldade(s) elencada(s), elaboramos possíveis atividades na perspectiva de provocar reflexões sobre algumas escolhas linguísticas e discursivas e, conseqüentemente, ajudar o aluno a compreender o uso da linguagem naquele contexto. Essas atividades poderão ser dispostas no quadro (para o aluno copiar e resolver no caderno) ou entregue em uma folha, digitalizadas. Mesmo que o aluno seja estimulado a resolvê-las individualmente, certamente necessitará da mediação do professor.

No quadro 06 sistematizamos essas atividades, porém, antes de apresentá-las aos alunos, é muito importante que cada um tenha em mãos uma cópia do texto que está sendo reescrito. Essa cópia pode estar digitada com alterações do(s) desvio(s) que não serão abordados nesse momento. Nas atividades que elaboramos e apresentamos a seguir, exploramos vários desvios na perspectiva de exemplificar as muitas possibilidades de trabalho com a linguagem que o texto oferece, mas, conforme já foi dito e defendido por Geraldi (1984b), quanto menos problemas forem explorados de cada vez, melhor será para a aprendizagem do aluno.

Quadro 06: Atividades de reescrita individual

| Conteúdos | Atividades |
|--|---|
| Clareza e coerência na organização das informações; Acréscimo de informações | 1)No trecho “nós fomos para as Cataratas do Iguaçu...” faltam algumas informações para que seu texto se aproxime mais do gênero relato de experiência vivida. Então responda: a)Quem foi às Cataratas do Iguaçu? (Especifique a turma/série) b)Quando vocês foram? c)Agora reescreva esse trecho, acrescentando essas informações. |

| | |
|--|--|
| | <p>2) Há um trecho em que se diz que foram às Cataratas “com a professora e a sala inteira”.</p> <p>a) Quem é a professora, ou seja, qual o nome dela?</p> <p>b) A sala inteira significa quantos alunos?</p> <p>c) Que turma é essa? E de qual escola é?</p> <p>a) Agora reescreva esse trecho, acrescentando as informações.</p> <p>3) Por que vocês foram com o ônibus da Itaipu?</p> <p>4) O gênero relato de experiência vivida organiza-se em parágrafos. Sendo assim, junte os trechos reescritos nas questões anteriores, formando com cada qual um parágrafo, e reescreva a parte inicial do texto.</p> |
| <p>Elementos da narrativa: uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos</p> <p>Pontuação.</p> | <p>5) Um dos elementos linguísticos presentes no gênero relato de experiência vivida são os marcadores temporais, empregados para demarcar, cronologicamente, as ações realizadas. Para registrar uma sequência de ações, podemos empregar vários marcadores de tempo, tais como: primeiro, em seguida, depois, logo após, posteriormente; finalmente...</p> <p>a) Reescreva o trecho do texto em que há várias repetições do marcador temporal “depois”, substituindo-o por esses (ou outros) marcadores. Lembre-se de separar um lugar do outro com o uso de vírgulas.</p> <p>Primeiro fomos nas Cataratas _____ ao cinema _____ ao zoológico _____ à Itaipu e _____ retornarmos para Diamante d’Oeste.</p> |
| <p>Uso de letras maiúsculas em início de nomes próprios e de períodos</p> | <p>6) Outro recurso linguístico geralmente empregado em um relato, são os nomes próprios para indicar nomes de pessoas e de lugares. Porém, sempre que usados, devem iniciar-se com letra maiúscula.</p> <p>a) No texto, aparecem alguns nomes próprios. Copie-os devidamente com as iniciais em maiúsculas.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Grafia das palavras (troca de letras e fonemas), Junção de palavras,</p> | <p>7) Há, no texto, algumas palavras que não foram grafadas adequadamente. E como seu texto irá circular em um <i>blog</i> e será lido por outras pessoas, é importante rever sua grafia. Por isso, localize no texto as palavras: IGUACU – A SALA – INTEIRA – ÔNIBUS – DEPOIS – CINEMA – AO – ZOOLOGICO- a) Agora compare essas palavras com a maneira como foram escritas no seu texto e faça a devida correção. b) Para que você possa registrar um pouco mais a grafia dessas palavras sugerimos o seguinte: - Crie outras frases em que a expressão A SALA apareça. - Crie outras palavras derivadas de INTEIRO. Um exemplo: INTEIRAMENTE c) No quadro abaixo, pinte somente as palavras que você corrigiu no texto:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>CINEMA – PROFESSORA – TURMA – DEPOIS – SALA – AO – ZOOLOGICO – PRIMEIRO – ÔNIBUS – PASSEIO - INTEIRA</p> </div> |
| <p>Concordância nominal</p> | <p>8) Há no texto, ainda, duas expressões que foram empregadas sem estabelecer a devida concordância entre os nomes. Nesse caso, estabeleça a devida concordância entre as palavras destacadas a seguir, reescrevendo os trechos: a) Nós fomos num ônibus de dois andar. b) Primeiro fomos na Cataratas. c) Agora copie em seu caderno a regra geral da Concordância nominal para não esquecer.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>REGRA GERAL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL: O artigo, o adjetivo, o numeral e o pronome, concordam em gênero e número com o substantivo.</p> </div> |
| <p>Reescrita da versão final</p> | <p>9) Depois de realizadas essas atividades, retome o texto e reescreva-o, fazendo as devidas correções, de modo que atenda, mais satisfatoriamente, a proposta de interação que foi estabelecida.</p> |

Fonte: elaborado pelos autores

l) *Reescrita da versão final*

Como podemos ver no quadro anterior, a última atividade corresponde à **reescrita da versão final do texto**. Depois de o aluno realizar as atividades de reescrita e fazer correções na cópia do texto que tem em mãos, é chegado o momento de reescrevê-lo integralmente, procurando incorporar, nessa versão final, os apontamentos observados e explorados durante as atividades. Afinal, “escrever realmente é prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado” (Fiad, 2006, p. 58).

Além disso, é fundamental também que aluno retome o seu próprio texto para também reescrevê-lo, incorporando nele toda a sua aprendizagem em relação ao(s) desvio(s) explorado(s). É possível que o texto ainda apresente outros desvios (ortográficos, sintáticos, textuais) na versão final, mas tenhamos ciência de que estamos tratando da produção de texto com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Logo, é natural que a capacidade de escrita ainda esteja em fase de consolidação. O importante é que o texto contemple a proposta apresentada inicialmente para que possa, enfim, cumprir a sua finalidade.

m) *Circulação do texto produzido*

Nessa **etapa final** do procedimento didático de reescrita textual, deve-se concretizar a proposta de interação estabelecida inicialmente. Se a proposta era a de socializar, com colegas da escola e com toda a comunidade escolar, a experiência vivida no passeio a Foz do Iguaçu, é fundamental que a proposta se cumpra. Cabe resgatar, então, a forma de interação que foi inicialmente estabelecida. No caso da proposta aqui apresentada, a socialização se daria por meio da publicação no *Blog* da escola. Logo, é chegado o momento de publicar todos os textos produzidos pelos alunos, fazendo cumprir, assim, a função social da linguagem. Com essa prática, pretende-se garantir, conforme Geraldini (1984b), que a produção de texto na escola tenha outros destinos – que não seja apenas de escrever para o professor.

5. Considerações Finais

Iniciamos este capítulo com o propósito de: (a) lembrar o que Geraldi (1984, 1991) defendeu como prática de produção textual (PPT); (b) recuperar, em sua proposta, a relação que estabeleceu entre a PPT e a PAL, e, delinear um possível encaminhamento para promover essa articulação; por fim, (c) refletir sobre a PAL em atividades de revisão e reescrita textual, atrelando, à essa reflexão, a proposta de um procedimento didático para sua efetivação.

Buscamos cumprir esse propósito no decorrer do texto, na perspectiva de contribuir mais especificamente com os professores de LP da Educação Básica que buscam apoio em procedimentos didáticos para que a PAL se efetive. Mais especificamente, voltamo-nos para as articulações possíveis entre a PAL e a PPT, mostrando como essas duas práticas de linguagem se convergem em muitas situações.

Acreditamos que se essa relação for levada a efeito em aulas de LP, certamente estaremos propiciando a formação de sujeitos mais autônomos em relação ao seu discurso, pois serão instigados não a simplesmente produzirem textos, mas a refletirem sobre sua organização linguística e discursiva para atender a proposta de interação.

Sabemos que esta é mais uma entre tantas outras propostas já apresentadas/publicadas; logo, esperamos que venha somar-se às demais no sentido de favorecer, em aulas de LP, o desenvolvimento da linguagem por meio de práticas que consolidem projetos discursivos carregados de valorações.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet-Revista Virtual de Letras**, v. 10, p. 182-200, 2018.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021a.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021b.p. 385-418.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira. (orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021c. p. 8-27.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. (1942-1945). **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa.** 2008. 382 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In: Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.* Cascavel-PR, 2012a.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Work. pap. linguíst.**, 13(3): 01-20, Florianópolis, out.dez, 2012b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, 2017.

FENILLI, Lays Maynara Fávero; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Ressignificando a prática de análise linguística pela ótica dos estudos Bakhtinianos **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 44-58, jan./jun. 2022.

FIAD, Raquel Salek. Escrever é reescrever: caderno do professor. **Coleção Alfabetização e Letramento.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. (1988). *In: POSSENTI, S. (Org.). Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FUZA, Angêla Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. *In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na*

educação básica: leitura e análise linguística. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021.p. 453-482.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984a. p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984b. p.49-69.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In:* SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-34.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009.p. 37-64.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia. A prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. *In.:* ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Práticas de linguagem em aulas de**

Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021.p. 480-520.

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula, *In: JORDÃO, C. M. A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens.* Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: aspectos teóricometodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, nº 1, jan./abr., 2019, pp. 107-124. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6596.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, Vol. 04, p. 73-79, 2006.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Porposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. *In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística.* São Carlos, SP: Pedro & João, 2021.p. 419-452.

RAUPP, Eliane S. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa:** cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas - dissertações e teses - produzidas no Brasil (1998-2021). Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2023.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Editora Contexto, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, João Wanderley.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75- 97.

SIMIONI, Claudete Aparecida. Reescrita do gênero carta do leitor a partir da correção classificatória interativa. **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR, 24 a 26 de outubro de 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 09

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NOS ANOS INICIAIS: NO ENTRELAÇAR COM A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Fabiana Giovani

1. Um entrelaçar de fios

Entre tradições e mudanças no educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - lei instituída, em 2017, para definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua educação básica – apresenta compreensões sobre linguagem e dentre estas duas nos interessa diretamente e que ora colocaremos em um entrelaçar de fios: a prática de análise linguística¹ e a abordagem da literatura, ambas tendo como público alvo os anos iniciais do ensino fundamental².

Ainda que o documento esteja na função de orientar as práticas linguísticas e educacionais, sabemos que a formação inicial e continuada não tem proporcionado condições de reflexões autônomas, muito menos costuras como esta a que nos propomos. Em Giovani (2021), afirmamos que o documento não traz orientações de caráter prático ao professor de como ele poderia desenvolver um olhar analítico e reflexivo sobre o eixo. Na ocasião, expusemos que o documento carece de exemplos e/ou propostas de atividades prototípicas, ainda que estabeleça conhecimentos e habilidades esperadas para cada fase de desenvolvimento. Para

¹ O documento acrescenta a palavra “semiótica” ao termo “análise linguística” cuja reflexão inicial, encontramos em Geraldi (2004). Faremos menção ao termo, ao longo do texto, das duas formas.

² No documento compreende do 1º ao 5º ano.

iniciar o enlace de novos fios a fim de expandir a reflexão, trazemos um excerto da BNCC ao expor o ensino fundamental no contexto da educação básica,

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela **ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética** e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017, p. 59 grifos nossos).

No excerto, já podemos inferir a relação implícita e que queremos tornar direta - em nossa construção - entre a prática de análise linguística/semiótica explícita na “ampliação das práticas de linguagem” e a “experiência estética” no que diz respeito a literatura. Sobre esta, o documento estabelece como competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental o envolvimento em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, de modo a valorizar a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e de encantamento, a fim de reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (p. 87). O fato de proporcionar o acesso e interação dos estudantes, desde a entrada no ensino fundamental, com textos literários, é um caminho fértil para trabalhar com a prática de análise linguística, uma vez que este é compreendido como um fenômeno interacional que possibilita a constituição do sujeito por meio da linguagem.

Assim, é por meio da relação com a literatura que os sujeitos dialogam com outro(s), (re)significam a linguagem, estabelecem uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, embebidos de posicionamentos axiológico-valorativos. Pensar nas

escolhas linguístico-discursivas, em função do projeto enunciativo discursivo é assumir este lugar de formação do sujeito da esfera da atividade humana que analisa, reflete, interfere nas escolhas e usos da linguagem na interação constitutiva.

Na materialização de nossa defesa da relação intrínseca entre a prática de análise linguística e literatura, apresentamos uma análise de um texto escrito³ por um estudante do 4º ano do ensino fundamental após o seu diálogo com o texto literário “Fita verde no cabelo” de João Guimarães Rosa.

2. O bordado na Base Nacional Comum Curricular

Um postulado que permanece no documento entre as tradições e mudanças nos estudos envolvendo o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (p. 67).

Tal escolha tem como pano de fundo os estudos de Bakhtin e seu Círculo de estudos (2006; 2017) que compreendem a linguagem como constitutiva de e constituída por sujeitos e, como entidade dialógica, tem suas interações – em qualquer instância – com e sobre textos. Giovani e Souza (2021) afirmam que essa orientação se opunha frontalmente ao tipo de ensino que identifica o conhecimento de língua materna com o conhecimento da nomenclatura gramatical o que, na escola, obrigava a pensar a redação e a leitura como atividades complementares, necessariamente ligadas à realidade do aluno.

A partir desse pressuposto, os eixos de integração considerados pela BNCC referente à Língua Portuguesa são aqueles já consagrados em documentos curriculares da área,

³ A escrita ocorreu em situação informal, fora das quatro paredes da sala de aula.

correspondentes às práticas de linguagem a saber: escrita, leitura/escuta, oralidade e análise linguística. Sobre esta última, o documento expõe que envolve conhecimentos linguísticos (sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e norma padrão), textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. É importante trazer um senão marcado pelo documento:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que **estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura**, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – **não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens** (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2017, p. 71 grifos nossos).

Embora a defesa assumida seja a de que as atividades envolvendo o uso da linguagem em diálogo com a literatura não sejam tomadas com um fim em si mesmo, há uma contradição no momento em que o documento explicita a experiência com a literatura infantil, fato que consideramos um pretexto para pensar em questões envolvendo a metalinguagem, no que diz respeito à alfabetização. Segundo o documento, desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita, por exemplo, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar e vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo os diferentes usos sociais da escrita. Após, afirmar:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e

da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a **diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita** que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42 grifos nossos).

Esta passagem evidencia que a metalinguagem, a forma e a convenção falam mais alto do que a experiência estética que leva a formação do sujeito humanizado. A incoerência do documento passa a ser compreensível quando retomamos Soares (2011) ao afirmar que o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil do Brasil acompanha o andamento do desenvolvimento da educação escolar e tem existência duvidosa. A autora questiona qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? De igual maneira, questiona qual o livro de viagens ou aventura, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria escândalo? A sua defesa então é a de que, observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz.

Muito mais do que construir conhecimentos sobre a linguagem escrita - que sim, é uma tarefa da escola - o documento apaga que a literatura, nas palavras de Britto (2024) nos traga do torpor comum do existir, de indolência espiritual, nos tira da ausência que nos impõe o imediatismo e nos devolve - plenos - embora confusos, à vida mesma. Este é, ao nosso ver, o movimento humanizador proposto por Candido ao afirmar que:

A literatura como um bem cultural com toda sua potência imagética, simbólica e emocional é imprescindível para os processos de humanização, pois que, além de dar novos tons aos nossos olhares sobre o mundo, estimula “o exercício da reflexão, a aquisição do

saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2004, p. 180).

A circulação pelo universo literário desde os anos iniciais - e nela, a experiência enquanto sujeito - abre portas para que um trabalho com o eixo prática de análise linguística seja rico e efetivo. Não se trata de pretexto. Britto (2024) nos possibilita enxergar que a literatura nos envolve num tempo de aprender e viver, uma vez que o sujeito pode, por meio dela, rir, chorar, indignar-se, amar, odiar, morrer, nascer, ser outro e ser a si mesmo, além de poder refletir, descobrir, fazer-se mais nesse processo em que vive e aprende ao mesmo tempo. Nas palavras do autor,

É certo que isso não é nem espontâneo nem automático, exige aprendizagem, exige dedicação. É ilusão supor que ler literatura é só começar. Conhecer é trabalho; viver conhecendo é trabalho, não é automatismo ou imitação, não brota espontaneamente. E, se o conhecimento, muitas vezes, está impedido para muitas pessoas é porque as possibilidades objetivas que se oferecem por uma sociedade desigual, injusta, de exploração de muitos por uns poucos, não permite à gente a possibilidade de conhecer e conhecer-se (Britto, 2024, p. 50).

Corroborando com este posicionamento, Giovani, Machado e Oliveira (2021) argumentam que o trabalho com a linguagem em diálogo com a literatura contribui para o desenvolvimento do letramento literário⁴, contexto no qual o sujeito, além de humanizado, tem investimento em sua formação cidadã. O acesso e, portanto, o diálogo com uma obra literária instiga o posicionamento crítico, uma vez que instaura o jogo com

⁴ De acordo com Cosson (2018) esse aprendizado crítico da leitura literária não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

protocolos de leitura a fim de afirmar ou retificar valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

É neste ponto que ampliamos o bordado ao relacionar a experiência na/com a literatura com a prática de análise linguística sugerida pela BNCC. O caminho guiado da criança pelo universo literário traz no bojo o conhecimento profundo sobre a linguagem. O eixo de análise linguística/semiótica, de acordo com o documento, envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos - sejam estes orais, escritos e/ou multissemióticos - das materialidades dos textos e seus efeitos de sentido, seja referente às formas composicionais dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção, seja referente ao estilo adotado nos textos, com forte impacto na produção de sentidos⁵.

Ademais, segundo o documento, “os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (p. 81) que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens devem ser construídas ao longo do Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos oportunizam situações de reflexão sobre a linguagem de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos. São exemplos: i) a comparação entre definições que permitam

⁵ No que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (Brasil, 2017, p. 80).

observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; ii) a comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; iii) a exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. É especificamente sobre o item ii que centraremos a nossa análise a seguir.

3. Os contornos do bordado

Ao contornar o bordado na tecitura dos fios, compreendendo a literatura como um convite à vida, ao conhecimento e ao autoconhecimento (Britto 2024), podemos considerar que um texto literário é campo fértil para o que a BNCC propõe como uma das possibilidades de prática de análise linguística/semiótica: a comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar.

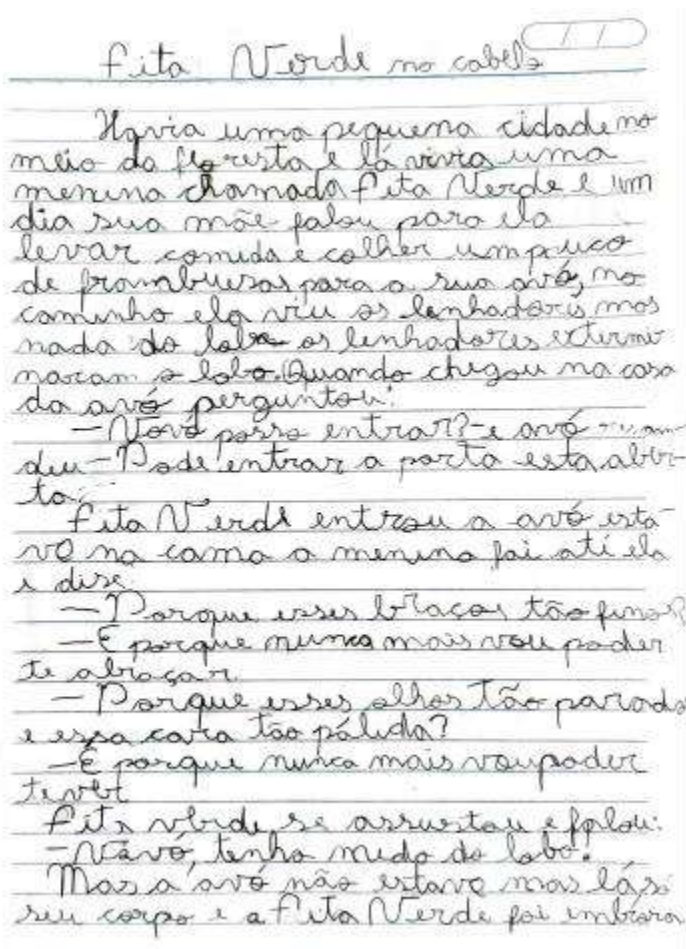
Lucca, um estudante de 09 anos, em seu 4º ano escolar⁶, é um leitor literário em formação que adora ouvir e ler histórias dentro e fora do ambiente escolar. Muitas das histórias com as quais dialoga são transformados em registros escritos⁷. Um dos diálogos entre narrativa lida e registrada por escrito pela criança tratou-se do texto “Fita verde no cabelo”, de João Guimarães Rosa. A narrativa apresenta uma leitura de Chapeuzinho Vermelho ressignificando a versão tradicional e projetando a história em meio à perplexidade do mundo contemporâneo, desconstruindo certezas e deslocando fantasias. O conto de Guimarães Rosa problematiza a trajetória da

⁶ O estudante teve os seus textos analisados em Giovani, F., & Machado, A. L. (2023). A prática de análise linguística na alfabetização por meio do projeto Ananse durante a pandemia da Covid 19. *Letras*, 1(64), 183–195. <https://doi.org/10.5902/2176148569361>

⁷ Tal prática ocorre no ambiente escolar desde a sua entrada no ensino fundamental, mas também há o incentivo de sua mãe, uma professora pesquisadora envolvida com estudos na área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

protagonista, Fita-Verde, uma adolescente que lida com transições como, por exemplo, amadurecimento, medos e a morte da avó. Após à escuta da narrativa lida por sua mãe, Lucca lança a interjeição “Que trágico!” e aceita o convite para escrever a história. Segue o seu texto:

Figura 01: Texto escrito⁸ por Lucca em 02/11/23 – 4º ano do Ensino Fundamental



Fita Verde no cabelo

Havia uma pequena cidade no meio da floresta e lá vivia uma menina chamada Fita Verde e um dia sua mãe falou para ela levar comida e colher um pouco de framboesas para a sua avó, mas quando ela viu os lenhadores, mas nada do leite os lenhadores estavam nasceram o leite. Quando chegou na casa da avó perguntou:

- Não pode entrar? e avó respondeu - Pode entrar a porta está aberta.

Fita Verde entrou na avó estava na cama a menina foi até ela e disse:

- Porque esses lençóis são finos?

- E porque nunca mais vou poder te abraçar.

- Porque esses olhos são parados e essa cara tão pálida?

- E porque nunca mais vou poder te ver?

Fita Verde se assustou e falou:

- Não, tenho medo do leite.

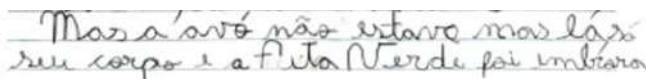
Mas a avó não estava mais lá no seu corpo e a Fita Verde foi embora.

Fonte: própria da autora

⁸ Diante da rica reconstrução dos diálogos, reforçamos o fato de Lucca ter ouvido a história pela leitura de sua mãe.

O texto escrito por Lucca reconstrói a narrativa tocando numa questão central do texto de Rosa que é a morte, mas sem fazer uso do signo explícito. É preciso fazer escolhas diante de um projeto de dizer instaurado, mas o menino escolhe “dizer a mesma coisa” que o autor diz na narrativa original de forma implícita para provocar determinados efeitos de sentido.

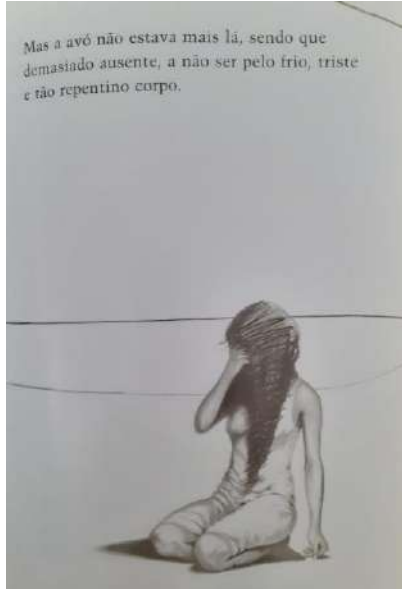
Palavras de Lucca sobre a morte da avó:



Handwritten text in cursive script: "Mas a avó não estava mais lá e a fita Verde foi embora".

Fonte: própria da autora

Palavras de Rosa sobre a morte da avó:



Fonte: própria da autora

É interessante notar que a palavra “morte” não está explícita em nenhuma das duas narrativas e Lucca, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, já teve condições de escolher em seu repertório a combinação de palavras para expressar sentidos muito próximos das escolhas do autor. Consideramos que só um

amadurecimento do leitor por meio da formação literária traz condições para que escolhas como estas sejam feitas. Nesse sentido, concordamos com Britto (2024, 52-53) ao afirmar que,

as crianças criam, mas mais frequentemente criam para si, recriam o que recebem, e aprendem à medida em que incorporam o que lhes oferecemos, o que lhes oferece a vida com os outros. A atividade criativa é parte de seu desenvolvimento, de modo que elas mais criam na medida em que mais descobrem as coisas, o mundo em que vivem, suas articulações e movimentos. Trata-se de um intenso processo ativo e dinâmico cuja base está exatamente na experiência.

Na relação deste excerto escrito por Rosa e reescrito por Lucca, outros elementos relacionados a análise linguística merecem destaque. O período iniciado por ambos pelo conectivo “mas”. A perspectiva da gramática normativa, a conjunção compreendida como uma expressão que liga orações e no caso desta, em específico, trata-se de uma conjunção adversativa que liga orações que estão em oposição ou contraste entre si. Rosa rompe com este uso convencional e traz a conjunção marcando a contradição entre blocos de sentido. Este uso é escolhido também por Lucca em seu projeto de dizer.

Lucca adiciona em seu enunciado algo não marcado verbalmente por Rosa, mas que dialoga com a parte não verbal final do texto. Aqui há o diálogo com outras semioses, no caso, a imagem, que acaba produzindo um sentido em sua materialidade verbalizada.

Lucca

... e a Fita Verde foi embora

Fonte: própria da autora

Rosa



Outra passagem interessante de ser observada no texto de Lucca é a relação que ele estabelece com a narrativa original:

Palavras de Lucca

*- Não é possível entrar? É só um
du - Pode entrar a porta está abri-
to.
Fita Verde entrou a outro
no como a menina foi atirado
a des-
- Porque esses braços são finos?
- É porque nunca mais vou poder
te abraçar
- Porque esses olhos são parados
e essa cara tão pálida?
- É porque nunca mais vou poder
te abraçar
Fita Verde se arrepiou e falou:
- Não tenho medo do Lobo!*

Fonte: própria da autora

Palavras de Rosa

- Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!
- É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... - a avó murmurou.
- Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!
- É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... - a avó suspirou.
- Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido!
- É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha... - a avó ainda gemeu.
Fita-verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou:
- Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!

Observa-se que as escolhas lexicais de Lucca e até mesmo as escolhas sintáticas – diferentes da sintaxe complexa de Rosa – buscam dialogar com os efeitos de sentido produzido pelo autor na narrativa original. Os “braços magros” do autor transformaram-se em “braços finos” para Lucca. Os “olhos tão fundos e parados” passaram a ser “olhos tão parados”. Consoante, o “rosto encovado, pálido” foi descrito por Lucca como “cara tão pálida”.

Outra escolha para dizer a mesma coisa, mas de um modo autoral e que mostra o quanto a literatura tem contribuído para esta

formação é o fato de Lucca trazer para o seu texto que a avó “nunca mais” veria a neta, expressão registrada por Rosa na narrativa original, ainda que sob outro arranjo:

_ É porque **nunca mais** vou poder te ver. (Lucca)

_ É porque já não te estou vendo, **nunca mais**, minha netinha. (Rosa)

Por fim, a última relação diz respeito à menção ao lobo. Enquanto em Rosa temos “Vovozinha, tenho medo do lobo”, Lucca escreve “Vovó tenho medo do lobo”. Sabemos que o uso do diminutivo produz diversos sentidos, especialmente no que se refere aos sentimentos. Teria Lucca estabelecido uma relação mais distante entre avó e menina?

Questões como estas que levantamos aqui, em nossa análise, só poderiam ser investigadas, no ambiente escolar, trazendo uma maior relação com a prática de análise linguística/semiótica - fato que o documento peca ao expor a proposta de trabalho com a linguagem, seja no eixo em pauta, seja no diálogo com a literatura - se o professor assumisse verdadeiramente o papel de interlocutor interessado diante do texto do estudante.

4. Enfim, o acabamento do bordado

A prática de análise linguística é um eixo de reflexão sobre/com a linguagem que entrelaçada ao poder de formação da literatura pode alcançar lugares não antes pensados. Se a BNCC, enquanto documento oficial, não explicita esta relação, faz-se urgente que professores e pesquisadores envolvidos com linguagem, seja linguística, seja literatura, idealmente, o ensino das duas frentes – construam bordados destes fios entrelaçados.

O texto de Lucca - estudante dos anos iniciais do ensino fundamental e um leitor literário em formação – ainda que tenha sido elaborado em uma situação não formal de ensino, mostra a potência que a criança apresenta ao mobilizar elementos da linguagem para responder ao mundo em que vive. Como Rosa,

Lucca escolhe retratar um tema tão sensível como a morte sem a explicitação deste signo ideológico. Tarefa nada simples, em termos de escolhas e combinações retiradas não só do repertório linguístico, mas da própria relação dos sujeitos com a vida. Isso porque a escrita não pode ser tomada como uma mera representação da fala.

Ainda que a existência da escrita demande uma finalidade, a escolha de um gênero e de interlocutores, ela pode ser compreendida como um modo de organização que demanda escolhas de léxico, sintaxe, de ordem narrativa, expositiva e/ou argumentativa, estilo, e todas estas escolhas resultam de um processo de elaboração linguística e cultural que pode e deve ser explorado pela escola nas atividades envolvendo a prática de análise linguística/semiótica e de preferência em momentos entrelaçados com a formação do sujeito em sua experiência literária.

Consideramos este o caminho para a formação do sujeito ético, estético e, o melhor de tudo, humano com toda a sensibilidade que a palavra exige; e teremos crianças nos anos iniciais do ensino fundamental com plenas condições de mergulharem num texto tão bonito e complexo como o de Guimarães Rosa em *Fita Verde no cabelo*.

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior
nem menor, com velhos e velhas que velhavam,
homens e mulheres que esperavam, e meninos
e meninas que nasciam e cresciam.
Todos com juízo, suficientemente, menos uma
meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um
dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada
no cabelo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

BRITTO, L. P. Ler literatura – viver e aprender. In: GIOVANI, F. **O texto na alfabetização**. Campinas, SP: Pontes editores, 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. 8^o reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. De professor para professor: o “projeto do Wanderley”, interlocução e militância. **Revista Letra Magna**, ano 16, n. 25, 2020. pp. 935 - 952.

GIOVANI, F. BNCC: Uma análise da prática de análise linguística/semiótica na alfabetização. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T.; [Orgs]. **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. **Revista Sobretudo**, 2021.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de S. Grillo; E. V.

Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora
34, 2017.

CAPÍTULO 10

EM BUSCA DE MUDANÇAS: CAMINHOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA INTEGRADA AO GÊNERO DISCURSIVO CONVITE DE CASAMENTO

Mariangela Garcia Lunardelli

1. Considerações iniciais

Entre ressignificações e reinterpretações (Rodrigues, 2021), a prática de análise linguística, assim cunhada e desenvolvida por Geraldi (1984, [1991] 1997) e outros autores basilares nas décadas de 1980 e 1990¹, caracteriza-se por ser o maior movimento de transição de trabalho com a língua portuguesa no contexto escolar/acadêmico, nos últimos 40 anos. Da revisão crítica do ensino de gramática normativa/metalinguística nas escolas à gramática aplicada aos textos, da (in)compreensão do conceito aos encaminhamentos didático-metodológicos, dos livros didáticos aos currículos acadêmicos, passando pela designação controversa da BNCC (Brasil, 2018a), entre a tradição e a mudança, a prática de análise linguística/semiótica – PAL/S² – movimenta-se, reverbera-se, permeada de sentidos vários, interpelada pelas diversas teorias de linguagem, compreendida (ou não) por docentes e estudantes

¹ Cf. Polato e Menegassi (2021) a respeito dos autores e suas obras em relação à prática de análise linguística naquele momento histórico.

² Recorremos à denominação PAL/S, ainda muito recente no círculo acadêmico e no contexto escolar, introduzido pela BNCC (Brasil, 2018a), considerando, no seu bojo, o que definem Costa-Hübes e Acosta Pereira (2022, p. 6): “neste texto, empregaremos “Prática de Análise Linguística/Semiótica” (PAL/S) sempre que nos referirmos a essa prática, independente do momento histórico em que esteja situada”. Nesse sentido, o termo abrange denominações anteriores, como “Análise Linguística” (AL) e “Prática de Análise Linguística” (PAL).

de língua portuguesa, nas escolas e nas universidades, em tão distintas formações de professores³ neste país.

Para além da tradição, a mudança: partindo dos postulados de Bakhtin e o Círculo, sob a ancoragem dos Estudos Dialógicos da Linguagem, no entendimento da língua viva, língua-discurso, língua dos textos-enunciados⁴ dialógicos, ideológico-valorativos e cronotopicamente assentados em interlocutores concretos, compreendemos a PAL/S, mediada e concretizada pelos gêneros discursivos. Trata-se de uma prática, entre outras – leitura, escrita, oralidade –, de base dialógica, a qual incorpora “conceitos como discurso, cronotopo, gêneros do discurso, enunciado, ideologia, valoração, entre outros, por compreender que a PAL/S deve extrapolar os limites do texto-enunciado e considerar, na análise, todo o contexto que o constitui” (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2022, p. 10). Nesse sentido, corroboramos com Acosta Pereira, ao caracterizarmos a PAL/S como discurso de mudança:

Frente às forças centrípetas do ‘discurso da tradição’ (uma tradição escolar enraizada no ensino gramatical e da língua-sistema), a PAL/S se apresenta como um ‘discurso de mudança’. Isso significa que, a partir do trabalho da PAL/S integrado às outras práticas de linguagem, buscamos ressignificar o ensino da língua portuguesa, não apenas contemplando a linguagem na vida social, por meio das enunciações, como, por conseguinte, redimensionado o ensino da língua-sistema para a língua-discurso. O ‘discurso da mudança’ vem

³ Solicitamos aqui a licença de usar as palavras “aluno” e “professor”, no masculino singular e plural, compreendendo-os como seres ontológicos, incluindo aí todas/todos/todes as/os estudantes e docentes.

⁴ Por texto-enunciado, entendemos o texto a partir de sua natureza dialógica, pois é sempre construído em resposta a outros textos e responde a outros enunciados, isto é, “ao considerarmos um texto-enunciado como ponto de partida para uma pesquisa em ciências humanas, estamos, antes de tudo, olhando para sujeito(s) que, em determinado momento sócio-histórico e ideológico, ancora(m) sua intenção enunciativa, validando, assim, o projeto de dizer” (Costa-Hübes, 2017, p. 552).

alinhado às lutas ao longo da história do componente curricular de Língua Portuguesa na Educação Básica (Acosta Pereira, 2022, p. 83).

Como prática de um discurso de mudança, a PAL/S pressupõe contextos e interlocutores que permitam tal realização. Trata-se, enfim, de uma escolha política, de uma escola que acolha as transformações, as intervenções centrífugas, e professores que promovam esse ensino. Ao focalizarmos a escola brasileira, o cenário não se caracteriza promissor, seja na formação inicial de professores, nos cursos de Letras (Lunardelli, 2020; Raupp, Acosta Pereira, 2022), seja pelo fato de ser dissonante do projeto de educação hegemônico estabelecido pelos documentos curriculares BNCC (Brasil, 2018a) e CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense (Paraná, 2021).

No caso da rede pública estadual paranaense de educação, a questão reside a despeito do CREP. Recentemente, as escolas públicas têm recebido *notebooks* e *tablets* para atividades com as disciplinas escolares. Ao contrário de promover a inserção de professores e alunos na era tecnológica, as plataformas de ensino “robotizam” o trabalho: cronogramas fixos, conteúdos previamente organizados pela própria Secretaria de Educação (SEED), distantes das demandas locais, da sala de aula real, e *slides* produzidos por outros professores, estes contratados por empresas privadas. Os gêneros discursivos são estudados, por meio desses *slides*, os quais apresentam “exercícios” que não permitem que a PAL/S de base dialógica se efetive nas aulas. Como testemunha Veber (2024, p. 140):

A robotização do ensino, vivenciado diariamente nas aulas encaixotadas dentro das plataformas educacionais, padronização mecânica disfarçada em pseudo avanço tecnológico, evidencia o retrocesso da educação. Percebemos que o importante não é formação integral do aluno, a socialização do conhecimento historicamente construído, em uma perspectiva dialógica de linguagem. Professores, alunos e funcionários são transformados em meras peças de uma engrenagem que direciona o ensino para as

provas de larga escala, utilizadas tão somente para marketing político. É esse reducionismo pedagógico cada vez mais presente nas escolas paranaenses.

Quase impossível pensar em – e concretizar! – uma didática para as práticas de linguagem, a partir da concepção dialógica da linguagem, tendo esse cenário em vista em nível nacional e, sobretudo, em nível estadual, considerando o estado do Paraná, em que habito, trabalho e vivencio as agruras da rede pública estadual como docente que atua na formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa.

Defender o ensino dos gêneros discursivos e da PAL/S, a/neles engendrados, nas aulas de língua portuguesa, em contraponto aos *slides* prontos, à robotização, à homogeneização dos contextos, perpassa os limites pretensamente curriculares e educacionais; é, por sua natureza dialógica, um posicionamento sócio-ideológico, uma escolha política (Acosta Pereira, 2022). Defender uma didática que permita sustentar a PAL/S de base dialógica é encontrar um caminho pedagógico assentado na criticidade, na transformação social e na emancipação do ser humano.

Neste capítulo, nossa proposta é refletir sobre os caminhos didáticos para o ensino da PAL/S de base dialógica, imbricada nos gêneros discursivos e ancorada nos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Como exemplo de uma possível proposta didática para as aulas de língua portuguesa no Ensino Médio (EM), apresentamos um gênero discursivo “peculiar”: o convite de casamento. Realizamos um breve percurso analítico do gênero, ilustrado por dois convites de casamento, e discorremos sobre seus encaminhamentos didáticos, a partir da pesquisa de Mendes (2022).

2. Fundamentos didáticos para os gêneros discursivos e a PAL/S

O conceito de didática provém da expressão grega *τεχνική διδασκαλία* (*techné didaktiké*): “arte ou técnica de ensinar”, o

qual, segundo Melo e Urbanetz (2008), engloba os elementos e os interlocutores do processo educativo:

professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem a ser formado pela educação e demandas externas para o processo educativo, formação profissional para atuação em sala de aula, condições materiais do professor, condições físicas da escola, realidade material dos estudantes, com os quais convive o professor e a quem se destina o ensino, a necessária relação do ensino com a aprendizagem do aluno, o que, além dos elementos acima, implica o entendimento do funcionamento dos mecanismos de aprendizagem, no sentido que lhe dá a psicologia da educação (Melo; Urbanetz, 2008, p. 15).

Ainda de acordo com Melo e Urbanetz (2008), não há consenso para a definição do termo “didática”, uma vez que este é permeado de características oriundas das correntes pedagógicas ou posturas teórico-educativas (Araújo, 2008), que o definem como tradicional, tecnicista, construtivista, escolanovista, crítica.

No entanto, ao assumirmos aqui, em consonância com os estudos sobre a PAL/S (Acosta Pereira, 2022; Costa-Hübes, Acosta Pereira, 2022; Polato, 2017; Mendes-Polato, Menegassi, 2017; Polato, Menegassi, 2022; Lunardelli, 2020, 2021b; Ritter, Ohuschi, 2022, entre outros), a impossibilidade de um processo descontextualizado, acríptico e apolítico, a partir dos postulados nos quais nos alicerçamos – a perspectiva dialógica da linguagem e seus construtos teórico-metodológicos (Bakhtin, 2003, 2013, 2016a, 2016b, 2017; Mediédev, 2012; Volóchinov, 2017, 2019) – a didática sobre a qual se constroem as propostas de trabalho para o ensino de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, incluindo as práticas de leitura, escrita, oralidade e, em especial, a PAL/S, não deve ser desvinculada do contexto político-cultural-social em que se encontra a escola em determinado cronotopo:

A didática não pode ser entendida como um elemento do processo educativo alheio às determinações sociais, pois o modo como se

ensina, a ênfase que se dá a cada período histórico, por exemplo, ao aluno ou ao professor, ao conteúdo ou à forma, ao aprendizado ou ao ensino etc. são elementos mediadores no processo de manutenção, ou não, da dominação de classe através da hegemonia (Melo; Urbanetz, 2008, p. 10-11).

Neste sentido, em uma perspectiva crítica, a didática não se caracteriza por um *savoir-faire*, um saber sistematizado apenas das técnicas de ensino, mas, sobretudo, em “saber para quê” – saber político (Araújo, 2008), “com o compromisso de fornecer ensino de qualidade para toda população, realizando-se como prática social” e, dessa forma, “pode atuar como objeto de transformação destas relações em busca de uma sociedade mais justa” (Melo; Urbanetz, 2008, p. 9).

Balizada por essa perspectiva, tanto pedagógica como didaticamente, a PAL/S se estabelece como força centrífuga, em oposição às forças centrípetas das análises sistematizadoras normativas, acentuadamente metalinguísticas, e das pseudoanálises textuais a-históricas engendradas pelos documentos curriculares e pela/na plataforma do ensino da língua portuguesa, anteriormente mencionados. Consoante Acosta Pereira (2022, p. 80):

[...] a PAL/S se integra a uma abordagem pedagógica crítica, que não apenas busca desvelar discursos autoritários, homogêneos e de poder, como, a partir desse desvelamento, trabalhar a consciência social, as ideologias, as axiologias e a relação entre linguagem e classe social. Por meio da PAL/S podemos mobilizar práticas de reflexão que envolvem desconstruir, questionar e desafiar crenças, ideias, valores, normas, discursos tomados como ‘verdades absolutas’. Posto que a PAL/S trabalha com a visão sociológica de linguagem a partir de um escopo da língua-discurso, a PAL/S, de fato, analisa discursos, na busca de desconstruí-los e revelar os sentidos que não apenas demonstram explícitos, mas, sobretudo, os

implícitos. A partir de uma pedagogia crítica, à luz da consciência libertadora, a PAL/S reitera sua abordagem na criticidade.⁵

Inserida em uma pedagogia crítica, a PAL/S integra o conjunto de práticas mediadas pelos gêneros discursivos, concretizados em seus textos-enunciados reais. Por essa razão, refletir sobre uma didática para a PAL/S implica, necessariamente, considerar uma didática para os gêneros discursivos. Para tanto, é fundamental conhecermos/analísarmos/discutirmos o lócus primeiro em que a didática é estabelecida no contexto escolar – os documentos curriculares. Conforme estudo anterior (Lunardelli, 2020), assinalamos quatro pontos fulcrais, na análise da BNCC, no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos e a PAL/S, especificamente no EM⁶, muito embora se aplique também a todos os anos do ensino fundamental:

i) a BNCC (Brasil, 2018a) não estabelece teórico-metodologicamente a distinção entre gêneros discursivos e textuais – nem esclarece as razões para essa não distinção –, considerando-os conjunta e indistintamente. Um dos objetivos expressos no documento, por exemplo, propõe “a consolidação do domínio de *gêneros do discurso/gêneros textuais* já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (Brasil, 2018a, p. 499, grifo nosso).

ii) a BNCC não se configura, em seus objetivos de aprendizagem, em uma concepção interacionista ou discursiva ou dialógica da linguagem, ainda que seus textos introdutórios explicitem tais termos. Os gêneros perpassam praticamente todos os campos de atuação social (no EM: campo da vida pessoal, campo

⁵ Em relação à pedagogia crítica, o autor refere-se especialmente à postura teórico-educativa libertadora de Paulo Freire.

⁶ No estado do Paraná, tanto o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) como o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2021) abordam especificamente a educação infantil e o ensino fundamental – séries iniciais e finais.

artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da atuação na vida pública), sustentando, em princípio, uma proposta de leitura, produção textual, análise linguística/semiótica que considere sujeitos-tempos-espacos e ideologias. No entanto, diferentemente do exposto na BNCC – EM, é publicada a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, pelo mesmo governo federal à época, estabelecendo que se devam garantir ações as quais promovam “a língua portuguesa como *instrumento de comunicação*, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Brasil, 2018b, p. 5, grifo nosso). A um só tempo o documento avança e retrocede...

iii) consideramos reduzidas as conduções do documento rumo ao trabalho efetivo com gêneros discursivos. Não há exposta uma didática, ainda que compreendamos a pedagogia das competências no cerne curricular. Mais uma vez, “cabe ao professor”. E este, em busca de uma prática concreta dessa perspectiva, vê-se confuso, por vezes indiferenciando gênero discursivo, gênero textual, tipo textual, levando para as aulas ora modelos didáticos estruturalistas e tecnicistas, ora modelos mais “centrífugos” de linguagem. Acrescentamos, ademais, o estudo de Holanda e Fernandes (2017): nos diversos enunciados estudados pelas autoras sobre a BNCC, estas identificam forças centrípetas as quais visam a uma prática tradicionalista e universalista do ensino da gramática normativa; e outras, centrífugas, reagindo a essas forças centralizadoras, apoiando o ensino de textos de gêneros discursivos.

iv) em relação ao trabalho com a PAL/S, Souza et al. (2019), ao realizarem um percurso analítico sobre o eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC, ainda que nos anos finais do ensino fundamental, identificam: a falta de proposições que seguem a abordagem semiótica; o foco na materialidade linguística do texto, baseada na concepção estruturalista da língua; o entendimento de língua como sistema, distanciando-se de e se opondo a seu caráter social, histórico, ideológico; e, por fim, concluem os autores:

É possível que estejamos diante do que podemos chamar *um passo atrás*, porque o documento deixa entrever uma intenção com a metalinguagem, ao propor para a unidade de AL/S um procedimento didático que vai das unidades da língua aos sentidos possíveis dos enunciados, um caminho inverso ao que propõe o círculo de Bakhtin com sua metodologia de estudo da língua(gem) (Souza et al, 2019, p. 303-304, grifo dos autores).⁷

Esse último ponto corrobora com o estudo de Rodrigues (2021) sobre as ressignificações e reinterpretções da PAL/S, a partir das proposições de Geraldi sobre a análise linguística – expostas primeiramente em *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984) e mais bem sistematizada em *Portos de Passagem* (Geraldi, 1997 – primeira edição de 1991). Para a autora, o documento da BNCC, ao cunhar o nome “Análise Linguística/Semiótica”, “torna a expressão problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica” (Rodrigues, 2021, p. 97), como se o termo linguístico se referisse tão somente à linguagem verbal, desconsiderando os postulados de Bakhtin e o Círculo acerca da palavra como central para a formação da ideologia e do discurso interior, sem excluir os outros materiais na formação da consciência⁸. Ao propor uma orientação metodológica para a PAL/S oposta à dos estudos dialógicos da linguagem, como afirmam Souza et al (2019), o documento revela

⁷ Lembrando aqui a ordem metodológica do método sociológico estabelecido pelo Círculo, por Volóchinov (2017 [1929], p. 220): “1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.”. Exatamente a ordem oposta preconizada na BNCC para a PAL/S.

⁸ Além disso, Rojo e Barbosa (2015) defendem a teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana como base para o estudo de todos os textos-enunciados, incluindo os multimodais da cibercultura: “a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin não somente ainda é potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116).

o “mais do mesmo” – revestida de linguística/semiótica, a análise permanece em reconhecer, nomear e classificar as categorias gramaticais, sobretudo os elementos morfossintáticos.

Assim se configura o cenário propositivo, impositivo – e por que não coercitivo – da BNCC para o ensino de língua portuguesa, no caso aqui o trabalho com os gêneros discursivos e a PAL/S, imbuído das forças centrípetas, próprias das ideologias do sistema dominante capitalista, participante ativo da construção do documento. É fundamental, a partir desse cenário, resistir: no escopo da escola, como professores e alunos, instados a lutar pelas mudanças – não só em termos curriculares, como em todo o âmbito material/estrutural (Freire, 2004); no escopo do componente curricular de língua portuguesa, como agenciadores de práticas discursivas, mediadas pelos gêneros discursivos:

cogitamos que, nas fronteiras dialógicas, os sentidos confrontam-se, acordam-se, lutam-se, polemizam-se, respondem-se. E isso só se efetiva, na sala de aula, para além da análise da materialidade linguística do enunciado, a fim de situá-lo histórica e ideologicamente, dando ênfase às instabilidades dos gêneros, resultantes de processos histórico-culturais, em especial no quadro recente de multiletramentos (Lunardelli, 2021a, p. 22).

E resistir no escopo da PAL/S: entre as razões expostas por Acosta Pereira (2022, p. 79), selecionamos: “a PAL/S resiste em ratificar a importância do trabalho com a língua-discurso nas aulas de Língua Portuguesa na escola”, considerando que a língua “vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, [1929] 2017, p. 220). Por fim, resistir em sala de aula, como defende Polato (2017, p. 198-199):

Mesmo sabendo que os horizontes sociais e econômicos a que estão submetidos os sujeitos os integra fortemente, a escola e os professores de língua devem ter a consciência de que a direção das aulas, no

sentido de contribuir para este país ser melhor, é fazer muita Análise Linguística de estatuto dialógico na leitura/escuta, na escrita/oralidade, se houver interesse em contribuir para que os meninos e meninas possam expandir sua capacidade de resposta ativa, para reconhecer o aqui agora dos interlocutores, os lugares sociais que ocupam, os contextos sociais e culturais que os constituem, o horizonte social e histórico mais amplo que permite o reconhecimento desses interactantes em dada sociedade, em dada cultura.

Isso posto, é imprescindível resistir, sustentado por uma perspectiva didático-pedagógica que “considera o sujeito, sua complexa constituição nas interações discursivas, e uma educação que prima pela emancipação, por meio de saberes de uma sociedade historicamente situada” (Lunardelli, 2021b, p. 500). Uma didática assentada nas bases do materialismo histórico-dialético, o qual envolveu as discussões e as obras do grupo bakhtiniano⁹. Uma didática histórica e crítica para o estudo dialógico da linguagem.

Neste sentido, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) apresenta-se como sustentação didático-pedagógica fundamental para o trabalho com os gêneros discursivos e a PAL/S no contexto escolar da educação básica – também na formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa e nos cenários de pesquisa acadêmica. Fundamentada no Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx, na Escola Unitária de Antonio Gramsci e na Psicologia Histórico-cultural de Lev Vigostski, seus princípios foram difundidos pelo educador brasileiro Demerval Saviani, o qual sintetiza os elementos fundantes:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual

⁹ Sobre o tema materialismo histórico-dialético em Bakhtin e o Círculo, sugerimos: Zandwais (2009), Castro (2010), Lunardelli (2020) e Ortega e Vedovato (2020).

dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2008b, p. 422).

O Materialismo Histórico-dialético desenvolve-se como teoria, método e ferramenta de análise para a transformação da realidade. Seus três princípios – materialista, histórico e dialético – apresentam-se interligados e indivisíveis, uma vez que a realidade só pode ser compreendida em sua materialidade, historicidade e dialética. Tal abordagem considera o complexo educacional fundamental no processo de formação da consciência crítica e libertadora dos indivíduos, sem ter a ilusão de que somente a educação teria condições para realizar a transformação necessária na base produtiva da sociedade. Nas palavras de Saviani (2008b, p. 421-422, grifos nossos):

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. *A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.* Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. *A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.*

Conforme Gramsci, estudado por Martins (2021), o ser humano é moldado pela dinâmica das forças sociais em diferentes

contextos, tornando evidente a dimensão política da educação e, reciprocamente, a dimensão educativa da política. Para Gramsci, a educação é intrinsecamente política, uma vez que desempenha um papel ativo no processo de formação da humanidade em cada estrutura econômica e social, pois gera e dissemina visões de mundo, consolidando, desafiando ou propondo alternativas às visões hegemônicas existentes.

Segundo Saviani (2008a), a PHC propõe refletir a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. Defende a escola como espaço da educação formal em sua especificidade, mediante a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados, por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos. A liberdade, para Saviani (2008a), consiste em aprender a dominar para não ser dominado. No sentido bakhtiniano, “é a educação, na tensa arena das relações, não totalizante, concreta, ética e responsável. A linguagem, sustentada pela PHC, alinha-se à perspectiva bakhtiniana” (Lunardelli, 2021b, p. 501). Decorre disso o ensino de língua portuguesa, fundamentado em uma concepção de linguagem que contemple a língua em consonância com a materialidade social. Isso implica considerar a língua não somente como um sistema de regras e estruturas, mas inseparável dos contextos sociais, culturais e históricos em que se manifesta.

Em relação aos conteúdos a serem ensinados, Duarte (2016, p. 110) expõe: “A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico”. Ter acesso ao saber da cultura letrada não significa, segundo Saviani, trabalhar com conteúdos tradicionais. Há de se distinguir o tradicional do clássico: “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (Saviani, 2008a, p. 18).

Saviani (2008c) expõe a sua orientação metodológica em cinco passos: i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; e v) prática social final. Como mencionado, a prática social sendo ponto de partida e de chegada do processo educativo. Tal orientação não se configura em elementos didáticos ou níveis de ensino. Os 5 passos da PHC não se traduzem em sequência linear, “posto que se trata de sequência dialética: os passos vão e vêm, no embate de forças centrípetas e centrífugas, utilizando o conceito bakhtiniano” (Lunardelli, 2021b, p. 502).

Duarte (2016) esclarece não haver uma forma de ensino estabelecida pela PHC, pois a decisão por uma abordagem didática depende da avaliação na qual se relacionam ao menos quatro elementos: “quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza” (Duarte, 2016, p. 109). Galvão, Lavoura e Martins (2019) analisam as bases históricas, teóricas e metodológicas que possibilitam avançar na análise e na explicitação dos fundamentos didáticos da PHC. A conexão entre a PHC e a didática revela uma abordagem que compreende e aprimora a prática educacional, estabelecida em 5 pontos fulcrais – aqui resumidos por Mendes (2022, p. 125):

- i) a consideração da dimensão ontológica da atividade didática: o ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coesivo para recolocar a dimensão ontológica no trabalho educativo nuclear da didática histórico-crítica;
- ii) a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico: assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade pedagógica do ato de ensinar histórico-crítico não significa um retorno aos métodos tradicionais de ensino, mas sim como eixo essencial da didática elevando-a a uma dimensão superior ao método pedagógico;
- iii) o pleno domínio do objeto de ensino pelo professor e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de ensino: a didática histórico-crítica adequa-se em um processo de transmissão e assimilação do saber

escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento;

iv) a lógica dialética como condutora da dinâmica do ensino: por meio de um eixo e de uma dinâmica pautados na lógica dialética do ato de ensinar, possibilita-se que os professores questionem e reflitam a respeito da importância daquilo que ensinam aos alunos, destacando a função social de sua prática de ensino; e

v) o reconhecimento do ensino e da aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único movimento: o percurso lógico da aprendizagem identifica-se com o movimento da apropriação do conhecimento [...].

Assim, a PHC compreende a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses populares dos dominados. A escola é, pois, base no desenvolvimento histórico da sociedade, tornando possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente (Saviani, 2008a).

Defendemos, portanto, a aproximação dos estudos dialógicos da linguagem aos fundamentos didáticos da PHC. Ao caráter dialógico associa-se o eixo dialético do processo educativo e de ensino-aprendizagem. Para tanto, assumimos, como em Lunardelli (2020), dois posicionamentos: i) a centralidade da linguagem, linha medianeira na constituição dos indivíduos sócio-históricos; ii) o engajamento dos sujeitos envolvidos na escola:

não se trata de simples interação, de trocas entre pares, mas da compreensão de que a interação e a troca, portanto, a relação eu-outro, o diálogo na alteridade pressupõe embate, tensão, conflito, acordos e desacordos, individual e coletivo, antigo e novo, continuidade e ruptura (Lunardelli, 2020, p. 76).

Este é o caminho didático que assumimos e em que acreditamos trilhar para o ensino da língua portuguesa, em especial o trabalho com os gêneros discursivos. Mediada por estes,

a PAL/S, estudada/discutida nos textos-enunciados reais, jamais desvinculados da língua da/na vida:

A língua na vida é a língua nas relações intersubjetivas, a língua nas diversas instituições, a língua das comunidades, dos grupos sociais, das plurais interações na sociedade. É essa ‘língua’ que defendemos. É essa ‘língua’ que aspiramos. É a partir dessa ‘língua’ que visamos uma educação crítica e emancipadora (Acosta Pereira, 2022, p. 84).

Destacamos, portanto, a necessidade de um trabalho sistemático e intencional com gêneros discursivos que despertem, conscientizem alunos e professores nas aulas de língua portuguesa, possibilitando refletir sobre os saberes de uma sociedade historicamente situada, suas contradições, retrocessos e avanços, suas forças centrípetas e centrífugas. Entre a tradição e a mudança, elegemos o gênero discursivo *convite de casamento* para exemplificar uma possível proposta didática, ancorada nos estudos dialógicos da linguagem e nos fundamentos didáticos da PHC.

3. O gênero discursivo convite de casamento: entre a tradição e a mudança

Reportamo-nos aqui aos estudos de Mendes (2017, 2022)¹⁰ sobre a configuração do gênero discursivo convite de casamento e sua proposta didática para as aulas de língua portuguesa no EM, ancorada em três eixos teóricos: i) o eixo dos estudos dialógicos da linguagem; ii) o eixo dos estudos sobre o contexto histórico do

¹⁰ Os estudos de Mendes sobre o gênero discursivo convite de casamento realizaram um percurso produtivo na graduação e na pós-graduação: na graduação, no âmbito do projeto de extensão Grupo de Estudos sobre Gêneros Discursivo e Plano de Trabalho Docente, em 2014-2015 (primeira fase) e 2016 (segunda fase); no Programa de Iniciação Científica, em 2015-2016; na elaboração de monografia (TCC), em 2017. Na pós-graduação, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), com a dissertação “O gênero discursivo convite de casamento: configuração e proposta didática para aulas de língua portuguesa”, em 2022.

casamento, incluindo a cerimônia de casamento como evento sócio-histórico-discursivo; e iii) o eixo didático, fundamentado na PHC.

Segundo a autora (Mendes, 2017), o convite é um gênero discursivo da esfera do cotidiano, cujo objetivo é convidar alguém a participar de algum evento, como aniversário, casamento, formatura, chá de bebê, reuniões, encontros dos mais diversos. Pode ser inserido em um envelope ou entregue pessoalmente, pelos correios ou por meio das mídias digitais (*e-mail*, redes sociais).

Há pouquíssimas referências acerca da dimensão histórica do convite de casamento. Antes do advento da imprensa, não havia forma de disseminar informações em massa. Os convites eram enviados por mensageiros; famílias de origem nobre contratavam monges calígrafos para escrever seus informes e enviavam-nos com o selo/brasão da família (Mendes, 2022). As máquinas da Revolução Industrial, em meados de 1700, assumiram a tarefa de produção em massa de convites. Somente após a Segunda Guerra Mundial houve o crescimento da papelaria, “com a elaboração da impressão termográfica a qual, embora não tenha a delicadeza e nitidez da gravura, é uma técnica econômica de imprimir letras em alto relevo” (Mendes, 2022, p. 84). Atualmente, da papelaria fina, tradicional, até estilos mais ousados, modernos, os convites de casamento podem ser elaborados em gráfica ou de forma “caseira”: os casais constroem os próprios convites, artesanalmente ou por meio da tecnologia – como é o caso dos vídeos-convites.

Estudar o gênero discursivo convite de casamento é refletir, principalmente, sobre a construção histórica/social/cultural/ideológica do próprio casamento na sociedade. Ao longo dos milênios, a instituição casamento tem sido moldada pelas diversas transformações de ordem social e econômica. Trata-se de um evento coletivo, para além do pessoal. Estabelece o modo como as sociedades constituem a vida coletiva. Os casais realizam ao mesmo tempo seus objetivos pessoais, como respondem aos “objetivos” de uma sociedade. E configura o modo como a sociedade entende e legitima determinadas relações entre as pessoas, definindo um modelo individual de relacionamento entre

eles (Mendes, 2022). Além disso, como formador da família, é caracterizado como aparelho ideológico do estado, da ordem do privado, para Althusser (1980).

De acordo com Russel (2015, p. 101), “o casamento se diferencia de outras relações sexuais pelo fato de ser uma instituição legal. Na maioria dos países ele também é uma instituição religiosa, mas é o aspecto legal que é fundamental”. No Brasil, conforme os estudos de Del Priore (2011), desde a era colonial, a religião católica inseriu um modelo de vida cristã nas famílias, sobretudo rurais, mentalidade bastante presente até a primeira metade do século XX: a visão do casamento como o ideal de família com valores cristãos. Somente nas últimas décadas do século XIX, a instituição do casamento começaria a mudar quando o amor e a sexualidade se tornam essenciais na escolha do cônjuge e no convívio dos casais.

Engendrado à/na história da humanidade, o casamento envolve ritos, mitos e costumes que se transformam ao longo dos tempos e dos espaços, em seus inumeráveis cronotopos. Ameaçado pela revolução sexual dos anos 1960, recebeu, nas últimas décadas, novas configurações – a união estável, o casamento homoafetivo; no entanto, manteve símbolos e cerimoniais, tornando-se evento social caríssimo – contribuindo com a indústria do casamento – ou criando formatos diferentes, como os ocorridos na pandemia de Covid-19¹¹. Casar-se, enfim, tornou-se uma opção do casal e não é mais um destino traçado pelas famílias.

¹¹ Mendes (2022, p. 80) descreve alguns desses casamentos do cronotopo pandêmico: “*Home Wedding* – casamento em casa, realizado em ambiente domiciliar, para os convidados mais íntimos e com uma decoração minimalista; *Microwedding* – cerimônias com poucos convidados; *Sequel Wedding* – casamentos-sequências, onde os casais comemoram sua união em várias festas, reduzindo o número de convidados. Outra forma [...] foi a do casamento *Drive-in* – na cerimônia e na festa, os convidados não saem do carro, as palmas são substituídas por buzinas e os comes e bebes são servidos por garçons com o uso de máscaras e protetores faciais”. No caso do casamento civil, foi validado pelos cartórios brasileiros por meio de uma plataforma de *streaming*, a fim de evitar cancelamentos.

A fim de exemplificar o gênero discursivo, suas dimensões extraverbal e verbal, além dos aspectos multimodais, ainda que brevemente, dados os limites deste capítulo, selecionamos dois convites de casamento, pertencentes à mesma família – pais e filho¹². O convite de casamento dos pais data de 1971 e os noivos viviam na cidade de Londrina, norte do estado do Paraná. Foi confeccionado em gráfica, conforme se vê à figura 1:

Figura 1: convite de casamento “Pais” (anverso)

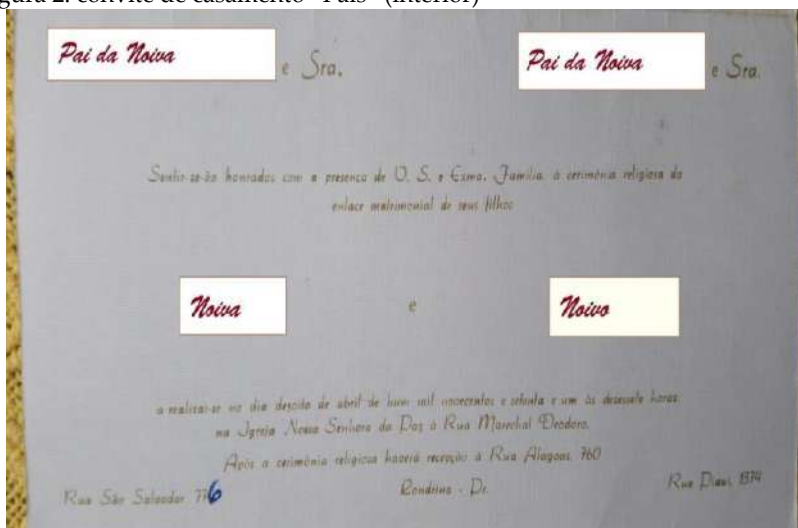


Fonte: cedido pela autora.

O convite não contém envelope, dividindo-se o papel em três partes, retangular, com a abertura nas duas pontas, e ao fechar se forma o convite com o envelope, um formato comum à época. É totalmente branco, embora amarelado com o tempo. Possui uma textura com alto relevo de dois pombinhos entrelaçando as alianças dos noivos, em meio a fitas e corações. Os pombinhos realçam o significado religioso cristão, devido à passagem bíblica: “O pardal encontrou casa, e a andorinha, ninho para si, onde acolha os seus filhotes!” (Salmo 84, 3 – Bíblia online ACF). À figura seguinte, temos o interior do convite:

¹² Devido às questões éticas de pesquisa, não trouxemos aqui os convites analisados por Mendes (2022). Os convites presentes neste capítulo pertencem à minha própria família, incluídos em Mendes (2017). Os nomes foram suprimidos.

Figura 2: convite de casamento “Pais” (interior)



Fonte: cedido pela autora.

Distinguimos, primeiramente, aqueles que convidam: em itálico, nomes dos pais dos noivos e sua “Sra.” – o lugar da mulher casada, chamada e reconhecida somente por “senhora”. Trata-se do apagamento da mulher, sua identidade, seu nome para ser apenas a companheira – ou a propriedade – do homem. São os pais, homens com suas senhoras, que convidam para o casamento de seus filhos: “cerimônia religiosa do enlace matrimonial”. Os nomes dos noivos, assim como os dos pais, destacam-se em fonte itálico maior que o restante do texto verbal.

Todo o corpo do texto está centralizado, com letras douradas. É possível afirmar tratar-se de linguagem formal: o uso da mesóclise: “sentir-se-ão honrados”, os pronomes de tratamento, especificamente Senhora (Sra.), Vossa Senhoria (V.S.), Excelentíssima (Exma.); o uso da crase: “à cerimônia religiosa”, “à rua...”; o uso da ênclise e do infinitivo: “a realizar-se”. O horário e data escritos por extenso – no caso do ano, verifica-se o antigo “hum” escrito com h, forma de escrita por extenso do numeral, comum nas décadas de 1970-1980 na escrita de cheques, como recurso para evitar a transformação do um em cem.

Como regra tradicional, o nome da família da noiva e o nome da própria noiva vêm antes da do noivo e sua família, respeitando a “etiqueta”¹³. Mais ao final, há a informação da recepção dos noivos em um determinado local. A festa, portanto, ocorreu em um salão de festas com *buffet* e garçons. Consideramos que a família, de um e/ou de outro, teve condições financeiras para realizar uma recepção fora da casa dos pais, como frequentemente acontecia à época. Observa-se um erro da gráfica no convite e uma correção à mão no número de um dos endereços. O convite apresenta-nos um pequeno retrato da sociedade da década de 1970. O noivo pertencia a uma família tradicional católica da cidade e o convite espelha esse tradicionalismo: as cores branca e dourada, a figura religiosa das andorinhas, o papel da mulher casada, a estrutura composicional e as marcas linguísticas formais.

O segundo convite de casamento diz respeito ao Filho, em 2010. Os noivos viviam na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Confeccionado em gráfica – também podendo ter sido elaborado de forma caseira –, o envelope é de papel vegetal com transparência e consta escrito, no anverso, somente o nome da convidada. No verso, o envelope se abre no meio por um tague prateado. O papel do convite é de gramatura um pouco mais densa, da cor rosé brilhante no formato quadrado, como se vê à figura 3:

¹³ Desenvolvida a partir do séc. XVI, nas cortes europeias, as regras de etiqueta se caracterizam pelo estabelecimento de normas e condutas “socialmente aceitáveis”, a fim de favorecer a convivência em sociedade.

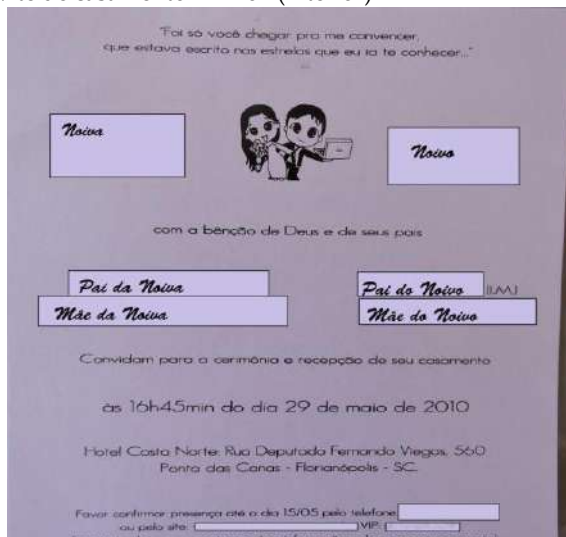
Figura 3: convite de casamento “Filho” (verso)



Fonte: cedido pela autora.

Conectados à internet, os noivos se conheceram em um *site* de namoro virtual. Já moravam juntos há alguns meses quando decidiram se casar. A seguir, o interior do convite:

Figura 4: convite de casamento “Filho” (interior)



Fonte: cedido pela autora.

Diferentemente do convite dos Pais, os que convidam para o casamento são os próprios noivos, “com a bênção de Deus e de seus pais” – os pais, nesse caso, abençoam, não convidam, estão presentes, mas não tomam à frente da cerimônia; por isso, encontram-se um pouco abaixo dos nomes dos noivos. Constam-se os nomes dos pais da noiva e do noivo, embora, ao lado do nome do pai do noivo, temos as siglas I.M, *In Memoriam* (em lembrança de). Tanto os nomes dos noivos como dos pais destacam-se com um formato itálico, diferenciando do resto do corpo do texto do convite.

Ao lado dos nomes dos noivos, encontra-se uma gravura caricatural, presente em inúmeros convites atualmente, que representa o casal: ela vestida de noiva, ele vestido de noivo segurando um *notebook*, indicando o uso da *internet* que permitiu o encontro. Ao topo do convite, observa-se a frase: “Foi só você chegar pra me convencer, que estava escrito nas estrelas que eu ia te conhecer...”, retirada dos versos da música *Vou te amar cigana*, dos cantores Hugo Pena e Gabriel. Notamos aqui um distanciamento do padrão de passagens bíblicas: os noivos inserem uma frase de uma música que, provavelmente, marcou o seu relacionamento.

No corpo do texto, a estrutura verbal é centralizada, com letras pretas. O horário e data são escritos em forma numérica, em tamanho um pouco maior, fugindo do modelo tradicional dos números por extenso. Os noivos convidam para a cerimônia e a recepção do casamento, cujo espaço é o mesmo: um hotel à beira da praia. Não houve a cerimônia religiosa, mas, sim, a presença de um cerimonialista – um senhor, sem nenhuma vertente religiosa, que realiza o casamento nas praias de Florianópolis. Além disso, percebe-se que os noivos contrataram uma empresa para a organização do evento, a qual disponibilizou, conforme se vê no convite, um *site* de informações do casamento, contendo: o *link* para confirmação de presença, informações do hotel, *book* com fotos dos noivos e esclarecimentos sobre o presente de casamento.

As relações entre pais e filhos, entre homens e mulheres, entre cerimônias e religiões, entre as linguagens formais em tempos

distintos, assinalam as mudanças do convite de casamento do filho, frente à tradição espelhada no convite de seus pais. Mendes (2022) aponta algumas modificações (ou não) ocorridas nos convites de casamento, nas últimas décadas¹⁴: a principal delas nos mostra que os interlocutores mudaram, pois quem está convidando não são tão somente os pais, presentes no modelo tradicional, mas agora também os noivos, cujas vidas são independentes das dos pais. Assinala ainda que alguns noivos passam por uma nova configuração social, com a conquista de direitos e leis, como os casais homoafetivos. O convidado continua sendo o mesmo: os familiares, os mais íntimos da família e amigos. As cerimônias variaram: desde uma religiosa/civil a uma cerimônia sem religião. O lugar das cerimônias muda: não se casa mais apenas na igreja ou no templo, mas se faz uso de locais não religiosos, como restaurantes, salões de festas, clubes, praias, chácaras. Não apenas o padre ou o pastor na esfera religiosa, mas também o cerimonialista e o juiz de paz na esfera civil passam a ser quem preside o casamento.

As marcas de linguagem aderem, pouco a pouco, a regras do português brasileiro, eliminando pronomes de tratamento “pomposos”, bem como colocações pronominais quase extintas. A grafia de números por extenso se reserva para convites mais formais, tornando-se mais frequente o uso de datas e horários em forma numérica, a fim de facilitar a leitura do interlocutor. Junto a essas marcas verbais, evidenciamos imagens e caricaturas nos convites, alinhando-se à descontração e ao humor. Os avanços nos recursos tecnológicos estimularam os casais a elaborarem os seus próprios convites de casamento, gerando redução de custos para o casal no orçamento do evento. Os convites *online* tornam-se sustentáveis ecologicamente, além de facilitar a agilidade da entrega: com um clique, os noivos encaminham os seus convites, por meio das plataformas digitais.

¹⁴ Conforme análise de dez convites de casamento (Mendes, 2022), de décadas distintas, de 1958 a 2021.

Por fim, o conteúdo temático presente nos textos-enunciados é o próprio casamento, a união de duas pessoas que se amam, independentemente da religião, cultura, orientação sexual ou crenças dos noivos. Nas palavras de Mendes (2022, p. 119):

Podemos concluir que houve mudanças significativas de relacionamento afetivo na sociedade, que tem passado por transformações e processos de construção familiar: de uma sociedade com valores mais conservadores para uma sociedade mais criativa e aberta para novos amores. No entanto, o grande tema que é a união de duas pessoas que se amam permanece, cada indivíduo tem a sua linguagem do que é o amor e esse sentimento passa a ter mais direitos de escolhas. O rito do casamento para novos casais que vêm surgindo é uma passagem para formarem novas famílias.

Para finalizar, depreendemos um conceito imprescindível no percurso analítico do gênero discursivo *convite de casamento*: o de cronotopo. De acordo com Lunardelli (2020), refere-se às ligações temporais e espaciais assimiladas pela literatura. Segundo Amorim (2006, p. 103), “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem”. Acreditamos que a relevância dessa dimensão reside no fato de que, no grande diálogo entre os gêneros, o cronotopo interliga os tempos e os espaços, não somente dos gêneros literários, mas também fora do mundo das narrativas. Nesse sentido, é possível estender o conceito de cronotopo para os inúmeros gêneros do discurso e para inúmeras cenas do mundo contemporâneo, como propõe Turkiewicz (2022, p. 79):

Assim, cronotopo é categoria que pode ser depreendida e analisada nos textos, originariamente oriundos da esfera literária, mas, posteriormente, a partir dos estudos contemporâneos dos escritos do Círculo, estendida aos textos dos diferentes campos de atividade humana.

Apresentamos, nesta brevíssima análise, o gênero discursivo *convite de casamento*, situado entre a tradição e a mudança. Refletir sobre os convites, e o casamento como relação humana, é nosso intuito para uma proposta didática do gênero para as aulas de língua portuguesa no EM.

4. Uma proposta didática para o gênero discursivo convite de casamento

Nesta aproximação entre os estudos dialógicos da linguagem, ancorados em Bakhtin e o Círculo, e a didática histórico-crítica, interpelados pelo materialismo histórico-dialético, acreditamos na possibilidade de construção de propostas didáticas que respondam a um ensino emancipatório de todos os envolvidos no processo educativo – professores, alunos, famílias, sociedade. Ressaltamos, como Acosta Pereira (2022, p. 89) que toda elaboração didática, abrangendo os gêneros discursivos e a PAL/S, concretiza-se “com textos reais, textos-enunciados, que se realizam sob as condições da vida social. Não há ‘invenção’ de exemplos e nem o trabalho com textos criados para determinados fins de análise”.

Deste modo, apresentamos aqui uma proposta didática para o trabalho com o gênero discursivo *convite de casamento*. Novamente, reportamo-nos à pesquisa de Mendes (2022), a qual adapta a nossa proposição (Lunardelli, 2021b), concernente a cinco encontros – pequenos conjuntos de aulas: i) Revisitação do gênero; ii) Reconhecimento do gênero; iii) Dimensão histórica do gênero; iv) Práticas de leitura, análise linguística e escrita; e v) Atividades de escrita e reescrita. Os encontros desdobram-se em planos de aula individuais, elaborados de acordo com as especificidades de cada turma-ano-escola. A quantidade de aulas dependerá de cada contexto, de cada configuração escolar.

Elegemos tal proposta para os anos do EM, posto que o convite de casamento suscita discussões acerca dos temas família, religião, orientação sexual, relacionamentos amorosos, leis civis, de maneira muito mais crítica, no embate de ideias preconcebidas e de

condicionamentos sociais, percorrendo algumas esferas de atividade humana. Além dos exemplos de convite de casamento trazidos pelo professor, é fundamental resgatar os convites das famílias dos alunos, das famílias de amigos e conhecidos, de pessoas do bairro em que se encontra a escola.

Na adaptação de nossa proposta, Mendes (2022) propôs seis encontros, ou etapas, de trabalho com o gênero discursivo convite de casamento para as aulas de língua portuguesa no EM, como lemos a seguir:

Etapa 1 – Revisitação do convite: a primeira etapa caracteriza-se pela identificação dos conhecimentos do alunado acerca dos convites de forma geral. Destacamos que tal etapa se configura como prática social inicial¹⁵ – no que concerne ao convite de casamento – apresentada pela PHC, comum a professores e alunos nesse momento: “enquanto o professor tem uma compreensão sintética precária, alunos encontram-se em uma visão sincrética do todo do conhecimento que será aprendido” (Mendes, 2022, p. 126).

Etapa 2 – Reconhecimento do gênero discursivo convite de casamento: a partir desta etapa, tratamos exclusivamente do convite de casamento, com o uso de vários exemplares do gênero. Inicia-se aqui a problematização, indo e vindo nas etapas seguintes. A prática social – o casamento – é analisada, visibilizando contradições, tradições, mudanças e rupturas. As atividades propostas permitem refletir sobre a construção de sentidos dos convites de casamento, contribuindo para a leitura e para a PAL/S.

Etapa 3 – Estudo da dimensão histórico-social do convite de casamento: na etapa, trabalhamos o contexto sócio-histórico do casamento e do gênero discursivo convite de casamento, de que modo são produzidos socialmente e preservados historicamente. Continua-se a problematização, juntamente à instrumentalização,

¹⁵ Compreendemos que os 5 passos da PHC não se traduzem em sequência linear, uma vez que se trata de uma orientação metodológica dialética. A prática, tanto inicial quanto final, já existe no processo, na assunção da didática histórico-crítica.

no que se refere a conhecimentos necessários para a apropriação de teorias/práticas.

Etapa 4 – Estudo das dimensões extraverbal e verbovisual do convite de casamento: são discutidas/analizadas as dimensões extraverbal e verbovisual do convite de casamento, com o uso de diversos textos-enunciados pertencentes ao gênero, pelas práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. É o momento em que encontramos as atividades de PAL/S, integradas às de outras práticas discursivas, todas balizadas pela mesma perspectiva dialógica. Podemos nos referir ao processo de instrumentalização da PHC, na mediação e assimilação do saber escolar, com o pleno domínio do objeto de ensino pelo professor.

Etapa 5 – Escrita e reescrita dos convites de casamento: tratamos aqui da escrita e reescrita dos convites de casamento: “momento de explorar a criatividade dos alunos e o seu posicionamento social de uma realidade concreta, por meio da produção de um convite de casamento, considerando a situação comunicativa” (Mendes, 2022, p. 128). Não sendo possível produzir convites de casamento autênticos, para interlocutores reais, a autora sugere explorar casais personagens da Literatura Brasileira, estudados no EM, como os de outras obras mundiais, personagens do cinema e das mídias, a fim de que os alunos produzam convites de casamento desses personagens¹⁶. Seriam atividades que entrecruzam compreensão leitora, produção de textos, refação individual/coletiva, exposição oral. A PAL/S, nesse sentido, se concretizaria nas escolhas

¹⁶ Alguns casais sugeridos pela autora (Mendes, 2022, p. 138): Capitu e Bentinho (*Dom Casmurro*, Machado de Assis); Aurélia e Seixas (*Senhora*, José de Alencar); Bibiana Terra e Capitão Rodrigo Cambará (*O tempo e o vento*, Érico Veríssimo); Riobaldo e Diadorim (*Grande Sertão Veredas*, Guimarães Rosa); Peri e Ceci (*O guarani*, José de Alencar); Marília e Dirceu (*Marília de Dirceu*, Tomás Antônio Gonzaga); Romeu e Julieta (*Romeu e Julieta*, William Shakespeare); Elizabeth e Darcy (*Orgulho e preconceito*, Jane Austen); August e Hazel (*A culpa é das estrelas*, John Green); Mulher Maravilha e Steve Trevor (*Mulher Maravilha*, Warner Bros. Pictures); Eduardo e Mônica (*Eduardo e Mônica*, Legião Urbana); Isabella Swan e Edward Cullen (*Crepúsculo*, Stephenie Meyer); Harry Potter e Gina Weasley (*Harry Potter e as Relíquias da Morte*, J. K. Rowling).

linguísticas/semióticas de cada convite, considerando interlocutores, cronotopos, ideologias/valores/avaliações. Continua-se o processo de instrumentalização, passo relevante da didática histórico-crítica.

Etapa 6 – Publicização das atividades: esta etapa é opcional, refere-se à publicização dos trabalhos realizados na etapa anterior, como forma de valorizar a criatividade dos alunos e socializar o gênero. Tal divulgação pode ocorrer por meio de eventos da escola, projetos interdisciplinares, jornal escolar, feiras culturais, redes sociais do colégio etc. Essas ações recuperam culturas e contextos os quais não são discutidos e valorizados no âmbito escolar, sobretudo em relação ao gênero discursivo *convite de casamento* e ao próprio casamento. A intenção é a transformação do conhecimento adquirido pelos alunos em intervenções sociais/reais. De acordo com os passos da PHC, é possível associá-la à catarse, que se configura na expressão da aprendizagem do conteúdo pelo aluno. É no momento catártico que a assimilação e a reflexão acerca do processo pelos alunos ficam evidenciadas, embora ocorram durante todo o trabalho.

No quadro a seguir, adaptado de Mendes (2022), apresentamos sucintamente a proposta didática – suas etapas e possíveis atividades¹⁷:

Quadro 1: Proposta didática para o gênero discursivo convite de casamento

| Proposta didática para o gênero discursivo convite de casamento | |
|---|---|
| Etapas | Sugestão de atividades |
| <p>Etapa 1 – Revisitação do convite (geral)</p> <p>Identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os convites, de maneira geral.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do conhecimento sobre o gênero (definição/caracterização); ● Identificação do objetivo de cada convite; ● Revisão dos elementos: nome do destinatário, mensagem (descrição do evento), local, data e horário do evento, remetente, traje a ser usado (quando houver); |

¹⁷ Não sendo possível aqui explicitar as questões nucleares de cada etapa e o detalhamento das atividades, dados os limites do capítulo, sugerimos a leitura de Mendes (2022).

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ●Compreensão dos conteúdos temáticos do gênero. |
| <p>Etapa 2 – Reconhecimento do gênero convite de casamento</p> <p>Reflexões iniciais sobre as dimensões extraverbal e verbovisual dos convites de casamento.</p> | <p>Por meio de textos-enunciados do gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Identificação preliminar das características do gênero; ●Discussão sobre aspectos extraverbais; ●Discussão sobre conteúdo temático, estrutura composicional e marcas de linguagem (dimensão verbovisual). |
| <p>Etapa 3 – Estudo da dimensão histórico-social do convite de casamento</p> <p>Leituras e discussões de textos sobre o contexto sócio-histórico do casamento e do gênero discursivo convite de casamento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●Discussão sobre a esfera em que o gênero se encontra – o cotidiano, a família, o relacionamento amoroso; ●Reflexão sobre o casamento – evento cercado de tradições que se formaram ao longo da história; ●Apresentação de <i>slides</i> sobre a história do casamento, a configuração das famílias no séc. XXI, e sobre a história do convite de casamento. |
| <p>Etapa 4 – Estudo das dimensões extraverbal e verbovisual do convite de casamento</p> <p>Práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●Estudo do gênero discursivo convite de casamento, observando a dimensão extraverbal e a dimensão verbovisual dos textos-enunciados; ●Aplicação de estratégias de leitura: silenciosa, em voz alta, dramatizada; ●Compreensão oral/escrita do texto: a) contexto de produção/circulação/recepção; b) conteúdos temáticos; c) estrutura composicional; e d) marcas linguístico-enunciativas (PAL/S). |
| <p>Etapa 5 – Escrita e reescrita dos convites de casamento</p> <p>Produção de convites de casamento de casais personagens da literatura e das artes em geral.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●Estudo dos personagens para a produção dos convites. ●Compreensão leitora; ●Produção escrita; ●Reescrita de textos – refacção individual/coletiva; ●Exposição oral. |

| | |
|--|--|
| <p>Etapa 6 – Publicização das atividades (opcional)</p> <p>Publicização dos trabalhos realizados na etapa anterior.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●Divulgação dos trabalhos, por meio de eventos, projetos interdisciplinares, jornal escolar, feiras culturais, redes sociais etc. ●Atividades realizadas dentro e fora da escola. |
|--|--|

Fonte: a autora (adaptação do quadro de Mendes, 2022, p. 129-130)

Atentamo-nos ao que Mendes (2022) sugere, concernente à proposta didática elaborada: a possibilidade de atividades interdisciplinares, no envolvimento de outros saberes curriculares, compartilhando do mesmo processo de reflexão histórico-crítica. As disciplinas de História, Geografia e Artes poderiam protagonizar pesquisas, leituras, discussões acerca do casamento e do convite de casamento.

Por fim, questionamos: quais caminhos didáticos para a PAL/S? No trabalho sobre as dimensões extraverbal e verbovisual dos textos-enunciados do gênero discursivo convite de casamento, insere-se a PAL/S, integrada às outras práticas – leitura, escrita e oralidade. Nos textos-enunciados, escritos e reescritos pelos alunos, insere-se a PAL/S, na mobilização dos recursos linguístico-semióticos para a elaboração dos convites de casamento.

Recorrendo aos dois convites de casamento expostos na seção 3, exemplificamos possíveis encaminhamentos de PAL/S no quadro 2:

Quadro 2: Encaminhamentos de PAL/S para o gênero discursivo convite de casamento

| | |
|---|--|
| <p>Dimensão extraverbal dos textos-enunciados (horizontes espaço-temporal, temático e axiológico¹⁸)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●Contexto de cada casamento (cronotoposujeitos-ideologias-valores); ●Relações dialógicas entre os interlocutores envolvidos (pais, noivos, convidados). |
|---|--|

¹⁸ Segundo Volóchinov ([1926] 2019), a dimensão extraverbal compreenderia: i) o horizonte espacial comum dos interlocutores (horizonte espacial/temporal); ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores (horizonte temático); e iii) sua avaliação comum da situação (horizonte axiológico).

| | |
|--|---|
| <p>Dimensão verbovisual dos textos-enunciados</p> | <p>Em resposta à questão: como esse cenário histórico-ideológico-social-cultural se inscreve materialmente nos convites de casamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conteúdos temáticos suscitados pelos convites: os amores, as famílias, a religião, o antigo x o moderno, a solidez e a liquidez das relações humanas; ● Estrutura composicional dos convites e suas alterações ao longo das décadas (1971-2010): tamanhos, fontes, cores, imagens, desenhos; ● Marcas linguísticas presentes nos convites: pronomes de tratamento, numerais, elementos identificadores de local/data, substantivos e verbos formais, informais, arcaicos (“enlace matrimonial”), colocações pronominais em uso e em desuso, deslocamentos dos nomes > alteração de papéis sociais. |
|--|---|

Fonte: a autora

O gênero discursivo convite de casamento, interpelado pelo diálogo inconcluso, jamais definitivo nem definidor, inserido na dialética humana, entre tradições e mudanças, entre forças centrípetas e forças centrífugas, integrando a língua na vida, no cotidiano das relações, busca seu espaço na escola, nas aulas de língua portuguesa. É possível.

5. Considerações finais

Neste capítulo, procuramos tecer algumas aproximações. Alinhar a perspectiva filosófico-linguística de Bakhtin e o Círculo ao diálogo brasileiro – os Estudos Dialógicos da Linguagem. Integrar a PAL/S de base dialógica aos gêneros discursivos, em especial, ao gênero discursivo convite de casamento, nosso exemplo peculiar. Cotejar textos-enunciados de cronotopos distintos, inferindo transformações sócio-culturais e ideológicas. Associar a perspectiva dialógica da linguagem a uma pedagogia crítica, de base materialista, tecendo caminhos de uma didática histórico-crítica

para os gêneros discursivos e para a PAL/S. Relacionar teoria de linguagem, prática discursiva e proposta didática.

Encontros possíveis e urgentes, considerando nosso atual cenário educativo, considerando o embate, por vezes cruel, entre as forças centrípetas e as centrífugas do ensino de língua portuguesa nas escolas, entre a língua-sistema e a língua-discurso, entre textos descontextualizados e textos-enunciados, entre a pedagogia tradicional, tecnicista e reprodutora da ideologia vigente e a didática histórico-crítica, entre a tradição e a mudança, resta-nos a esperança na luta cotidiana.

Como o ser não “é”, o ser “está sendo” e estar no mundo é comprometer-se, para romper com o ciclo, seriam necessárias mudanças mais profundas, como o próprio conceito de mundo e de ser humano que queremos formar em nossas escolas. Mudanças revolucionárias. Como diria a dona Coruja, em *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, de Jorge Amado (2008, p. 96): “- Aliás, era até bom que acontecesse uma revoluçãozinha... Estamos necessitando.”

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

AMADO, Jorge. **O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ARAÚJO, José Carlos S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e prática. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

BAKHTIN, Mikhail M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. (194-). **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. (1952-1953). Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016a.

BAKHTIN, Mikhail M. (1959-1961). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016b.

BAKHTIN, Mikhail M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.

BÍBLIA ONLINE ACF – ALMEIDA CORRIGIDA FIEL. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf>. Acesso em fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DOU, 22/11/2018 (2018b), Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: www.novoensinomedio.mec.gov.br/resources/pdf/dcnem. Acesso em: nov. 2019.

CASTRO, Gilberto de. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 175-202.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 23-23, jan./jun. 2022.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOLANDA, Janete A.; FERNANDES, Eliane M. da F. (Des)estabilização do ensino da Língua Portuguesa. *In*: FERNANDES, Eliane M. da F. (Org.). **Gêneros do Discurso**: dialogando com Bakhtin. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 51-73.

LUNARDELLI, Mariangela G. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela G. Formação inicial do professor de língua portuguesa: responsabilidade e responsividade. *In*: MAFRA, Núbio D. F.; MOREIRA, Vladimir; SILVA, Alexandre V. B. Estagiar: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e

Literaturas de Língua Portuguesa, 4, Londrina. **Anais...**, Universidade Estadual de Londrina, vol. 1, n. 4, 2021a, p. 13-25.

LUNARDELLI, Mariangela G. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. p. 483-519.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, n. 47, 2021. e226099. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099> Acesso em: 02 de nov. 2023.

MEDVIÉDEV, Pavel. N. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra T. **Fundamentos da Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MENDES, Paula Marina. **O convite de casamento como gênero discursivo**: um estudo de sua configuração. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

MENDES, Paula Marina. **O gênero discursivo convite de casamento**: configuração e proposta didática para aulas de Língua Portuguesa. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

MENDES-POLATO, Adriana D; MENEGASSI, Renilson J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. *In*: FERNANDES, Eliane M. da F. (Org.) **Gêneros do Discurso**: refletir e refratar com Bakhtin. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 13-44.

ORTEGA, Leliane Regina; VEDOVATO, Luciana. As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia da linguagem

de base materialista. *In*: FRANCO, Neil A.; PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 19-43.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos, orientações. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **CREP**: Currículo da Rede Estadual Paranaense. Curitiba: SEED/PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anos finais.pdf. Acesso em nov. 2021.

POLATO, Adriana Delmira M. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira M.; MENEGASSI, Renilson J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-72.

POLATO, Adriana Delmira M.; MENEGASSI, Renilson J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 60-79, jan./jun. 2022.

RAUPP, Eliane S.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 843-870, 2022.

RITTER, Lilian Cristina B.; OHUSCHI, Márcia Cristina G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, Cristiane M. P.; MENEGASSI, Renilson J.; FUZA, Ângela F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 419-452.

RODRIGUES, Rosângela H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. *In*: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

RUSSELL, Bertrand. **Casamento e moral**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SOUZA, Tatiana F. B.; FENILLI, Lays M. F.; MISKIW, Alice A.; FRANCO, Neil. (In)compreensões do eixo da Análise Linguística/Semiótica. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira S. Cronotopo: muito além do tempo e do espaço. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen T.; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-99.

VEBER, Rosa Maria Ferreira. **O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu**: uma proposta didática. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (1926). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.

BIODATAS DAS AUTORAS E DOS AUTORES



Adriana D. Mendes Polato

Professora adjunta de Língua Portuguesa e Prática de ensino de língua materna do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/PR). É pesquisadora permanente e vice-coordenadora do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) e Editora da Revista Educação e linguagens – ISSN: 2238-6084. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) – concentração em estudos literários e doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) – concentração em estudos linguísticos, suas pesquisas envolvem a Prática de Análise Linguística/Semiótica em perspectiva dialógica e suas relações com a leitura, com a escrita e com a oralidade, bem como a Análise Dialógica do Discurso (ADD), com preferência à abordagem de tematizações discursivas como a violência de gênero, o racismo, o meio ambiente e a educação. Por outro flanco, a pesquisadora, ainda, estabelece parcerias de pesquisa com investigações inscritas no campo dos estudos literários, sob a orientação de conceitos dialógicos. É líder do grupo de pesquisa “PRADIS – Práticas discursivas na escola” (UNESPAR/PR/CNPq). Nas suas experiências anteriores de trabalho, foi professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos ensinos Fundamental e Médio e cursos pré-vestibulares por 15 anos, nas redes pública e privada de ensino e atuou como coordenadora e diretora de escolas nos mesmos segmentos. E-mail: ampolato@gmail.com



Andreia Rezende Garcia-Reis

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do Grupo de pesquisa Interação, Sociedade e Educação - GISE - (UFJF/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de língua, formação de

professores e trabalho docente. Atuou como coordenadora da área de Letras em programas de formação de professores, como o Pibid e o Gestar II.



Eliane Santos Raupp

Professora adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas (UEPG). Mestre em Linguística Aplicada (UEM) e Doutora em Linguística (UFSC). Atua no “Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão” desenvolvendo e orientando projetos sob o viés da Linguística Textual e da Análise Dialógica do Discurso que

versam sobre Práticas de Linguagem no contexto da formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa. Coordenou o Projeto de Extensão *Grupo de Estudos do Texto*, vinculado ao Projeto de Pesquisa *Estudos do texto em contextos escolares/acadêmicos* (DEEL/UEPG). Foi produtora de material didático para os cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia

(NUTEAD/UAB/UEPG). Ministrou cursos sobre Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Escrita de Gêneros na esfera acadêmica (para alunos da graduação e da pós-graduação *lato sensu*) e na esfera da educação básica (para professores inseridos no Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/PR). Foi professora alfabetizadora na perspectiva de Paulo Freire; professora do Ensino Médio, e, atualmente, dedica-se exclusivamente aos Cursos de Licenciatura em Letras, na UEPG, atuando como docente pesquisadora e coordenadora dos seguintes Projetos: *Ensino de Língua Portuguesa: estudo discursivo e cartográfico sobre a Prática de Análise Linguística no Brasil* – projeto de pesquisa interinstitucional, em cooperação com a UFSC – e *Projeto Diálogos: Práticas de Linguagens Universidade e Escola*, Projeto de Extensão integrado ao projeto de pesquisa. Email: elianeraupp@uepg.br



Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC) e ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do GEBAP (Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa) e do NEPALP (Núcleo de estudos e pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa). Pesquisadora do NELA (Núcleo de estudos em Linguística Aplicada) e do GRUPA (Grupo de estudos de alfabetização do Brasil). Autora das obras *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização* (Editora Mercado de Letras) e *O texto na alfabetização* (Editora Pontes). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.



Francieli Matzenbacher Pinton

Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Realizou seu estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de São Paulo sob a supervisão do professor-pesquisador Orlando Vian Júnior. É

membro do GT – Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Coordenou o Núcleo de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020) e o projeto de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2022-2023). Atualmente, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN). Suas pesquisas enfatizam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna com foco nas práticas de leitura, análise linguística/semiótica e produção textual. Ademais tem se dedicado à proposição de uma abordagem didático-pedagógica para prática de análise linguística, ancorada teórico-metodologicamente na Análise Crítica de Gênero (ACG).



Márcia Adriana Dias Kraemer

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina/PR (2013), Bolsa Capes; Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá/PR (1999) e Mestre em Letras pela mesma IES (2003), com Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do

Oeste do Paraná - Unioeste, Campus Cascavel/PR (2019-2020),

Bolsa Capes. Professora de Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Realeza/PR, na área de Língua Portuguesa e Linguística. Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Estudos Dialógicos e Práticas de Linguagem em Educação: ensino, aprendizagem e formação reflexiva do sujeito social - EDIPLE", vinculado ao Grupo de Pesquisa "Ensino de Língua e Literatura - GELLI" (UFFS/CNPq); Coordenadora do Projeto Interinstitucional de Pesquisa "Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos - LILA (UFFS/UEL/CNPq). Desenvolve ações de pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada, em perspectiva dialógica da linguagem, com estudo de práticas discursivas para os (multi)letramentos, em contexto escolar/acadêmico, bem como para a formação inicial, permanente e continuada de professores.



Márcia Mendonça

Professora da Licenciatura em Letras da Unicamp. Integra o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA), na linha de Linguagens e Educação Linguística. No âmbito do ensino de língua materna, seus interesses de pesquisa são letramentos (acadêmicos, novos multiletramentos), análise linguística, escrita em contexto de vestibular, materiais didáticos, formação docente. Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP - @melpunicamp), certificado pelo CNPQ. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular desta universidade.



Mariangela Garcia Lunardelli

Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, atuando na graduação – no Curso de Letras; e na pós-graduação – no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Pela mesma universidade, é Mestre em

Letras e graduada em Letras Português-Francês. Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa ALEF – Análise Linguística, Ensino e Formação (Capes/CNPq) e coordenadora do projeto de pesquisa “Práticas de linguagem, ensino e formação de professores em contextos multilíngues: estudos sociolinguísticos e dialógicos”. Suas pesquisas investigam o ensino de língua portuguesa, o pluri/multilinguismo, os gêneros discursivos no contexto escolar e a formação docente inicial/continuada, seguindo a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e a perspectiva didática da Pedagogia histórico-crítica.



Natália Sathler Sigiliano

Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena o mestrado profissional em Letras nessa instituição (Profletras/UFJF). Coordena o grupo de pesquisa Análise Linguística na Escola. É pesquisadora no Laboratório de Linguística Computacional FrameNet Brasil. Orienta trabalhos de mestrado em Linguística Aplicada atrelados à

abordagem da gramática e dos gêneros textuais na escola. Trabalha, em viés cognitivista, com pesquisas na área de

representação semântico-pragmática de gêneros multimodais. Realizou pós-doutorado no departamento de Sueco, Multilinguagem e Tecnologia Linguística da Universidade de Gotemburgo, Suécia. É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduada em Letras pela mesma instituição. Atuou como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. É autora de livros didáticos.



Rodrigo Acosta Pereira

Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, na UFSC (CNPq). Pós-doutor em Linguística Aplicada na PUCSP. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC. Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atuou no PIBID - Língua Portuguesa da UFSC. É do conselho editorial da Revista Caminhos em Linguística Aplicada (Unitau), Working Papers em Linguística (UFSC) e Fórum Linguístico (UFSC). Membro do NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Membro efetivo da ABRALIN. Sócio pleno da ALAB. Participou da avaliação de livros didáticos do MEC/PNLD - Língua Portuguesa (2020, 2021, 2022, 2023). Integra projetos de cooperação científica internacional com Universidade de Vigo (Espanha), Universidade do Porto (Portugal) e PUC-Santiago (Chile). Lidera o GELID - Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo. Lidera o NELA (CNPq) - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - <https://nela.cce.ufsc.br/>

ResearcherID: <https://orcid.org/0000-0003-0148-8725>. Atualmente, é pesquisador CNPq-PQ2.



Rosângela Hammes Rodrigues

Livre docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como professora e pesquisadora desde 1993. Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, nas áreas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica (leitura, ausculta, produção textual e prática de análise linguística), formação de professores e estudos do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFSC). Atua no curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa e nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e PROFLETRAS/UFSC. Desenvolve cursos de extensão de formação continuada de professores com foco na elaboração didática de aulas de prática de leitura, ausculta, produção textual e análise linguística. Tem experiência em alfabetização e ensino de língua portuguesa na Educação Básica. É mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Realizou pós-doutorado na UMinho (Portugal) e na UNICAMP. Foi coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa Mestrado Profissional em Letras; foi vice-presidente da ANPOLL e editora-chefe dos periódicos acadêmicos Fórum Linguístico e Working Papers em Linguística.



Tânia Guedes Magalhães

Graduada em Letras e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Educação na

linha “Linguagens, Culturas e Saberes”. Coordena o Grupo de Pesquisa LEPS – Linguagem, Ensino e Práticas Sociais e é uma das coordenadoras do LABOR - Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino. Desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, oralidade e suas relações com a formação de professores de línguas.



Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Professora Associada (recentemente aposentada) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - atuando no Programa de Pós-graduação em Letras e no Curso de graduação em Letras/Libras Licenciatura do NEaDUNI. Fez o Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2013), Doutorado em

Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2004-2008); Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000-2002); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1990-1993). Tem experiência na área de Linguística, ênfase em Linguística Aplicada, com pesquisas subsidiadas pela concepção dialógica de linguagem, envolvendo os temas: formação

(inicial e continuada) de professores e ensino da Língua Portuguesa na sua relação com as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual e prática de análise linguística). Atua em ações de formação continuada em Língua Portuguesa ofertadas por municípios, pelo Estado e pelo MEC.

Esta coletânea aborda a prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) integrada às outras práticas de linguagem em contexto da aula de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Sob um olhar enunciativo-discursivo para a linguagem, os capítulos apresentam debates sobre como a PAL/S não apenas se dedica à reflexão sobre os usos linguísticos nas situações de interação social como, por conseguinte, está no centro da ressignificação das finalidades do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

