

**Rodrigo Acosta Pereira**  
**Terezinha da Conceição Costa-Hübes**  
(Organizadores)

# **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**

# PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA



PP  
GL

PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGUÍSTICA  
DA UFSC



  
**Pedro & João**  
editores



**Rodrigo Acosta Pereira**  
**Terezinha da Conceição Costa-Hübes**  
(Organizadores)

**PRÁTICA DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**



**Pedro & João**  
editores

**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; Terezinha da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]**

**Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

**ISBN: 978-65-5869-343-7 [Digital]**

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

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

# SUMÁRIO

09

**AS PRIMEIRAS PALAVRAS NA TECITURA DE FIOS  
DIALÓGICOS: O QUE ABORDAMOS NESTE LIVRO?**

Rodrigo Acosta Pereira

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

## **PARTE 1 PERCURSO HISTÓRICO**

21

**EPISTEMOLOGIA TEÓRICA DO NASCIMENTO DA PRÁTICA DE  
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DÉCADAS DE 80 E 90**

Adriana Delmira Mendes Polato

Renilson José Menegassi

73

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: EMERGÊNCIA,  
REENUNCIÇÕES, ABRANGÊNCIA E PRODUTIVIDADE DO  
CONCEITO**

Rosângela Hammes Rodrigues

## **PARTE 2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

109

**SOBRE A ANÁLISE DA LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES EM  
BAKHTIN E VOLOCHÍNOV**

Rodrigo Acosta Pereira

Terezinha da C. Costa-Hübes

133

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM UMA CONCEPÇÃO  
DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA**

Adail Sobral

Karina Giacomelli

157

**OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO ELEMENTOS INTEGRADORES PARA/NAS AULAS DE LEITURA, ESCUTA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Rosângela Hammes Rodrigues

Rodrigo Acosta Pereira

183

**ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS VALORATIVAS EM PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Adriana Delmira Mendes Polato

Renilson José Menegassi

219

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA, MODALIZAÇÃO E REFERENCIAÇÃO: AMPLIANDO E CONECTANDO OBJETOS DE ENSINO**

Márcia Mendonça

### PARTE 3

#### PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC

247

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DAS HABILIDADES**

Gabriela Debas dos Santos Clerisi

281

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E MARCADA NO DISCURSO**

Márcia Adriana Dias Kraemer

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

325

**BNCC: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA ALFABETIZAÇÃO**

Fabiana Giovani

347

**ANÁLISE LINGUÍSTICA: DA GRAMÁTICA AOS EFEITOS DE SENTIDO**

Nara Caetano Rodrigues

Neil Franco

Nívea Rohling

**PARTE 4**  
**ELABORAÇÕES DIDÁTICAS**

**385**

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEITURA E ANÁLISE  
LINGUÍSTICA**

Rodrigo Acosta Pereira

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

**419**

**PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA AO TRABALHO  
COM O PRONOME**

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Renilson José Menegassi

**453**

**PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM TIRA EM  
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Ângela Francine Fuza

Lilian Cristina Buzato Ritter

**483**

**TRÊS GOTAS DE POESIA: A PRÁTICA DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO  
HAICAI BRASILEIRO INFANTIL**

Mariangela Garcia Lunardelli

**521**

**BIODATAS DOS AUTORES**





## AS PRIMEIRAS PALAVRAS NA TECITURA DE FIOS DIALÓGICOS: O QUE ABORDAMOS NESTE LIVRO?

Rodrigo Acosta Pereira  
Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Ao apresentarmos as primeiras palavras que engendram esta rede textual organizada em forma de coletânea, buscamos amparo em Volóchinov (2017 [1929]) por compartilharmos da ideia de que “Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 106). É por meio da palavra que enunciamos nossa vida, defendemos nossos valores, propagamos nossas ideologias, apresentamos nossas verdades e socializamos conhecimentos. Consequentemente, nossas palavras não são neutras; ao contrário, estão sempre “carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 95). Todavia, somente reagimos àquelas que, de alguma forma, se dirigem a nós, despertam nosso interesse, chamam nossa atenção devido às suas ressonâncias ideológicas e valorativas.

Com base nesse pressuposto, o que pretendemos, nesta obra, é colocar na arena de embates as palavras PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (doravante, PAL), considerando se tratar de um conteúdo temático relevante para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente na Educação Básica. Logo, esse é o tema que une os fios dialógicos, promovendo um amplo e inconcluso diálogo entre um capítulo e outro, sem a pretensão de ser harmônico ou simétrico, uma vez que “Os contextos [...] estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 197).

A proposta de organizar uma coletânea voltada à *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa* nasce dentro do Projeto de Pesquisa Interinstitucional *Estudos dialógicos da*

*linguagem: contribuições para pesquisas em Linguística Aplicada nos contextos escolares e não-escolares*<sup>1</sup> e estende-se para além dele, uma vez que envolve pesquisadores de diferentes instituições, os quais têm se dedicado, nas últimas décadas, a pesquisas sobre a PAL no ensino de Língua Portuguesa. Se, como diz Bakhtin, “a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 298), entendemos que a opção pela publicação de um livro em forma de coletânea se justifica por promover esse diálogo entre colegas pesquisadores de diferentes instituições que debruçam sobre o mesmo tema e apresentam preocupações comuns no campo da Linguística Aplicada.

Um aspecto comum que une os autores-pesquisadores presentes nesta obra é o fato de sustentarem suas pesquisas na Concepção Dialógica de Linguagem, calcada nos escritos do Círculo de Bakhtin. Nesse suporte, a PAL é compreendida como um fenômeno interacional que propicia a constituição do sujeito via língua(gem). Por meio das interações que estabelecem com o(s) outro(s), os sujeitos (re)significam a língua(gem), estabelecendo uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, nos quais manifestam seus posicionamentos axiológico-valorativos. E, para isso, fazem escolhas linguístico-discursivas em função do projeto enunciativo-discursivo. Logo, se queremos, no ensino de LP, analisar/refletir dialogicamente o/sobre emprego/uso da língua(gem), precisamos considerar as coerções do cronotopo, da esfera de atividade humana, do gênero do discurso, enfim, do contexto no qual o enunciado se inscreve, lembrando que tais escolhas o impregnam de tons valorativos e ideológicos que “expressa[m] a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228).

---

<sup>1</sup> Este projeto, criado em 2018, reúne pesquisadores de diferentes instituições, buscando integrar estudos que se alavancam à luz das considerações da Linguística Aplicada, subsidiados pela concepção dialógica da linguagem.

É essa compreensão que pretendemos alargar em cada capítulo, fundando as reflexões tanto no campo teórico como no campo prático, de modo que contemple um **percurso histórico** da proposta de PAL, **fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos** da abordagem dialógica que defendemos, reflexões que se voltam para a **prática de análise linguística/semiótica na BNCC**, além de algumas **elaborações didáticas** sustentadas no viés dialógico. Com esse propósito, organizamos a obra em quatro partes que se unem a partir do fio condutor que é a *prática de análise linguística de base dialógica*.

Para refletir sobre o **percurso histórico** (PRIMEIRA PARTE da coletânea), apresentamos os dois primeiros capítulos. O capítulo *Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90*, produzido pela Profa. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR) e pelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM). No texto, os autores defendem que o reconhecimento da PAL e o ensino renovado e contextualizado de gramática não são as mesmas coisas; que se trata de duas proposições teórico-metodológicas que envolvem discursos sobre dois objetos que se interpenetram, geram desdobramentos, implicações, avanços interpretativos e até silenciamentos. Para estabelecer essa diferenciação, se propõem a revistar o nascimento e o desenvolvimento da PAL no contexto das décadas de 1980 e 1990 e seus desdobramentos na primeira década de 2000, na perspectiva de clarificar a epistemologia teórica da PAL.

O texto seguinte – *A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito* – produzido pela Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC) também contribuiu significativamente com reflexões sobre o percurso histórico. Nele, a autora (re)interpreta o conceito *prática de análise linguística*, situando-o no campo do ensino e aprendizagem de línguas e observando-o a partir de três lugares: a constituição do conceito no seio de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas; sua reenunciação e reinterpretção em diferentes esferas sociais; e a atualidade, abrangência e produtividade do conceito

para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. Para isso, ancora-se teoricamente na concepção dialógica da linguagem e na concepção do ensino operacional e reflexivo da língua na Educação Básica.

A SEGUNDA PARTE da coletânea reúne cinco capítulos que abordam, de alguma forma, **fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos** da PAL. O texto *Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov*, organizado pelo Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste), apresenta uma discussão voltada à PAL à luz dos estudos dialógicos, em especial, atendo-se, mais precisamente, a uma leitura reflexiva de duas obras: os capítulos da terceira parte da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem* (VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), e o ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin (2003 [1979]). Ao revisitar esses textos, os autores pretendem estabelecer maior compreensão sobre as orientações, os pressupostos e os encaminhamentos que subjazem o trabalho de análise da língua sob um viés sociológico de base enunciativo-discursivo.

Na sequência, encontramos o texto *A prática de análise linguística em uma concepção de educação dialógica alteritária*, produzido pelo Prof. Dr. Adail Sobral (FURG) e pela Profa. Dra. Karina Giacomelli (UFPEL). Ao defenderem uma educação dialógica alteritária, os autores apresentam uma proposta de ensino de PAL, relacionando-a à noção de gênero do discurso como organizador do estudo da linguagem na escola e, conseqüentemente, da PAL. A reflexão se volta, então, para a função das marcas linguísticas (o aspecto linguístico material dos enunciados) na realização dos propósitos enunciativos dos locutores, com vistas ao entendimento de que os gêneros, em vez de um conteúdo estático a ser trabalhado, são um recurso dinâmico vital para todo projeto de dizer em torno do qual se produz um texto.

O capítulo seguinte, intitulado *Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual*

*e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos*, foi organizado pelo Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) e Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC). Nele, os autores objetivam apresentar uma discussão, de cunho teórico-metodológico, em torno de uma proposta de análise enunciativo-discursiva de textos-enunciados como subsídio para a elaboração didática de PAL na perspectiva dos Estudos Dialógicos da Linguagem. Nessa direção, discutem considerações de ordem teórico-metodológica para a análise de textos-enunciados, sob o âmbito dos gêneros do discurso, que podem configurar-se como subsídios para o trabalho do professor em suas práticas de elaboração didática nas aulas de leitura/escuta e de produção textual.

Na sequência dos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos encontra-se o capítulo *Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica*, cuja autoria é da Profa. Dra. Adriana Polato (UNESPAR) e do Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM). No texto, os autores sustentam e apresentam a compreensão dialógica da atividade epilinguística como uma haste fundamental que compõe o tripé pragmático da PAL, ao lado das atividades linguística e metalinguística. Nessa explicitação, discutem o papel da avaliação social, e de outros conceitos complementares, como signo ideológico, consciência socioideológica, entonação, enunciação, enunciado, gênero do discurso, vozes sociais, tema, conteúdo temático e relações dialógicas. E, como proposta parcial de uma PAL de perspectiva dialógica, com foco específico às atividades epilinguísticas, apresentam como análise exemplificativa o trabalho com o conto “Porém igualmente”, de Marina Colasanti, a partir do qual fazem indicações de atividades epilinguísticas de possível aplicação no Ensino Médio.

Por fim, o capítulo *Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino*, organizado pela Profa. Dra. Márcia Mendonça (Unicamp), completa, na coletânea, os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos. Neste texto, a autora propõe alguns caminhos para

a reorganização curricular da PAL no que tange à seleção de objetos de ensino sob eixos estruturantes mais gerais. E, para além disso, tece considerações sobre as implicações desse rearranjo para o desenvolvimento de habilidades na formação em língua materna, dialogando com as especificidades das práticas e saberes escolares na área de Linguagens.

A TERCEIRA PARTE da coletânea reúne quatro capítulos que abordam a **prática de análise linguística/semiótica na BNCC**. O primeiro deles, *A prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades*, foi produzido pela Profa. Dra. Gabriela Debas dos Santos-Clerisi (UFPR). Seu objetivo é observar, de modo mais aprofundado, as habilidades listadas para o eixo *análise linguística/semiótica* (PAL/S) na BNCC, com recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono anos), apoiando-se, para isso, na Análise Dialógica do Discurso (ADD). A partir da análise, a autora evidencia que a abordagem encontrada no discurso da BNCC responde aos Estudos Dialógicos da Linguagem e à gramática tradicional, engendrado em relações dialógicas que matizam movimentos paralelos de aproximação ora com o discurso da mudança e ora com o discurso da tradição.

O capítulo que vem em seguida, cujo título é *Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso*, foi organizado pela Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS) e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste). No texto, as autoras, ao analisarem o componente curricular de LP, buscam respostas às seguintes indagações: a) Que concepções na BNCC correspondem a conceitos-chave da teoria do Círculo e quais destoam dessa orientação teórica? Como a língua(gem) é compreendida no documento e como essa compreensão incide nas orientações que subjazem a PAL/S? Que conhecimentos linguísticos são priorizados para o estudo na PAL/S e como os verbos significam esses conhecimentos na relação com as práticas discursivas de uso da língua(gem)? Assim, sintetizam, primeiramente, os postulados teóricos que envolvem o estudo da PAL no contexto atual; e, em seguida, investigam, em uma análise

discursiva de perspectiva dialógica, as postulações acerca da PAL na BNCC no que tange ao ensino e à aprendizagem de LP, apresentando a heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso do documento, o que define seu diálogo (ou não) com conceitos-chave da teoria bakhtiniana, sua concepção de linguagem e sua compreensão de PAL.

Um outro capítulo – *BNCC: uma análise da prática de análise linguística/semiótica na alfabetização* – produzido pela Profa. Dra. Fabiana Giovani (UFSC), também direciona as reflexões para a compreensão da PAL/S na BNCC. Para isso, a autora estabelece o objetivo de compreender, por meio de um exercício de aplicação, como o eixo análise linguística/semiótica é contemplado no período de alfabetização. Considera-se a relevância dessa reflexão, uma vez que o documento não traz orientações de caráter prático ao professor de como ele pode desenvolver o olhar analítico e reflexivo sobre PAL/S.

Encerrando a terceira parte da coletânea, está o capítulo de autoria da Profa. Dra. Nara Caetano Rodrigues (UFSC), do Prof. Dr. Neil Franco (UEM) e da Profa. Dra. Nívea Rohling (UTFPR), intitulado *Análise linguística: da gramática aos efeitos de sentido*. Ao considerarem a complexidade do trabalho com aspectos gramaticais e produção de sentido nas aulas de LP, mais especificamente quando se trata do trabalho com a PAL, os autores analisam um conjunto de 06 planos de aulas do gênero petição on-line para o 9º ano do EF, disponíveis de modo on-line para professores de LP, e que enunciam um alinhamento à BNCC no eixo análise linguística/semiótica. O propósito é observar se a proposta contempla, ou não, um trabalho didático produtivo no que tange aos aspectos gramaticais sob a perspectiva dos efeitos de sentido, inserido em um processo de ensino-aprendizagem que considere a linguagem no seu caráter dialógico.

Depois de todas as reflexões históricas, epistemológicas, teórico-metodológicas e documentais apresentadas em relação à PAL, na QUARTA PARTE da coletânea procuramos reunir os capítulos que se debruçam, mais diretamente, sobre propostas de **elaborações**



**didáticas.** No primeiro deles, Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC) e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste) apresentam reflexões/encaminhamentos para as *Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística*. Assim, interessa aos autores refletir, à luz da concepção dialógica, especificamente sobre o ensino da prática de leitura e análise linguística/semiótica a partir do matiz dialógico da linguagem. Primeiramente, apresentam discussões introdutórias sobre a linguagem na abordagem dos Estudos Dialógicos, retomando escritos de Bakhtin e o Círculo e de pesquisas atuais no campo da Análise Dialógica do Discurso; e, em um segundo momento, tecem alguns (possíveis) procedimentos/encaminhamentos didáticos que podem auxiliar na abordagem da análise da língua(gem), a partir de um texto-enunciado do gênero tira.

O capítulo seguinte é uma *Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome*, apresentada pela Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA) e Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM). A autora organiza a proposta no gênero discursivo memórias literárias e a direciona ao 7º ano do Ensino Fundamental, em complemento a atividades da *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*. Opta pelo trabalho com este gênero pelo fato de integrar o resgate de fatos do passado à criatividade e à imaginação do autor, o que permite a construção de sentidos por posicionamentos valorativos próprios do narrador e possibilita o trabalho sob o viés dialógico.

Na sequência, o texto *Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica*, organizado pela Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT) e pela Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM), apresenta uma proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística com uma tira do personagem Armandinho, destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A finalidade é contribuir, segundo as autoras, com o trabalho pedagógico do professor de LP, em relação à PAL, principalmente, no elo com a prática da leitura de textos, em especial, de tiras, sob a égide da concepção dialógica da linguagem.

Finalmente, fechando as reflexões sobre elaborações didáticas, encontra-se o texto *Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil*, da Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli (Unioeste). No capítulo, a autora apresenta dados de um trabalho desenvolvido no escopo de um grupo de estudos, alinhando a pesquisa – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –, o ensino – o estágio supervisionado no 6º ano do ensino fundamental II –, e a extensão – proposta didática planejada por professores em formação inicial e continuada. Desenvolvida por mentes e mãos diversas, no âmbito da tríade ensino-pesquisa-extensão da universidade pública, neste texto, a autora apresenta um recorte do amplo estudo desenvolvido: a PAL de haicais infantis, articulada à prática de leitura, situando essa prática em um exemplo de proposição didática.

Assim, nessa tecitura de vozes, de fios dialógicos e ideológicos que tecem o diálogo inconcluso que envolve toda forma de conhecimento sobre a PAL, ousamos organizar esta obra e apresentá-la a você, leitora/leitor responsiva/responsivo e dialógica/dialógico, que anseia participar desse amplo diálogo. Não esperamos que concorde com as discussões e proposições; esperamos sim que participe do grande diálogo social, inserindo-se nessa cadeia universal, na qual “a comunicação das valorizações gerais representa o tecido sobre o qual o discurso vivo dos homens borda figuras entoacionais” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 83).

Trata-se, assim, de uma obra que, devido ao seu caráter de coletânea, compõe-se de complexas relações interpessoais, uma vez que envolve muitos sujeitos-autores, cada qual com sua história, suas ideologias e sua formação, o que nos faz lembrar que “No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 378). E nesse entremear de fios dialógicos tecidos em cada capítulo, esperamos que as vozes enlaçadas provoquem em você, leitora/leitor, uma atitude de auscultamento, de modo que possa produzir significados, mudanças, enriquecimentos e a construção de outros enunciados, tingindo-os com seus tons valorativos, uma

vez que “A comunicação das valorizações gerais representa o tecido sobre o qual o discurso vivo dos homens borda figuras entoacionais” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 83).

E agora, calamos nossa voz para que a sua voz ecoe nesse grande diálogo para o qual você, leitora/leitor, é a/o convidada/convidado especial. Como diz Amorim: “Calam-se umas [vozes] para que falem outras ou apenas uma, mas sempre há voz” (AMORIM, 2006, p. 22).

## Referências

AMORIM, M. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006. p 17-24.

BAKHTIN, M. (1975). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1930). *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

**PARTE 1**  
**PERCURSO HISTÓRICO**



# EPISTEMOLOGIA TEÓRICA DO NASCIMENTO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: DÉCADAS DE 80 E 90

Adriana Delmira Mendes Polato<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

## 1. Das considerações iniciais

A historicidade é constitutiva de qualquer objeto e tema das ciências, integra sua compreensão no meio social amplo e, especialmente, o ilumina na situação imediata de sua abordagem. Por isso, neste capítulo, lançamos foco ao nascimento e desenvolvimento inicial da Prática de Análise Linguística (PAL) pedagógica na Linguística Aplicada do Brasil (LA) nas décadas de 80 e 90 do século XX, a considerar suas orientações teórico-metodológicas basilares, as diferentes vozes que lhe são constitutivas e as relações dialógicas que se estabelecem entre si.

Conforme discutem Polato e Menegassi (2019), a proposição da PAL na LA do Brasil, logo na primeira metade dos anos 80, surge como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso, a envolver tanto as dimensões extralinguísticas quanto as linguísticas do texto. A PAL nasce integrada ao curso do movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país, até então reflexivo e refratário de abordagens gramaticais tradicionais – normativas e descritivas – dadas em nível de palavra e frase. Apesar das críticas às limitações do ensino tradicional, a PAL não exclui o trabalho com a gramática de suas orientações teórico-metodológicas, mas incorpora as contribuições dos diversos ramos da teoria linguística e outras discussões do

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Campo Mourão - PR). E-mail: ampolato@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). E-mail: renilson@wnet.com.br

campo da LA que colocam em xeque as limitações prescritivas e conceituais fechadas das gramáticas tradicionais, para conceber a produtividade de sua abordagem ressignificada.

Estas duas proposições – a PAL e o ensino renovado e contextualizado de gramática – se constituem a partir de elos antecedentes, concomitantes e posteriores do discurso de renovação do ensino de língua, a pensar no trabalho com o estilo de linguagem dos gêneros discursivos levados para a sala de aula. Mendonça (2006, p. 96), ao discorrer sobre o tema, nos ajuda, em primeiro plano, a elucidar que a PAL não trata especificamente de “um ensino ‘renovado’ de gramática, ou do que se tem denominado recentemente ‘gramática contextualizada’, mas de uma outra maneira de tratar os fenômenos linguísticos”, e aqui acrescentamos, os textuais, enunciativos e discursivos, na escola.

Dado o reconhecimento de que a PAL e o ensino renovado e contextualizado de gramática não são as mesmas coisas, importa elucidar que a separação entre as duas proposições não é tão simples quanto parece, visto os discursos sobre os dois objetos se interpenetram, a gerar desdobramentos, implicações, avanços interpretativos e até silenciamentos. Assim, nossa proposta de revistar o nascimento e o desenvolvimento da PAL no contexto das décadas de 80 e 90 envolve a análise central dos textos basilares a partir dos quais Geraldi (1984; 1991) cunha a proposta – *O texto na sala de aula* e *Portos de passagem*, mas não se furta de abordar outros textos sobre a renovação do ensino da gramática que mantêm relações dialógicas com estes, como “Criatividade e gramática” (FRANCHI, 1987), *Gramática na escola* (NEVES, 1990), *Gramática e interação* (TRAVAGLIA, 1996), *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996), *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical* (BRITTO, 1997). Esses textos constituem-se, ao mesmo tempo, elos antecedentes do discurso que se desdobra sobre a PAL na primeira década de 2000.

No curso da historicidade, buscamos clarificar a epistemologia teórica da PAL em seu nascimento e desenvolvimento inicial, de modo a explicitar sua caracterização teórico-metodológica, para

corroborar a compreensão de seus desdobramentos heterogêneos nas décadas seguintes.

## **2. Da década de 80: o nascimento da proposta e seus elos discursivos antecedentes e posteriores**

### **2.1 O texto na sala de aula: primeiro elo de força e abrangência**

Desde o final dos anos 60 e início dos 70, o movimento de crítica ao ensino tradicional, ou de crítica à gramática tradicional, é gestado nas linguísticas teórica e aplicada. Câmara Jr. (1969), em *Estrutura da Língua Portuguesa*, já aponta à necessidade da incorporação de uma descrição linguística sincrônica para resolver conceituações limitadas da gramática. Essas discussões constituem-se elos antecedentes ao expressivo movimento – em termos de maturação, abrangência e divulgação – que envolve as discussões sobre reconfiguração do ensino de língua materna nos anos 80 e 90 no país, no cronotopo do nascimento da proposta de Prática Análise Linguística.

É desse modo que Geraldi, em 1984, insere na arquitetura valorativa de *O texto na sala de aula* – um marco na Linguística Aplicada do Brasil, a proposta de Prática de Análise Linguística. Em seu todo valorativo, a obra encerra um combate à redução do ensino da língua ao ensino da gramática tradicional e a PAL ali nasce como proposta concreta de renovação.

Formado por uma coletânea de doze artigos, *O texto na sala de aula* traz discussões diversas que questionam as relações entre língua, ideologia, ensino tradicional de gramática, e implicações para formação de sujeitos críticos, que agem socialmente por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que se constituem a partir dela. O tom geral da obra é de crítica a práticas inadequadas que promovem o arquivamento da língua e o assujeitamento - binômio pernicioso - com vistas à prospecção de orientações teórico-metodológicas novas a todos os eixos de ensino, entre eles a PAL, um eixo que, *per si*, se propõe novo.



Na reunião dos capítulos abrigados em *O texto na sala de aula* (2006[1984]), algumas discussões constituem-se como elos internos antecedentes ao lançamento da proposta de prática de análise linguística, e outras como elos posteriores, cada uma a encerrar um embate ao ensino tradicional por um flanco teórico-metodológico específico, dentre os quais destacamos as reflexões sobre: a) a manutenção de metodologias subjacentes a concepções de língua e gramática que reforçam a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais; b) o lugar de constituição do sujeito no ensino de língua e o lugar do fenômeno literário nas práticas de constituição do sujeito; c) a legitimidade e o valor social das variações linguísticas não-padrão; d) a relação entre concepções de linguagem e práticas de ensino e aprendizagem subjacentes e outros. Inicialmente, recortamos para esta discussão dois exemplos de elos antecedentes que lograram forte divulgação e reverberam em desdobramentos posteriores na *Linguística Aplicada do Brasil*: o artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”, de Geraldí (2006[1984]) e o artigo “Gramática e política”, de Possenti (2006[1984]).

Em “Concepções de linguagem e ensino de português”, Geraldí (2006 [1984]) discute as três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação, relacionando-as às correntes teóricas da Gramática Tradicional, do Estruturalismo e do Interacionismo, respectivamente. Sua discussão se amarra a de Possenti, porque Geraldí reforça seu discurso sobre a importância de considerar as variedades linguísticas como legítimas, numa coerência teórico-metodológica própria.

O centro organizador da reflexão de Geraldí novamente é a defesa de um ensino de língua que considera a formação de um aluno ativo, capaz de compreender e participar das relações sociais na e pela linguagem, ao que o ensino da metalinguagem como um fim em si não serve. Para o autor, “uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2006 [1984], p.

46), outra é dominar metalinguagem. Geraldi não descarta a segunda possibilidade, mas elenca a primeira, de ordem sociológica, como prioritária.

As discussões do autor sobre as concepções da linguagem afinam-se às críticas feitas por Volóchinov (2018 [1929]) às correntes do pensamento filosófico linguístico subjetivo-individualista e objetivo-abstrato, para as quais, respectivamente, as leis da psicologia individual representam as leis da criação linguística e as *“leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos”* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 162, grifos do autor). Como o russo em sua perspectiva dialógica e enunciativa de linguagem, Geraldi inicia as discussões indicativas de que o estudo da língua se dê a partir de uma orientação sociológica, que institui as enunciações, o enunciado concreto, por ele denominado, na época, como texto, e o estudo dos fenômenos linguísticos como uma ordem que abarca relações extralinguísticas e linguísticas, na mesma linha de Volóchinov (2018 [1929]). Em *O texto na sala de aula* (1984), esses desenvolvimentos são iniciais e a atenção de Geraldi está na interlocução.

Já em *“Gramática e política”*, Possenti (2006[1984]) discute conceitos de gramática, a evidenciar a legitimidade das variedades linguísticas não-padrão. A crítica à gramática como *“conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente”* (POSSENTI, 2006 [1984], p. 47) se afina à crítica feita à concepção de linguagem como expressão de pensamento, ou à corrente subjetivista individualista, mas aqui se coloca em foco a perspectiva da gramática. Ao avançar à discussão sobre as *“gramáticas que se constituem como conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes”* (POSSENTI, 2006 [1984], p. 48), Possenti aventa a relação entre gramática e política, a rebater modelos e *corpus* que tomam a variedade padrão como referência, e que acabam por consagrá-la privilegiada. Para o autor, as gramáticas são políticas, pois em seu recorte denunciam ligações ideológicas, além da exclusão que a maioria delas promovem do aspecto histórico e dos usos cotidianos

da linguagem. Já a natureza política da “gramática como conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão para falar” (POSSENTI, 2006 [1984], p. 48) reside no fato de que a própria comunidade, “que fala a língua que trabalha politicamente” (POSSENTI, 2006 [1984], p. 48), determina normas de linguagem, para excluir aqueles que não se submetem a elas.

No conteúdo dos dois capítulos mencionados, vemos Geraldi e Possenti agindo juntos para discutir a incoerência do ensino normativo, sempre regido pelo binômio excludente certo-errado, ou o ensino descritivo, que inventaria o funcionamento abstrato da língua. As vozes dos autores se entrelaçam, de modo que o discurso de um legitima o discurso do outro. Vemos as duas discussões como elos antecedentes internos à discussão da PAL na própria composição da arquitetura valorativa de *O texto na sala de aula* (2006[1984]).

No segundo tópico do livro, que contém o solitário capítulo “Unidades básicas do Ensino de Português”, a PAL é apresentada. Nela, Geraldi discute as práticas de leitura e de produção de textos e a emergência de se repensar os modos de ensinar a gramática. O autor defende uma abordagem textual em que a metalinguagem e a normatividade cedem lugar à epilinguagem, que se organiza em torno de um projeto interacional encerrado no texto, tomado como lugar de realização de uma intenção discursiva (BAKHTIN, 2003 [1979]). Nesse ínterim, apresenta-se a proposta da prática de análise linguística, cujo objetivo central é partir do texto produzido pelo aluno e promover sua reescrita, com foco de abordagem a objetos ou temas pontuais a sua melhoria, e que podem ser retomados em aulas e anos seguintes sempre que necessário.

Metodologicamente, Geraldi prenuncia a necessidade de se “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2006 [1984], p. 74). No conceito de “erro”, escapa a voz do tradicionalismo. Já na proposta de autocorreção, prenuncia-se a importância de desenvolvimento da habilidade autoral de melhorar o próprio texto, a considerar a ampliação da noção de sujeito produtor de textos. Estrategicamente, no rodapé da página, a conceituação de

PAL, da qual têm se valido os linguistas aplicados até os dias atuais, é dada. Cabe apresentá-la, esmiuçá-la e analisá-la, dada sua importância à compreensão da epistemologia aqui traçada:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a 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 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, 2006 [1984], p. 74).

O autor inicia a sustentar o valor epistemológico do termo “prática de análise linguística”. Posteriormente, informa que a prática não exclui o tratamento tradicional de questões gramaticais, mas que, também, envolve “questões amplas a propósito do texto”. O diálogo se amarra às vozes em ascensão da Linguística de Texto naquele contexto, para recomendar a abordagem da coesão e da coerência internas. A prospecção de ruptura se dá em seguida, quando o autor começa a pôr foco em aspectos extralinguísticos e postula que a PAL deve visar à “adequação do texto aos objetivos pretendidos”. Uma postura dialógica se apresenta nesse ato, porque Geraldi não despreza desenvolvimentos existentes, mas deles parte para conclamar os avanços pretendidos.

O mesmo tom de ruptura se mostra na recomendação para o trabalho com figuras de linguagem, como a metáfora e a metonímia. O fato de Geraldi mencioná-las como recursos expressivos logo ao abordar a questão do trabalho com a escrita de textos, remete à ideia de agir social e conscientemente na produção linguística, ou, em termos dialógicos, de formar um ser expressivo

(BAKHTIN, 2003 [1979]), que utiliza recursos da língua para manter uma relação de alteridade com o interlocutor constituído no enunciado que produz.

Ao se preocupar com a paráfrase, com o discurso direto e indireto, e também ao tratá-los como recursos expressivos, Geraldi avança que a constituição do discurso materializado no texto é valorada, e que se dá a partir do enquadramento linear ou pictórico de vozes sociais recuperadas (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). São lampejos embrionários que suscitam a necessidade de se abordar o discurso em sala de aula. Posteriormente, o autor recomenda que a prática de análise linguística não se limite ao que chama de higienização do texto do aluno, ou seja, uma correção de caráter puramente normativo, que não objetiva levar o aluno a refletir sobre a produção a partir do elemento apontado para correção, em conjunto com a noção de interlocução que se constitui na interação discursiva, de modo que se perde o objetivo principal da correção, em propiciar “que [...] [o texto] atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006 [1984], p. 74). Nesse ponto, a proposta de PAL se insere no processo de produção textual, em dupla ruptura, pois reforça a ideia de substituir as práticas de redação escolar oriundas das propostas estruturalistas emergentes do Formalismo e, ao mesmo tempo, enfatiza os objetivos interacionais da escrita.

Mesmo sem remeter diretamente à teoria do Círculo de Bakhtin, o que seria talvez perigoso em pleno contexto de ditadura no Brasil – década de 80 do século XX, Geraldi reverbera princípios fundantes dessa teoria, porque reconhece a necessidade de se investir na compreensão das questões que envolvem, pelo menos parcialmente, a situação imediata de interação que configura a produção do texto, com destaque ao papel dos interlocutores. Assim, parece preterir que nada do que diz respeito a essa interação pode se realizar na enunciação concreta à parte da relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2013 [1940-1960]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), porque defende a formação de um sujeito que domina a língua, escolhe recursos

linguísticos e gramaticais para agir com e sobre o outro por meio da linguagem, ao passo que se projeta discursivamente ao seu grupo social.

Ao reconhecer que deve haver trabalho com o estudo da gramática, portanto, deixa entrever que a língua não é assistemática, mas que sua estrutura gramatical socialmente reconhecida é a via material de realização de escolhas pelo locutor. O quem sou eu, o quem é você, aqui e agora, no tempo e no espaço, à luz do que também prenuncia a sócio-história, é percebido em cada palavra escolhida, em cada estrutura convocada, a considerar a adequabilidade à situação. Embora Geraldi não enfatize de forma ampla e detalhada a abordagem de aspectos extralinguísticos, a recomendação para que a prática de análise linguística se volte à melhoria do texto do aluno, diante dos objetivos interacionais fixados, já contempla boa parte do que ele próprio voltará a aprofundar e clarificar mais tarde em *Portos de Passagem* (1991), quando delinea as condições de produção do texto como aspecto central a ser considerado nas práticas discursivas de leitura, produção textual e junto a elas a PAL.

Neste primeiro momento, Geraldi (2006[1984]) é claro em enfatizar que a abordagem de quaisquer aspectos linguísticos, inclusive das questões que envolvem as interpretações tradicionais de gramática, está circunscrita aos critérios de adequação do texto aos seus objetivos interacionais. Na segunda nota de rodapé, na mesma página em que lança o conceito de PAL, ele alerta: “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 gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2006 [1984], p. 74). É desse modo que não só a proposta de PAL, mas o todo valorativo de *O texto na sala de aula* é de combate à redução do ensino da língua ao descritivismo ou ao normativismo próprios do ensino e da gramática tradicionais.

Em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006 [1984]) reconhece o evento de interação, algumas de suas peculiaridades integrantes e

também que a realização linguística não pode se dar sem escolha gramatical coerente à interação demarcada. Geraldi apenas não toma para si a tarefa de discutir o redirecionamento da interpretação gramatical, como o faz Bakhtin (2003 [1979]; 2013 [1940-1960]) ao discutir a relação estilo-gramática, com ênfase a aspectos valorativos, ou Volóchinov (2018 [1929]), ao criticar as abordagens tradicionais da sintaxe à parte das enunciações e que seccionam as relações lógicas e dialógicas na produção de sentidos.

De todo modo, ainda em 1984, Geraldi avança substancialmente em relação ao que se tinha. Ao lançar e defender o conceito de PAL, ele não deixa de esboçar o traçado metodológico para essa prática, ao estabelecer que “o objetivo essencial [e inicial] da análise linguística é a reescrita do texto do aluno” (GERALDI, 2006 [1984], p. 74).

Se o leitor de *O texto na sala de aula* atenta a compreender toda a arquitetônica, o todo valorativo da obra, vê que, ao discutir o uso da escrita e, especialmente, a avaliação da escrita no último capítulo do livro, Geraldi lança um elo posterior de reforço à PAL e chama atenção para o fato de na escola não se produzirem textos “em que um sujeito diz sua palavra” (GERALDI, 2006 [1984], p. 128), discussão ampliada posteriormente em *Portos de passagem* (2013[1991]). Essa, por exemplo, é uma postura que reverbera a luta política do Círculo de Bakhtin sobre a importância da palavra própria, da palavra autoral. Na acepção do Círculo, ter palavra própria é ter estilo e ter estilo é submeter o novo ao meio ao social: revalorar a língua, modificar valores e corroborar transformações individuais, sociais, o que posteriormente é prenunciado em *Portos de passagem* como um dos objetivos primordiais da Análise Linguística.

Neste último capítulo, ainda, Geraldi (2006 [1984]) enfatiza que qualquer proposta metodológica articula uma concepção de mundo e de educação, sendo um ato político. Ele sustenta a defesa da formação da subjetividade do aluno que escreve na escola, porque acredita que tirá-la significa negar sua autoria e impossibilitá-lo de fazer uso da linguagem em práticas discursivas reais.

De modo geral, percebemos um esforço grande de renovação do ensino de língua materna em *O texto em sala de aula* (GERALDI, 2006 [1984]). A sustentação e a emergência do termo Análise Linguística fundam uma perspectiva ancorada em novas possibilidades do fazer docente, no que se refere à mediação do trabalho com aspectos linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos, a requerer do docente um papel ativo de analista, interlocutor e mediador.

Em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006 [1984]) ainda não se atém a caracterizar mais detidamente o que mais tarde vem a compor o tripé pragmático da PAL em *Portos de passagem* (2013 [1991]): as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. De todo modo, princípios sobre essas atividades, tanto relacionados ao papel do aluno quanto ao papel do professor, são aventados:

a) Nas práticas discursivas de leitura e produção textual, a prática reflexiva de análise linguística convoca a participação real do sujeito aluno, que no papel de coprodutor de textos é coprodutor de sentidos, sendo o professor responsável por orientar e mediar essa reflexão;

b) A reflexão realizada para que o texto atinja os objetivos interacionais delineados – atividade epilinguística – é prioritária à atividade isolada de descrever fenômenos da língua – atividade metalinguística;

c) Nos processos de revisão e reescrita do texto produzido pelo aluno, a mediação do professor objetiva que o discente atenda ao projeto interacional, desenvolva a habilidade de melhorar o próprio texto e não apenas se limita a correções gramaticais normativas, à higienização do texto;

d) As atividades de descrição e reflexão de fenômenos linguísticos integram o ensino da língua, embora a prioridade seja levar o aluno a dominar habilidades de uso em situações demarcadas de interação.



Os objetivos gerais de *O texto na sala de aula* envolvem a formação de um sujeito-aluno autor de linguagem que tem voz própria e vez no processo de ensino e aprendizagem, do lugar sócio-histórico que ocupa. Esse sujeito deve dominar, pela mediação e orientação do professor, habilidades de uso da língua em situações de interação discursiva com interlocução demarcada, ao compreender e produzir enunciados, a perceber diferenças entre uma forma de expressão e outra, o que não pode se dar sem a prática de análise linguística em substituição às abordagens gramaticais tradicionais que não consideram o sujeito tampouco a língua viva.

## **2.2 “Gramática e criatividade”: um elo intermediário tangencial da PAL**

Em “Criatividade e gramática”<sup>3</sup> (FRANCHI, 1987), encontramos ecos concretos de continuidade do diálogo suscitado por Geraldi (2006 [1984]). As mesmas reflexões críticas ao ensino gramatical tradicional fervilham fundamentadas. No entanto, a própria renovação do ensino gramatical, a partir das relações entre criatividade e gramática, e não a PAL, propriamente, é o foco central de discussão. Assim, surge o questionamento sobre qual é o sentido deste texto manter relações dialógicas diretas com a discussão da PAL. “Criatividade é gramática” constitui-se um elo intermediário tangencial entre o que propõe Geraldi em *O texto na sala de aula* (2006[1984]) e o que propõe em *Portos de Passagem* (2013[1991]), como a discussão que segue demonstra.

Em primeiro lugar, ao arguir que a renovação do ensino da gramática envolve o que nomeia como criatividade em linguagem, Franchi (1987) trabalha para recolocar a própria noção de criatividade centrada no eu, no psiquismo individualista, e passa a tratá-la como

---

<sup>3</sup> Referimo-nos ao artigo “Gramática e Criatividade” publicado em *Estudos da Linguagem*, n. 9, 1987, porque o próprio autor o avalia como mais bem elaborado e completo.

prática que pode ser socialmente apreendida e vivenciada, em situação pedagógica, a partir da mediação do professor. A discussão desfecha na proposição das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que o autor reinterpreta, de um ponto de vista pedagógico, a partir das proposições lançadas por Culioli (1968), no campo da Linguística Geral<sup>4</sup>. Essas atividades comporão o tripé pragmático da PAL em *Portos de Passagem* (GERALDI, 2013[1991]), questão ainda a ser entendida.

Franchi defende que o ensino da gramática se dê vinculado e subjacente aos processos de compreensão e produção de textos, assim, assume uma concepção de linguagem como trabalho histórico, social e cultural, a partir da qual o homem organiza e dá forma a suas experiências pela linguagem. Em suas palavras, na linguagem se reproduz “o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos” (FRANCHI, 1987, p. 12). Dessa forma, cada ato de fala é sempre um feixe de possibilidades condicionado pelas condições de produção do discurso e as regularidades da linguagem fundamentadas social e antropológicamente, sendo-lhes a obediência regida pelo fundamento funcional da língua viva.

Nesse sentido, a criatividade se manifestaria nos processos por meio dos quais o falante estende esquemas relacionais, morfológicos, sintáticos ou semânticos, pela analogia ou pela metonímia, o que se dá ao ultrapassar os limites do codificado, a manipular o próprio material da linguagem, a dar-lhe significação própria. Isso ocorre por meio de operações sobre a linguagem que “implicam em uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o discurso”, pois “a atividade do falante não é neutra diante

---

<sup>4</sup> Em “Linguagem – atividade constitutiva” (2002 [1977]), Carlos Franchi faz referência a Antoine Culioli, em razão de o termo “epilinguístico” ser discutido no texto “La formalisation en linguistique”. Este artigo de Culioli, publicado originalmente em 1968, passa a fazer parte da coletânea *Pour une linguistique de l'énonciation* (1999, Tomo 2).

dos eventos que descreve, mas se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 1987, p. 18). A visão do autor é, de certo modo, consoante à visão de Bakhtin (1988 [1975]; 2003 [1979]), Volóchinov (2019 [1926]) e Medviédev (2019 [1928]), para os quais a avaliação social determina o fenômeno enunciativo, do ponto de vista das formas linguísticas, em especial, das significações mobilizadas. Nessa visão, a escolha, a combinação de palavras, de estruturas sintáticas e outras são sempre determinadas pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições de produção do enunciado.

Para Franchi, a teoria gramatical deve estar atenta à novidade, às alterações não codificadas que se dão em uso, pois as línguas naturais sempre oferecem aos sujeitos procedimentos que asseguram manobras com vistas a efeitos de sentidos ou a valorações específicas na situação de interação.

Ao mesmo tempo em que recoloca a concepção de criatividade, Franchi passa pela crítica ao ensino permeado por vícios descritivos, metalinguísticos, herança dos contributos estruturalistas, para afirmar que os exercícios escolares classificatórios se distanciam de um aspecto fundamental defendido para o ensino de gramática e “que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente” (FRANCHI, 1987, p. 23).

O autor defende que o estudo da gramática só pode ser efetivo se

levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tomar muitas vezes conscientes procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo (FRANCHI, 1987, p. 21).

A postura de compreender a língua em funcionamento e sugerir como o ensino gramatical poderia se dar nos domínios do processo de ensino e aprendizagem leva Franchi a defender e a

caracterizar as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, assim como a delinear compreensões teórico-metodológicas a sua aplicação no ensino de língua.

Assim, as atividades linguísticas são definidas como plenas, circunstanciadas na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos, a partir do que se compreende que somente podem ser reproduzidas na escola se esta se tornar um espaço de interação social, mais do que mero espaço de simulação de ambientes de comunicação. “A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 39). Para Franchi, é no interior das atividades linguísticas, que se forma, desde cedo, a necessidade de “levar o aluno a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 1987, p. 41). Quando o aluno é conduzido a se exercitar na construção de objetos linguísticos mais complexos, inclusive a considerar hipóteses sobre novas construções possíveis, inicia a atividade epilinguística de operar sobre a própria linguagem. Na escola, então, a atividade epilinguística seria intensa, provocada e estimulada pelo professor. O autor a define como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 41), num processo reflexivo a partir de orientação e mediação do professor.

Para Franchi, o trabalho linguístico e epilinguístico seria intensamente provocado nos primeiros anos de escolaridade, para abrir as portas para uma sistematização gramatical posterior. Só a partir de uma reflexão precedente, o aluno viria a falar sobre a língua, ou descrevê-la a partir de um quadro nocional consolidado ou intuitivo, que se concretiza em uma metalinguagem, a atividade metalinguística. O autor sugere que essa proposta possa se efetivar a partir das últimas séries do Ensino Fundamental, num percurso

temporal adequado à formação e ao desenvolvimento do aluno, sujeito do seu dizer.

A concepção de gramática defendida por Franchi (1987) vislumbra encaixá-la contextualizada e ressignificada à compreensão e à produção de textos. Nesse sentido, a gramática como “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42) não é estudada apartada desses processos. Ela é condição de criatividade nos processos de comunicação e não é somente restritiva ou limitante, visto ser também “um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo” (FRANCHI, 1987, p. 43). Conforme discutem Polato e Menegassi (2019), os conceitos de gramática e as relações com a criatividade em linguagem apresentadas por Franchi remetem à relação estilo-gramática defendida por Bakhtin (2003 [1979]; 2013 [1940-1960]), para quem a escolha gramatical é uma escolha valorada de estilo.

Ao recuperamos as proposições gerais de Franchi (1987), é necessário, mais uma vez, retomar os sentidos que aventamos no título desta seção, e que envolvem a compreensão do porquê “Criatividade e gramática” se constituir num elo intermediário tangencial entre o que propõe Geraldi (1984; 1991) sobre a PAL, assim como entender a sua importância à epistemologia histórica da PAL. O texto mantém relações dialógicas com o que se preconiza em *O texto na sala de aula*, porque: a) abraça as críticas contundentes ao ensino tradicional com foco na abordagem gramatical da mesma natureza; b) explícita, aprofunda e caracteriza o que se havia aventado de forma introdutória sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; c) constitui-se elo para a reinterpretção dialógica que Geraldi faz dessas atividades de linguagem em *Portos de passagem* (2013[1991]), a vinculá-las à composição da PAL. Já a razão de ser elo tangencial, circunscreve-se ao fato de o objeto de Franchi não ser a PAL, mas, sim, a

renovação do ensino gramatical. Assim, o dito em “Criatividade e gramática” no cronotopo do final dos anos 80 deixa contribuições que se reverberam na consolidação da proposição inicial da prática de análise linguística. Aos poucos, vemos a PAL se constituir no e a partir do emaranhado de já ditos sobre a renovação do ensino de língua e renovação do ensino da gramática e nessas relações dialógicas emergirem prospecção de novidades. Vemos, também, de pronto, as discussões sobre a PAL e a renovação do ensino gramatical/ ensino gramatical contextualizado se interpenetrarem.

### **2.3 Portos de passagem: o elo de ampliação e consolidação inicial da PAL**

*Portos de passagem* (2013[1991]) é uma obra sustentada em uma perspectiva dialógica e enunciativa de linguagem. Não é apressado dizer isso, porque a referência ao método sociológico de estudo da língua (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) aparece nela explícita. Três capítulos integram a obra. No de abertura, “Linguagem e trabalho linguístico”, Geraldi focaliza a interação verbal como lugar da produção em linguagem e também como lugar a partir do qual os sujeitos se constituem. A língua é concebida como sistema não pronto, que passa por contínuo processo de reconstrução e reavaliação a partir dos processos interlocutivos singulares que regem as atividades de linguagem, por sua vez vinculadas tanto às situações sociais e históricas amplas de interação quanto às mais imediatas. Assim, a historicidade é apresentada como eixo da repetibilidade e a interlocução demarcada como eixo da eventividade, da novidade que integra o dizer e compõe o discurso.

As discussões empreendidas nos três capítulos da obra interessam ao objeto Análise Linguística, sendo mais veementes no primeiro e no último. Por isso, no primeiro capítulo, ainda, Geraldi (2013 [1991]) reafirma que a negociação de sentidos das expressões é altamente ligada à compreensão do interlocutor e que a produção linguística não só depende de saberes prévios acerca de recursos expressivos disponíveis, mas de “operações de construção de

sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9).

A importância do interlocutor como participante fundamental da fala do locutor, em relação intersubjetiva, é mais uma vez destacada por Geraldi, assim como já havia ocorrido em *O texto na sala de aula*. Desta vez, no entanto, Geraldi acrescenta a compreensão de que quanto mais direcionado o projeto interacional ao interlocutor, mais se exige do locutor a consciência de operar sobre a linguagem. A visão não difere da explicitada em “Discurso no romance”, por Bakhtin (1988 [1975]), para quem a orientação para o ouvinte, para um círculo particular, faz emergir elementos completamente novos no discurso.

Para Geraldi, os recursos expressivos têm, situacionalmente, a sua garantia semântica que se completa apenas no processo de compreensão, a relacionar-se diretamente a um aspecto fundante tratado por autores do Círculo: a) a importância da situação sócio-histórica imediata da interação, que ao lado da situação ampla, compõe a atmosfera axiológica do enunciado (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; 2019 [1926]); b), o fundo aperceptivo no qual se funda a compreensão e a resposta.

Geraldi avança que não é possível mover as relações sociais sem que o domínio da linguagem se torne direito de cada sujeito participante da organização social, sem que o “eu” possa existir sempre diante e com o “outro”. Nesse sentido, as operações mobilizadas na construção de textos e discursos, tanto servem à reavaliação da língua quanto integram o próprio diálogo inerente à constituição da consciência socioideológica do sujeito. Ao dar importância à formação da consciência, Geraldi retoma os ensinamentos do Círculo de Bakhtin:

como vimos com Bakhtin, a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo (GERALDI, 2013 [1991], p. 33).

Para o autor, esse processo ocorre em tríade que considera: a) a situação sócio-histórica e ideológica de produção do enunciado como espaço em que se dão as interações entre sujeitos; b) a interação como o lugar da relação intersubjetiva entre o eu e o tu em que se tematizam representações da realidade; c) a relação interlocutiva como trabalho conjunto e compartilhado pelos sujeitos, o qual se representa por meio de operações linguísticas determinativas da semanticidade dos recursos expressivos utilizados.

Sobre as operações linguísticas, ainda, ressalta que há aquelas que os sujeitos fazem com a linguagem e aquelas que os sujeitos fazem sobre a linguagem, a demandar ações de linguagem. Nesse sentido, as ações com a linguagem visam a elucidar o ato que se pratica em diferentes condições e que se produzem diferentes compromissos entre os interlocutores. Já as ações sobre a linguagem, sem desprezar as anteriores, tomam a linguagem como objeto e são responsáveis pelos deslocamentos no sistema de referências, ao construir novas representações de mundo, “novas mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto ‘efeitos de sentido’ no discurso” (GERALDI, 2013 [1991], p. 43). Em outras palavras, as ações de linguagem são capazes de alterar as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos interacionais, sendo a interpretação dos recursos expressivos concernente à compreensão do mundo e das relações sociais. As ações com a linguagem clarificam o tipo de ato que se está praticando e as ações sobre a linguagem visam à produção de sentidos, tendo como campo privilegiado os recursos expressivos “para os quais a atenção do outro é chamada” (GERALDI, 2013 [1991], p. 42), o que Medviédev (2019 [1928]) concebe como ressaltamento valorativo. Nesse sentido, a aprendizagem da língua é ato de reflexão, na medida em que as ações linguísticas praticadas pelos sujeitos na interação exigem compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, em um diálogo de confronto ou reforço sobre um tema da vida social, a base do que compõe a consideração das relações de alteridade.



As discussões sobre as ações de linguagem são preparativas à discussão que envolve as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. No primeiro capítulo do livro, Geraldi lança caracterizações preliminares sobre essas atividades, e volta, em movimento dialógico, a completá-las no terceiro. Do mesmo modo, no terceiro capítulo, ele retoma a ideia de operações com e sobre a linguagem, já a nomeá-las como operações discursivas, conforme a discussão apresentará.

No primeiro capítulo, as atividades linguísticas são definidas como aquelas que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013 [1991], p. 20). Dizem respeito ao agenciamento de expressões pelo locutor e na sua compreensão automática pelo interlocutor, sem ferir a progressão do assunto e a intercompreensão das determinações do sentido coconstruído.

Já as atividades epilinguísticas, “também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013 [1991], p. 23). Essas atividades se caracterizam por negociação de sentidos que incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua quanto sobre aspectos mais discursivos vinculados ao desenrolar e à organização do processo interativo. “Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, 2013 [1991], p. 23).

Mais uma vez, Geraldi promove aproximação com as discussões de Franchi (1987) na compreensão das práticas epilinguísticas, porém, aqui, estabelece um avanço em relação ao que propôs o outro, porque sua abordagem, além de considerar que a negociação de sentidos envolve o processo parafrásico, também considera que é centrado no processo interativo, em especial a partir da consideração do interlocutor e do tema, do mesmo modo como vemos prenunciar Volóchinov (2019 [1926]), por exemplo,

para quem o enunciado se concretiza como a interação do autor-tema-interlocutor.

Ao tratar das atividades metalinguísticas, Geraldi as conceitua, neste primeiro momento, como reflexão vinculada ao próprio processo interativo, a partir da qual, conscientemente, se constrói uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. São atividades conceituais, classificatórias, dadas a partir de contribuições de especialistas, ou construídas a partir de quadros intuitivos decorrentes da análise, a constituir-se parte da formação cultural dos sujeitos.

No terceiro capítulo, intitulado “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”, a Análise Linguística aparece como um tópico específico e sofre uma importante ampliação em relação ao postulado em *O texto na sala de aula* (1984): passa a integrar, também, a prática de leitura. Nas palavras de Geraldi, “[...] criadas as condições para as 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” (GERALDI, 2013 [1991], p. 189). Se interessa, no processo de produção textual escrita, agir e pôr em prática a interpretação das relações sociais por meio de uma consciência deliberada que atenta às condições de produção do texto e exige operar com e sobre a linguagem para estreitar o projeto de intercompreensão lançado ao interlocutor, no processo de leitura, ao analisar aspectos linguísticos agenciados, o aluno-leitor assume o papel de coprodutor de sentidos. Mais que isso, apreende reflexivamente o discurso e suas formas linguísticas de organização e o responde. Por isso, Geraldi defende que as práticas de escrita envolvem as de leitura, irremediavelmente:

Na perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com a leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em

sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (GERALDI, 2013 [1991], p. 166).

A afirmação reverbera o pensamento de Bakhtin (1988 [1975], p. 59), para quem “durante a leitura ou audição de uma obra [...], eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem; [...] eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outrem como expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo”, o que Geraldi denomina de contrapalavra.

Em *Portos de passagem* (2013[1991]), a Análise Linguística na leitura torna-se tão importante quanto é na produção textual escrita, a envolver, especialmente, a prática epilinguística – reflexiva – sobre a análise das estratégias de dizer do outro em dado projeto de interlocução. Por isso, ao mesmo tempo em que estabelece a ampliação que liga a análise linguística à prática de leitura, Geraldi caracteriza a análise linguística como uma prática que envolve as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, numa articulação procedente com Franchi (1987), a formar a base para discussões pertinentes à proposta de trabalho com a língua viva. Assim, volta a acrescentar caracterizações a essas atividades no terceiro capítulo.

Para ele, as atividades epilinguísticas “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190). As atividades epilinguísticas passam a estar intrinsecamente ligadas às estratégias de dizer mobilizadas pelo locutor, ou seja, correspondem a “toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer a que aludimos [...] (especialmente no tópico “o texto e as estratégias do dizer”)” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190), o que se liga à discussão de operar com e sobre a língua.

Já as atividades metalinguísticas são consideradas pelo autor “como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível

categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190-191). Percebemos que a visão de Geraldi (2013 [1991]) sobre as atividades metalinguísticas é de que resultam diretamente da atividade epilinguística, porque as toma como uma reflexão analítica que se desfecha numa descrição, como uma ordem metodológica de trabalho. Nessa visão, as atividades metalinguísticas se dão em contínuo às atividades epilinguísticas, a tornar o locutor mais consciente para o uso futuro, de modo que, dialogicamente, corroboram novas reflexões. Elas permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais “e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 2013 [1991], p. 191). Ao propor a reflexão sobre as estruturas entonacionais, Geraldi afina-se ao projeto de Volóchinov (2019 [1926]), ao discutir esse importante conceito axiológico como o responsável por trazer vida ao discurso, à medida que encerra o compartilhamento de valorações entre o locutor e o interlocutor.

O posicionamento de Geraldi é convergente à ideia de que as atividades epilinguísticas podem ser mediadas. O processo reflexivo que deflagram leva em consideração as estratégias de dizer como reflexo de operações que se organizam em torno do que se tem a dizer, das razões para dizer a quem se diz e outros elementos componentes da dimensão extralinguística, das condições de produção dos textos, o que Volóchinov (2019 [1926]; 2018 [1929]) denomina de situação extraverbal.

Desse modo, as atividades epilinguísticas reivindicam a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a manter coerência enunciativa com o já postulado em *O texto em sala de aula* (1984) sobre a prática análise linguística, Geraldi discute pontualmente o que nomeia como “operações discursivas”. Para ele, são atividades de formulação textual que podem resultar de inúmeras atividades menores. Para o autor, quanto maior for o compromisso do locutor no acabamento com a proposta de compreensão com o interlocutor, maiores serão

as operações discursivas que realiza. Esse processo é regido pelas ações com e sobre a linguagem.

Geraldi (2013 [1991]) ilustra o que vem a ser as operações discursivas a partir de quatorze exemplos possíveis, relacionados tanto à organização do próprio texto quanto a partir de seus efeitos de sentidos ou efeitos valorativos na constituição do discurso. Assim, afirma que a construção do texto se dá 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” (GERALDI, 2013 [1991], p. 194). Enquanto Franchi (1987) defende a gramática como sistematização aberta, Geraldi (2013 [1991]) defende a língua. As operações discursivas seriam, portanto, a concretização de operações com e sobre a linguagem.

Quanto ao exemplário de operações discursivas que dispõe, o autor afirma que são apenas mostras de um estágio de explorações intuitivas e que podem servir para estudos futuros sobre o assunto. Conforme interpretam Polato e Menegassi (2019), essas operações podem ser atualmente compreendidas como ressaltos valorativos, como por exemplo interpreta Acosta-Pereira (2013), a partir de uma perspectiva dialógica.

Um exemplo profícuo das operações sinalizadas por Geraldi é o que chama de “operações de inclusão de falas de terceiros” (GERALDI, 2013 [1991], p. 207). Ao abordá-las, o autor demonstra compreender a importância da composição dialogizada e valorada do discurso, ou constituição do discurso, o que Volóchinov (2018 [1929]) bem discute em “Exposição do problema do discurso alheio”.

Em *Portos de passagem* (1991), a interlocução é lugar privilegiado e “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2013 [1991], p. 5). Assim, Geraldi chama atenção para a singularidade, para a densidade do acontecimento interlocutivo.

No que toca à abordagem específica da Análise Linguística na obra, ela aparece diluída em meio às discussões sobre a leitura e a produção textual, quando o autor insiste em chamar atenção para

o fato de que se dirigir ao outro não depende apenas de saberes prévios sobre recursos expressivos disponíveis, mas, sobretudo, de “operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9). Para Geraldi, é na dinâmica entre a repetibilidade e o novo que ocorre o trabalho linguístico, pois, “trabalhamos na construção de sentidos ‘aqui e agora’ e para isso temos como ‘material’ [...] a *língua* que resultou de trabalhos anteriores” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9), o que remete à ideia de língua viva, como constructo sócio-histórico, cumulativamente ideológica e em constante transformação, conforme preconiza Volóchinov (2018 [1929]).

Vislumbra-se, com a proposta, a formação de um sujeito social e histórico que se constitui na medida em que interage com outros, sendo sua consciência e seu conhecimento de mundo resultantes desse processo. Esse sujeito se completa, permanentemente, construindo-se nas suas falas e deixa suas contribuições para mover as relações sociais a partir das novas valorações que imprime à língua, de novas acepções que ajuda a cunhar sobre temas da vida social. Portanto, os objetivos da proposta de Análise Linguística começam a ganhar contornos dialógicos em *Portos de passagem* (2013[1991]) e requerem a formação de um sujeito ativo, deliberado, consciente nas práticas de linguagem, que reflete e opera sobre a língua em uso para demarcar atitudes responsivas próprias tanto na leitura quanto na produção textual, em formação mediada e orientada pelo professor. Tais capacidades e habilidades devem ser apropriadas e estendidas para as vivências sociais.

Apresenta-se, em *Portos de passagem* (2013[1991]), uma reinterpretção pedagógica provável e muito promissora de pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin. Assume-se que a transformação das relações sociais passa, inevitavelmente, pelos usos da linguagem. É impossível essa transformação se cada sujeito participante da organização social não tiver o direito à voz, à autoria dos textos que produz para demarcar posicionamentos sobre temas. Sem operar com e sobre a linguagem, não se tem autor que age eticamente, que investe a língua de novas significações,

que corrobora a reavaliação dos objetos do discurso, e acaba por ter-se apenas um “repetidor cognitivo”. Geraldi bem depreende que, no ato simples de encorajar a voz própria de cada aluno, está uma chave para mudança.

De todo modo, *Portos de passagem* (2013[1991]) encerra um primeiro ciclo de diálogos sobre a prática de análise linguística que constitui sua base proposicional. Essa base, como vimos, é heterogênea do ponto de vista de suas orientações teórico-metodológicas, porque se ancora em desenvolvimentos diversos da Linguística Geral e da Linguística Aplicada, movimento que se intensifica na década de 90, como o capítulo continua a indicar.

Naquele contexto de 1991, Geraldi ainda não aborda os gêneros do discurso, mas prospecta: “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre estratégias de dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 2013 [1991], p. 192), visto que, o texto é o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua, assim como para Bakhtin (2003 [1979]) é o ponto de partida de chegada para qualquer fazer das Ciências Humanas e das Ciências da Linguagem.

Para compreensão sinótica, o Quadro 1 retoma a síntese teórico-metodológica das três obras referenciais que, em relações dialógicas, constituem a proposição inicial da prática de análise linguística, a envolver concepções de linguagem, de gramática, de análise linguística, de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

**Quadro 1** – Conceitos formadores das orientações teórico-metodológicas iniciais da prática de análise linguística nos anos 80 e 90 do século XX

<p>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM</p>	<p>a) Trabalho histórico, social e cultural, a partir do qual o homem organiza e dá forma a suas experiências (FRANCHI, 1987).  b) Lugar onde se dá o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos (FRANCHI, 1987).  c) Trabalho social, histórico e cultural e ininterrupto, amplo dos sujeitos diante de outros sujeitos – historicidade – que se concretiza pragmaticamente a partir das interações sociais específicas no interior de determinadas formações sociais, enquanto acontecimentos interlocutivos singulares – novidade. (GERALDI, 2006 [1984]; 2013 [1991]).  d) Lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais (GERALDI, 2013 [1991]).</p>
<p>CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA</p>	<p>a) “Conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (FRANCHI, 1987, p. 42).  b) Condição de criatividade nos processos de comunicação (FRANCHI, 1987).  c) Sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas, ainda, marcar cada texto, com estilo expressivo próprio (FRANCHI, 1987).</p>
<p>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade que compreende as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas, quanto envolve falar sobre a linguagem (GERALDI, 2013 [1991]).  b) Atividades que integram “reflexões sobre estratégias de dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 2013 [1991], p. 192).  c) Atividade de operar com e sobre a linguagem quando se reflete sobre os meios de expressão usados nas interações, em função dos interlocutores com os quais se interage e em função dos objetivos nesta ação (GERALDI, 2006 [1984]; 2013 [1991]).  d) Atividade que se dá na reescrita, a partir dos problemas que emergem nos textos produzidos pelos alunos, a envolver os de ordem estrutural, gramatical, mas que, sobretudo, busca levar o aluno estreitar o projeto de dizer ao interlocutor e aos objetivos da interação (GERALDI, 2006 [1984]).</p>



	<p>e) Atividade a partir da qual se reflete sobre a linguagem e “a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190).</p> <p>f) Atividade que na escola é mediada pelo professor para constituir habilidades analíticas e de uso da linguagem em situações reais de uso (GERALDI, 2006 [1984]; 2013 [1991]).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ATIVIDADE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade plena, circunstanciada na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos, que pode ser reproduzida na escola apenas como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 39).</p> <p>b) A atividade que pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si (FRANCHI, 1987).</p> <p>c) Atividade praticada nos processos interacionais, que demanda uma reflexão quase automática na compreensão responsiva, sem suspensão das determinações do sentido a ser construído na intercompreensão dos sujeitos (GERALDI, 2013 [1991]).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ATIVIDADE EPI-LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade intensa, provocada e estimulada pelo professor, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (FRANCHI, 1987).</p> <p>b) Atividade em que se opera sobre a própria linguagem, comparam-se expressões, experimentam-se transformações e novos modos de construção canônicos ou não, para investir as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1987).</p> <p>c) Atividade que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos e que visa tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já tem acesso (FRANCHI, 1987).</p> <p>c) Atividade fundamental ao processo criativo, capaz de mover, a partir da ação do sujeito sobre a linguagem, o processo dialético resultante da interação (FRANCHI, 1987).</p> <p>a) Atividades reflexivas intrinsecamente ligadas às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor.</p> <p>b) Operações presentes nas atividades verbais, que se manifestam na negociação de sentidos, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, antecipações (GERALDI, 2013 [1991]).</p> <p>c) Atividade que incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas, quanto sobre aspectos mais discursivos (GERALDI, 2013 [1991]).</p>

	<p>d) Atividades a partir das quais se opera com e sobre a linguagem, “presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013 [1991], p. 23).</p> <p>d) Atividades em que se reflete sobre a linguagem e “a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190).</p> <p>e) Atividades abertas, como busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, para além da gramática, mas, ao mesmo tempo, sem seu abandono (GERALDI, 2013 [1991]).</p> <p>f) Atividades que são ponte para uma sistematização metalinguística posterior (GERALDI, 2013 [1991]).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ATIVIDADE METALINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade em que o aluno fala sobre a língua, ou a descreve a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem (FRANCHI, 1987).</p> <p>b) Reflexão analítica sobre os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190-191).</p> <p>c) Permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais (GERALDI, 2013 [1991]).</p> <p>d) Tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática que envolve a construção de conceitos e classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas, sendo direito na formação cultural do sujeito.</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

### 3. Da década de 90: o silenciamento da PAL como elo antecedente paradoxal

Mesmo com a retomada e desenvolvimento da proposta de Análise Linguística por Geraldi em *Portos de passagem* no ano de 1991, assistimos, na década de 90, a um silenciamento dessa perspectiva. A LA do Brasil não adere fortemente à proposição nesta década e, conseqüentemente, não se efetiva o movimento de revisitação, análise, aprofundamento teórico, de implementação ou de expansão da proposta definida para a PAL. O silenciamento é

natural a toda proposta nova, mas, de certo modo, constitui-se mesmo assim valorativo, como a discussão aqui demonstra.

A retomada da proposta de prática de análise linguística só ocorre a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), a recomendar que se efetive a partir dos princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa. O movimento uso-reflexão-uso é preconizado, de modo a inserir a PAL às práticas discursivas de escuta, de leitura, de produção de textos orais e escritos, o que, em outras palavras, se reverbera no movimento metodológico preconizado de ação-reflexão-ação, cujo objetivo principal é incorporar reflexão às atividades linguísticas vivenciadas pelo aluno, para que amplie, segundo o documento, sua competência linguístico-textual-discursiva.

Ressalte-se que, como a discussão sobre a PAL estava circunscrita apenas às obras de Geraldi (1984; 1991), os PCN (BRASIL, 1998) tecem repentinamente essa orientação que cunha a PAL como eixo de ensino. Nesse contexto, grande parte dos professores, muito provavelmente, já tinha acessado *O texto na sala de aula* (2006 [1984]), ou mesmo, *Portos de passagem* (2013 [1991]), mas a falta de compreensão panorâmica da proposta inicial de PAL e dos objetivos pragmáticos e sociais da prática desencadeiam uma apropriação tangencial da proposta, reverberada nas práticas, que passam a ser analisadas como insuficientes pelos pesquisadores nas décadas seguintes (POLATO, 2017). Por outro lado, ainda, o silenciamento da PAL na década de 90, com a publicação de várias obras de renome para encerrar críticas ao ensino tradicional e ressignificar o ensino de gramática, juntada à recomendação dos PCN para que o trabalho de ensino e aprendizagem se dê a partir dos gêneros discursivos, influenciam no desenvolvimento teórico-metodológico heterogêneo da PAL na primeira década de 2000. Decorre que o discurso sobre a PAL passa a incorporar e a assumir dimensões expansivas às originais, a partir do amálgama de vozes das décadas de 80 e 90, somadas às diferentes perspectivas de trabalho com gêneros, que se avultam na Linguística Aplicada. É preciso ressaltar que, embora a primeira década de 2000 não seja foco de reflexão neste capítulo, a

análise das produções da década de 90 é produtiva à medida que as obras são entendidas como elos antecedentes e posteriores da corrente do discurso sobre a PAL. Obras como *Gramática e Interação* (TRAVAGLIA, 1996), *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996), que ganharam ampla divulgação na LA do Brasil, contemplam discussões que ainda hoje são comumente solicitadas em cursos de formação inicial e continuada de professores, concursos públicos entre outros espaços sociais.

Para ilustrar o movimento de silenciamento da PAL, sem considerá-lo como um movimento proposital ou ilegítimo, que ocorre na década 90, sete trabalhos significativos para a LA do Brasil foram escolhidos para compor o *corpus* representativo da década. O critério que utilizamos para sua seleção é a própria citação recorrente nos trabalhos cujo objeto é a PAL. São produções heterogêneas quanto à tipologia e variam entre artigos, livros, dissertações e teses. No *corpus*, percebemos duas diferentes tendências, conforme corrobora Britto (1997), ao discutir a mesma questão: a) seis trabalhos buscam evidenciar as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional e propõem uma reconfiguração da gramática ou do ensino gramatical que incorpore os avanços da Ciência Linguística, com ancoragem em alguma orientação teórica; b) um apenas se desvincula dessa proposição específica, para defender a PAL, a compreender o enunciado como lugar da interação em sala de aula e como lugar de condutas sociais representadas.

De todo modo, observa-se uma batalha discursiva travada nesta década, cujo objetivo é consolidar o combate, por diferentes flancos, ao ensino tradicional de língua ou o ensino da gramática normativa, em continuidade ao diálogo de 80. Esse objetivo, em si, se mostra mais fortalecido, enquanto a perspectiva e o desenvolvimento da prática de Análise Linguística se mostram tímidos. Esse é um dado que aponta a como a LA do Brasil empreendeu esforço ferrenho de duas décadas para dizer como as coisas não deveriam ser. O Quadro 2 apresenta o *corpus* ao qual nos referimos:

**Quadro 2** – Panorama geral das pesquisas a envolver propostas de reconfiguração do ensino gramatical e de PAL na década de 90 do século XX

Título do trabalho, autor e ano	Filiações teóricas específicas ou remetentes	Abordagens e metodologias	1) Crítica à gramática normativa ou propõe a reconfiguração do ensino gramatical. 2) Proposta de análise linguística.
<i>Gramática na escola</i> (NEVES, 1990)	Funcionalismo	Abordagem quantitativa e qualitativa. Descreve e analisa práticas docentes.	1
<i>Através do ensino da gramática</i> (ANGELO, 1990)	Linguística Aplicada	Abordagem qualitativa e interpretativa. Descreve e analisa práticas docentes.	1
<i>Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus</i> (NEVES, 1993)	Funcionalismo	Abordagem qualitativa e interpretativa. Descreve e analisa práticas docentes.	1
<i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i> (POSSENTI, 1996)	Linguística Aplicada Sociolinguística	Abordagem qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.	1
<i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus</i>	Linguística Aplicada	Abordagem qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.	1

(TRAVAGLIA, 1996)			
<i>A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical</i> (BRITTO, 1997)	Linguística Aplicada	Abordagem qualitativa e interpretativa. Sugere práticas docentes.	2
<i>Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática</i> (HILA, 1998)	Linguística Aplicada, Dialogismo do Círculo de Bakhtin	Abordagem qualitativa e interpretativa. Descreve, analisa e sugere práticas docentes.	1

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao observarmos os títulos dos trabalhos, percebemos a preferência por termos como “ensino da gramática”, “tradição gramatical”. Na realidade, as diferentes orientações terminológicas, de certo modo, teórico-metodológicas, ligadas aos termos “ensino gramatical”, “ensino gramatical contextualizado” e “análise linguística” se marcam presentes na LA do Brasil até a atualidade. As noções de funcionamento linguístico, de ensino gramatical reflexivo e outras constituem os discursos sobre a PAL, assim como as ideias de reflexão sobre a língua e de ser capaz de operar sobre a linguagem em uso também integram as pesquisas que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical, porque ambas as propostas elegem o texto como lugar a partir do qual pode se entender o funcionamento de aspectos textuais, linguísticos, discursivos e enunciativos. Mas as propostas se abrem à medida que a PAL se volta às operações com e sobre a linguagem, no sentido de trazerem ressaltos valorativos, efeitos de sentidos ou efeitos valorativos que convergem à compreensão do enunciado como uma atuação discursiva completa. Na PAL, em especial a que se desenvolve ancorada em perspectiva dialógica (POLATO; MENEGASSI, 2017; 2018; 2019; 2020; COSTA-HÜBES, 2017) qualquer fenômeno linguístico particular analisado sempre tem

uma orientação temática, interlocutiva, ou remetente às relações dialógicas, a considerar a orientação interna e externa do gênero à realidade<sup>5</sup>, com vistas à constituição dos sentidos do enunciado.

Ao nos voltarmos às obras selecionadas da década de 90, vemos que há entre os textos que o compõem uma profunda articulação. É comum a ocorrência do enquadramento valorativo positivo dos discursos publicados anteriormente, de forma citada ou não. Por outro lado, também ocorre o distanciamento parcial ou o refutamento de algumas vozes por meio de críticas negativas. Observamos, por exemplo, Travaglia se valendo dos dados da pesquisa de Neves (1990) para apresentar o panorama dos problemas enfrentados no ensino da gramática, e ela, ainda que indiretamente e de outro lugar teórico, a reforçar os posicionamentos de Franchi (1987) e Geraldi (2013 [1991]), ao preconizar que o aluno deve refletir e operar sobre a língua em situações específicas de interlocução.

O trabalho de dissertação de Angelo (1990) é uma rica discussão em que a LA do Brasil se mostra preocupada com as novas configurações do processo de ensino e aprendizagem e com o discurso de renovação do ensino gramatical. Os resultados da investigação realizada indicam que o convite ao abandono de práticas tradicionais de ensino parece estar conduzindo à interpretação equivocada de que é necessário o abandono do ensino da gramática, período este que se refletiu por boa parte dos anos 90 na escola brasileira, tanto que, em 1996, Possenti avalia ser necessário produzir *Por que (não) ensinar gramática na escola*, para, entre outras coisas, dar um corte axiológico na ideia de abandono do ensino da gramática.

---

<sup>5</sup> As reflexões sobre as confluências e distanciamentos entre a proposta de ensino gramatical contextualizado e a prática de análise linguística, por si, são densas e necessitam ser tratadas em um trabalho específico. O que anunciamos aqui serve apenas à compreensão de que esses discursos se interpenetram nos desenvolvimentos da Linguística Aplicada do Brasil, o que justifica a discussão de textos que não tomam a PAL, propriamente, como objeto.

Angelo (1990) observa outro problema além do indicativo do abandono do ensino de gramática na escola: a possibilidade de reconfiguração proposta de ensino gramatical não se apresenta bem apropriada pelos docentes, o que gera confusão em se tratando, principalmente, de prática metalinguística. A pesquisa aponta que quadros nocionais intuitivos precários passaram a ser construídos sem uma referência anterior ou comparativo posterior a quadros descritivos já consolidados pela gramática ou outras teorias linguísticas. Essa problematização acerca da utilização de quadros intuitivos para a descrição metalinguística já havia sido aventada por Franchi (1987), no entanto o autor insiste na importância desses quadros, porque representam análises muito específicas que podem agregar novas reflexões aos quadros consolidados. Na verdade, a terminologia que melhor representa esse movimento não seria “quadro nocional intuitivo”, mas “quadro nocional de compreensão expansiva”, como sugerem Polato e Menegassi (2019), ao defender que a atividade metalinguística deve partir de um quadro consolidado, gramatical<sup>6</sup> ou não, cuja interpretação pode ser expandida pela atividade epilinguística antecedente, a culminar numa descrição autoral que pode ser construída pelo aluno, pelo professor ou por ambos em diálogo.

Já a partir de um lugar teórico específico – a perspectiva funcionalista – analisamos a importância dos dois trabalhos de Neves (1990; 1993). A pesquisa de 1990 apresenta um diagnóstico preciso: o ensino gramatical não é efetivado de forma satisfatória nas escolas investigadas; as práticas docentes e os manuais

---

<sup>6</sup> Em razão de toda tradição que a abordagem gramatical logra na escola brasileira, em abordagens e terminologias consolidadas na formação de professores, nos livros didáticos e documentos orientadores para o ensino de línguas, Polato e Menegassi (2019) defendem que a metalinguagem gramatical seja majoritariamente utilizada nas práticas de Análise Linguística na Educação Básica. Já para o trabalho no Ensino Superior ou outros níveis de ensino, quadros consolidados de outras teorias podem prevalecer, ou ser coadunados aos da gramática, até mesmo para abordagens comparativas que permitam compreensões ampliadas de fenômenos em análise.



didáticos ainda são tradicionais no início dos anos 90. Neves constata, também, que faltam “condições pessoais (de formação e disponibilidade) e institucionais (de assistência organizada e da própria adequação do sistema)” (NEVES, 1990, p. 31) para que um ensino adequado de língua se efetive. As estatísticas apresentadas, coadunadas à acurada análise quantitativa e qualitativa desses dados e de outros gerados a partir dos instrumentos precisos de coleta empregados, esmiúçam e clarificam o panorama do ensino gramatical no contexto investigado, demonstram o que está ocorrendo na sala de aula, colocam em tela as condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor e as concepções balizadoras de seu trabalho, o que não difere de outros trabalhos que se apresentam atualmente e que continuam a apontar os mesmos problemas já constatados pela autora lá no início dos anos 90. A pesquisa de Neves (1990), em termos diagnósticos, parece um retrato que não envelhece.

Embora sem vinculação ao escopo teórico do Círculo de Bakhtin, ao tratar a questão da organização de blocos informativos no texto, Neves (1990) aborda, sob as premissas da perspectiva funcionalista de abordagem gramatical, os aspectos entonacionais no texto. Ao encontro de Franchi (1987) e Geraldi (2013 [1991]), ainda defende um ensino de gramática em que o aluno possa refletir e operar sobre a língua. A partida da autora é de compreensão da interação, das relações estabelecidas entre interlocutores, para observar o funcionamento da língua. No entanto, a base funcionalista se apoia em padrões sociais mais sincrônicos para descrição do funcionamento linguístico recorrente – plano de ordem mais pendente à cognição, enquanto na relação estilo-gramática, prenunciada por Bakhtin (2003 [1979]; 2013 [1940-1960]), por exemplo, além de abarcar essa dimensão, se interessa pelas peculiaridades da interlocução específica, o lugar das novidades do discurso, como pondera Geraldi (2013 [1991]). A partir desse princípio, hoje é possível atentarmos à interlocução específica como lugar no qual se revela tanto o uso social da língua – que se concretiza como recorrência no estilo dos gêneros do discurso – quanto lugar do trabalho idiossincrático do autor de linguagem, a partir do qual se

concretizam e se imprimem valorações sociais ao discurso, a partir de escolhas vocabulares e gramaticais conscientes próprias (BAKHTIN, 1988 [1975]; 2003 [1979]; 2013 [1940-1960]), plano de ordem ética, que expande sobremaneira o primeiro. A perspectiva funcionalista abarca também o plano social, porém, não com tanta verticalização à interlocução específica demarcada entre interlocutores, como esboça o Círculo de Bakhtin, para defender a importância das axiologias sociais inerentes à enunciação específica. Tanto é assim, que a abordagem funcionalista se interessa, por exemplo, pelo fenômeno da gramaticalização, pela entonação sintática representativa de regularidades, mas não, especificamente, pela entonação expressiva-valorativa, como concebe o Círculo de Bakhtin.

Ressalte-se que esses trabalhos iniciais de Neves são de grande importância para a LA do Brasil, porque se constituem como abertura para a defesa de uma reconfiguração da gramática tradicional à luz do princípio funcionalista, ou dos princípios de uso real da língua por falantes brasileiros. Note-se o reflexo na própria gramática de autoria de Neves: *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000), lançada uma década depois de ela suscitar o diálogo sobre a necessidade de reconfiguração do ensino gramatical e da própria gramática. Mais recentemente, em 2018, a autora acaba de lançar a sua *Gramática do Português revelada em textos*. Suas reflexões no início da década de 90 sustentam o abono do trabalho coerente de uma vida de pesquisa e estão muito mais voltadas para os diferentes modos de se interpretar fenômenos gramaticais, o que, como já expusemos, difere dos objetivos gerais da PAL, mas não deixa de servi-los.

Por outro lado, em razão da incorporação de uma visão linguística sincrônica à descrição gramatical e à reflexão normativa, como já prenunciava Mattoso Câmara (1969), é possível aventar, a partir do amplo trabalho de Neves, por exemplo, que se algum tipo de gramática puder ser útil à base de uma atividade metalinguística, capaz de incorporar o funcionamento social da língua nas práticas de AL, as gramáticas de base funcionalista são as que mais parecem se apresentar apropriadas, pelo que segue: embora o Círculo de

Bakhtin e o próprio Geraldi (2013 [1991]) preconizam a necessidade de um olhar vinculado à interlocução, a interpretação das relações sociais representadas no texto também passa por padrões, regularidades sociais estabelecidos no curso da história e reconhecidas para o uso da língua. Esse ponto, de ordem mais propensa ao plano cognitivo consolidado, não deixa de ser social, porque já é uma apreensão descritiva pautada na interpretação de usos sociais reais recorrentes e sincrônicos. Ademais, as gramáticas de base funcionalistas não se apoiam apenas na descrição da modalidade escrita. Elas analisam e consideram, também, os fenômenos próprios das práticas de oralidade, como pode se notar no projeto da *Gramática do português falado*, cujos os diferentes volumes são organizados por linguistas renomados, como Rodolfo Ilari, Ataliba de Castilho, Mary Kato, Ingedore Koch, Bernadete Abaurre e a própria Maria Helena de Moura Neves.

Ressaltamos que não estamos preterindo outras gramáticas às práticas de PAL, apenas demonstrando, a partir do curso da história, que há uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre a língua que se reflete nos modos de se conceber uma gramática e isso precisa ser entendido pelos professores. Em outras palavras, ratificamos o que discutem autores como Possenti (1996), ou Antunes (2007), para os quais as gramáticas não são neutras, mas, sim, são políticas.

Ainda no curso linear das produções da década de 90, chegamos ao trabalho de Possenti (1996), que se insere na roda de discussão, a manter coerência enunciativa com disposto em *O texto em sala de aula* (2006[1984]), em seu capítulo “Gramática e Política”. Mesmo não sendo um sociolinguista, o autor fala do lugar significativo e importante que retoma as vozes da Sociolinguística. Essa é uma discussão política que se torna muito encorpada na LA do Brasil e o discurso que liga os postulados da Sociolinguística à prática de ensino de gramática ou à prática de análise linguística mantém-se vivo e é bastante retomado nos trabalhos dessa natureza, assim como aparece sustentando proposições em livros didáticos. É importante lembrar que essa relação, embora seja importante, é

apenas um flanco da discussão que envolve a prática de análise linguística. Por replicar as vozes da Sociolinguística, por exemplo, o conceito de gramática defendido por Possenti (1996) é aquele que parte da gramática internalizada pelo aluno, a fim de que possa expandir seus conhecimentos. Para o autor, as razões de se dever ensinar a variação padrão na escola são políticas. Essa variação não pode ser excluída do ensino, sob a pena de alijar as classes sociais menos favorecidas das relações sociais encerradas em cronotopos de prestígio econômico. Como se confirma em discussões como as de Banho (1999), há uma forte relação entre as questões econômicas e o preconceito linguístico. De todo modo, Possenti (1996) pondera a esse respeito, tanto que não se furta a enfatizar a importância da abordagem das variações padrão na escola quanto não se furta de defender a legitimidade das variações não-padrão.

Ao lado do trabalho de Possenti (1996), no tempo cronológico, temos a obra reconhecida de Travaglia (1996), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. Nessa obra, apresenta-se um panorama de como tem sido o ensino das gramáticas nas escolas de 1º e 2º Graus da época da década de 90, quando assim eram denominados os níveis de ensino, a recuperar dados já publicados nas pesquisas de Neves (1990; 1993). A defesa é por um ensino de gramática que, prioritariamente, volta-se ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa, ou seja, um ensino produtivo e não necessariamente apenas descritivo ou prescritivo. Assim, reafirma-se a proposta de que o ensino gramatical se dê a partir de textos utilizados em situações variadas de interação comunicativa.

Travaglia também discute concepções de gramática e de linguagem e destaca, assim como Geraldi (1984), que qualquer concepção sobre língua e linguagem adotada pelo professor influencia nas suas decisões e posturas teórico-metodológicas para o ensino de gramática. O autor reforça a eleição da concepção de linguagem como forma ou processo de interação como primordial ao processo de ensino e aprendizagem, por considerar que o

locutor, ao usar a linguagem, realiza ações sobre o interlocutor e não apenas traduz pensamentos ou transmite informações.

No capítulo “Uma proposta para o ensino de gramática”, o autor propõe que o ensino da gramática se volte às proposições da gramática de uso e da gramática reflexiva, a ter a gramática teórica e a normativa apenas funções auxiliares. Nesse ínterim, trata de apresentar vários conceitos de gramática, a ressaltar que as atividades de ensino realizadas em sala de aula diferem de acordo com a concepção adotada pelo professor, uma vez que cada concepção atende a objetivos inerentes às suas especificidades. Tal postura não destoia da explicitada por Possenti (1996), que também relaciona os objetivos do ensino de gramática às concepções adotadas pelos professores.

Estamos em 1997 e já há mais corpo para recuperação dos discursos divulgados na primeira metade da década de 90. Como orientando de João Wanderlei Geraldi, Britto (1997) mantém vivo, em sua tese de doutorado, o discurso sobre a PAL e seu diálogo se entrecruza com outros. Ao discutir questões que envolvem os usos da norma padrão e o conceito de correção, o autor adota um percurso histórico para demarcar a propriedade da argumentação. Essa estratégia encorpa positiva e indiretamente o discurso de Possenti (1996) sobre a legitimidade de todas as variações linguísticas, mas estabelece um corte para uma diferença: Britto elege como prioritária uma abordagem discursiva em que a escrita a resposta. Desse modo, a discussão sobre a legitimidade do ensino da variação padrão e do respeito às demais é considerada secundária ou subjacente à discussão que envolve a compreensão de que as condições de produção do enunciado determinam a adequabilidade da linguagem. Enquanto Possenti se apega ao respeito às variações linguísticas e argui pelo ensino da variação padrão como necessário à participação dos sujeitos nas mais diversas áreas da vida social, Britto argui por uma abordagem discursiva que integra, no processo de ensino e aprendizagem, os processos de leitura, produção textual e a análise linguística, para

garantir ao sujeito a capacidade de ação consciente por meio da linguagem nas mais diversas situações de uso social.

Britto (1997) adverte, ainda, que uma proposta para reconfiguração do ensino gramatical não pode ser rasa e fiada parcialmente em propostas estruturais. É desse modo que seu trabalho refuta parcialmente posturas de autores que discutem a reconfiguração “ensino da gramática”, porém continuam a se utilizar de exemplificações em nível de frase.

Chegamos ao último trabalho das obras selecionadas, o de Hila (1998), que coincide com o mesmo ano de publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Trata-se de um trabalho amplo do ponto de vista teórico, porque replica compreensões de gramática e de ensino de língua que já incorporam diversas vozes, como as da Sociolinguística, ao recuperar a voz de Possenti (1996), as do Interacionismo e do Dialogismo, ao recuperar a voz de Geraldini (2013 [1991]), as das perspectivas já fluídas, ao recuperar as vozes de Travaglia (1996), que, por sua vez, não destoam das Neves (1990). Esse é um trabalho do final da década que pode ser tomado como exemplo para mostrar como a Linguística Aplicada do Brasil incorporou as discussões no período analisado. Não é quase possível alcançar o fio do diálogo, porque à medida que a década avança ao final, as vozes do discurso sobre renovação do ensino gramatical ou prática de análise linguística se entrelaçam.

Ao olharmos para as obras constitutivas dessa discussão, notamos que, na década de 90, não se investiu muito em propostas práticas, a envolver a abordagem de metodologias para o desenvolvimento de práticas epilinguísticas e metalinguísticas, seja na compreensão do texto ou na produção textual. Desde os anos 90 até primeira década do ano 2000, tanto nas pesquisas que envolvem as discussões sobre o ensino gramatical quanto nas que discutem a análise linguística, é perceptível um investimento da Linguística Aplicada para discutir a importância das atividades epilinguísticas do ponto de vista teórico, do que representam conceitualmente, mas não do ponto de vista de aplicação, do como realmente poderiam se dar em práticas de leitura ou de produção textual oral

ou escrita. Decorre que não se apontam metodologias concretas para se mediar reflexões para que o aluno compreenda efeitos de sentido ou valorações no enunciado. Se a ciência não aponta, o professor faz de modo intuitivo. Quanto às atividades metalinguísticas, ocorre o mesmo. Não se indica abertamente possibilidades de quadros nocionais a serem utilizados em diferentes níveis de ensino, como necessitam ser compreendidos, ou seja, como pode se organizar a composição do conhecimento teórico-científico do aluno.

Quanto à natureza dos procedimentos teóricos adotados e as intersecções mais e menos recorrentes, a década de 90 mostra o perfil teórico eclético e, por que não afirmar, dialógico da LA do Brasil para discutir a renovação do ensino gramatical ou a prática de análise linguística. Como vimos, várias vozes representantes de diferentes teorias aparecem. Neves (1990; 1993), com voz assentada em princípios do Funcionalismo; Possenti (1996), a recuperar os postulados da Sociolinguística; Travaglia (1996), a recuperar, no que lhe convém, as vozes já funcionalistas de Neves, ou as vozes do Interacionismo e do Dialogismo representado na voz de Geraldi (1991). Esse fenômeno de cruzamento valorado de vozes concretizado nas abordagens da Linguística Aplicada do Brasil se deve à natural necessidade que a LA tem de discutir o ensino a partir de bases cognitivistas, interacionistas, discursivas ou enunciativas. Desse modo, por exemplo, os preceitos funcionalistas são bem recebidos por se encaixarem à concepção de linguagem como forma de interação, visto considerarem a própria língua em função, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista social. Por isso, as vozes de Neves permanecem fortemente vivas nas pesquisas sobre renovação do ensino gramatical e PAL na primeira década de 2000 (POLATO, 2017). Independente da intenção discursiva dos autores filiados, essas vozes se cruzam e se reforçam, na maioria das vezes, apesar de algumas estarem interessadas na defesa de determinadas perspectivas a partir de um fundo perceptivo que evidencia a validação da própria teoria na qual se ancoram.

Já na pesquisa de Britto (1997), a única voz que realmente aborda a perspectiva da PAL na década de 90 depois de Geraldi (2013 [1991]), a preocupação não é esta. Britto (1997), na verdade, está vendo se perder de vista a discussão que envolve a compreensão e a produção do discurso por meio de práticas de leitura e escrita na escola, ponto nevrálgico da proposta de PAL, porque acrescenta, à atividade cognitiva que envolve esses processos, a análise de aspectos sociovalorativos que permeiam a produção discursiva, seja do ponto de vista teórico ou aplicado.

Compreender as diferentes perspectivas teóricas que fomentam as propostas de renovação do ensino gramatical ou a proposta de PAL, na década de 90, abre as portas para refletirmos, de maneira consciente, sobre o desenvolvimento heterogêneo do objeto e do tema na Linguística Aplicada do Brasil, no que diz respeito ao domínio teórico. Desde Geraldi (2006 [1984]), o caminho da PAL se mostra cognitivo e ético. No primeiro caso, por incidir sobre saberes sistematizados, convocar teorias desse cunho e, no segundo, por incidir sobre saberes reflexivos específicos, oriundos de eventos interlocutivos demarcados, circunscritos a projetos interacionais capazes de corroborar e remeter à formação do sujeito-aluno consciente para interpretar condutas sociais, culturais e ideológicas representadas no texto. Não se trata de uma nova visão para abordar um aspecto gramatical ou outro. A proposta de PAL esboçada por Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]) não despreza a dimensão cognitiva, mas a amplia com a dimensão que remete às relações sociais, ao agir com, sobre e pela linguagem – a ética, do mesmo modo como propôs Bakhtin (1988 [1975]; 2014 [1927]).

Do ponto de vista das abordagens metodológicas, as pesquisas da década de 90 assumem, primordialmente, tons qualitativos e interpretativos, a contrapor diagnósticos e discussões em nível teórico. Elas partem de constatações óbvias ou cientificamente comprovadas por meio de instrumentos de coletas de dados, de observações do fazer docente, todos indicativos de que as abordagens tradicionais descritivas e normativas ainda predominam no ensino. Assim, a pesquisa de cunho teórico,



qualitativa e interpretativa se propõe a uma reflexão para tentar salvar a situação na década, o que não se efetiva e acaba por indicar ou comprovar que a compreensão responsiva ativa dos docentes acerca das discussões teórico-metodológicas feitas pela ciência não se dá de maneira imediata e isolada. A pesquisa qualitativa e interpretativa tem sua importância a prazo mais longo, porque não chega de imediato à maioria dos docentes, cujas condições objetivas de trabalho não reservam tempo à capacitação continuada, logo, para acesso aos desenvolvimentos da ciência. As pesquisas sobre renovação do ensino gramatical ou sobre análise linguística na década de 90 prenunciam, ainda, a necessidade de a academia discutir a relação teoria-prática a partir de alguma teoria preocupada com as questões da elaboração didática, flanco esse bem aproveitado na primeira década de 2000, com o advento da teoria dos gêneros, sob perspectivas diversas que se propõem a solucionar o “caos instalado” – expressão utilizada na tese de Britto (1997).

Quanto aos conceitos de PAL, gramática e ensino gramatical explicitados ou replicados na década de 90, respondem diretamente às teorias balizadoras das obras. Nos trabalhos de filiações mais específicas, como os de perspectiva funcionalista (NEVES, 1990; 1993), prevalece o conceito de gramática como regras da língua em funcionamento. No trabalho de Travaglia (1996), em que um dos objetivos é traçar conceituações dos diversos tipos de gramática para demonstrar os mais adequados a uma abordagem interacional, explicita-se a preferência pela gramática de uso e pela gramática reflexiva. Desse modo, Travaglia não deixa de referir-se a algo semelhante ao que Franchi (1987) e Galdi (2013 [1991]) concebem com atividades epilinguísticas. As gramáticas reflexiva e de uso, respectivamente, responderiam à noção parcial de prática epilinguística a partir de situações de interação comunicativa específicas. No entanto, enquanto a PAL toma os sentidos do enunciado e sua atuação discursiva como ponto de reflexão, a analisar a orientação do efeito de dado elemento ao todo do enunciado, nas propostas de ensino de gramática contextualizada prevalece a compreensão ressignificada

de fenômenos gramaticais eleitos à abordagem no texto. A mesma relação pode ser estabelecida entre o que se denomina como gramática teórica e descritiva e as atividades metalinguísticas.

Quanto aos objetos linguísticos específicos abordados, na década de 90, a LA do Brasil não dá atenção a esse aspecto. O tom das pesquisas é mais de orientação geral para uma mudança nas práticas pedagógicas de ensino de gramática. O trabalho de Neves (1990) é um exemplo de como isso se efetiva. Ao discutir possibilidades de compreensão das peculiaridades do sistema da língua na organização de blocos informativos, a autora exemplifica e demonstra ser possível abordar fenômenos como: a) a obtenção de efeitos de sentido a partir da posição de emprego do adjetivo em relação ao substantivo; b) a natureza da oração adjetiva explicativa, que caracteriza o corte entonacional do bloco que provê informação não-restritiva; c) a organização das interrogativas gerais, que em português obtêm efeitos pela distribuição de focos entonacionalmente marcados, entre outros. Como já discutido, se analisarmos de um ponto de vista dialógico, notamos que a autora aborda aspectos da entonação gramatical – das regularidades – e não especificamente da entonação expressiva – a que serve ao compartilhamento de valores entre interlocutores situados, como propõe Volóchinov (2019 [1926]).

De maneira geral, as recomendações traçadas por outros autores como Travaglia (1996) efetivam-se a partir de sugestões soltas, que geralmente tentam chamar atenção para modos diferentes de abordar determinados aspectos gramaticais a partir de tratamentos que vão além dos dados pelas gramáticas tradicionais. Esse movimento é importante no contexto, porque corrobora a compreensão de como pode se lançar este novo olhar. O que os autores fazem em 90 é propor quebra de paradigmas, rupturas e isso não é tão simples no contexto vivenciado.

Outro exemplo que demonstra o tom de orientação geral para a mudança das práticas em sala de aula é o de instituir a escola como um espaço político a que se tem acesso para promover atividades linguísticas de real interesse do aluno. Essa é uma

indicação que precisa ser avivada atualmente, principalmente no que se refere à importância de atentar às abordagens de temáticas de interesse de dada sociedade nas aulas de língua, para a formação de alunos críticos.

Se analisarmos as pesquisas da década de 90 no que toca às possíveis relações que estabelecem total ou parcialmente com a teoria do Círculo de Bakhtin, percebemos que Interacionismo e o Dialogismo ecoam diretamente na voz de Geraldi (2013 [1991]). Nenhuma sequer das pesquisas que compõem o conjunto da década de 90 apresenta citações de autores do Círculo de Bakhtin ou faz referência direta a conceitos vinculados, exceto a de Geraldi (2013[1991]). No entanto, ao mesmo tempo, apesar de as referências diretas ao círculo não se efetivarem, muitos dos princípios exarados pela LA do Brasil neste contexto convergem a pressupostos preconizados pelo círculo, como, por exemplo, a defesa de uma concepção de linguagem como forma de interação humana x concepção sócio-histórica, cultural e ideológica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), a importância das variações não padrão x a importância das falas do cotidiano como participantes da compreensão dos fenômenos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; 2014 [1927]), concepção de gramática internalizada ou reflexiva, ou como leque aberto à escolha do locutor para produção discursiva x relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2013 [1940-1960]).

O diálogo de Geraldi no campo da Linguística Aplicada foi vivo, sobretudo, porque encontrou assentamento nas necessidades sociais da educação brasileira naquele contexto de saída da ditadura. Então, o dialogismo pronunciado por ele, mesmo sem muitas referências diretas citadas, encontra aprofundamento nas contribuições de pesquisadores dialógicos e, do mesmo modo, o acolhimento por pesquisadores de outras perspectivas teóricas, isso porque a base dialógica é, per se, flexível. Assim, a PAL é reivindicada por várias perspectivas teóricas na década de 2000, por exemplo (POLATO, 2017).

Em relação à PAL, os trabalhos da década de 1990 reforçam as vozes pronunciadas por Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]) e Franchi (1987) e ajudam a compor a epistemologia teórica. Eles desencadeiam elos posteriores com as pesquisas futuras que abordam o objeto ou mesmo com aquelas que continuam a fazer a proposição de reconfiguração do ensino gramatical. Essas duas perspectivas continuam vivas e paralelas, de modo que, atualmente, replicam e reforçam postulados uma da outra, como se fossem quase a mesma coisa. De todo modo, precisamos atentar que a PAL foi instituída como eixo de ensino e que seu interesse se volta à compreensão entre relação língua e discurso. Nesse sentido, a abordagem da gramática é tangencial e não central.

Da década de 90, eis alguns princípios exarados e consagrados para a LA do Brasil e, sobretudo, para a LA que discute a prática de análise linguística:

- O texto, em seu estatuto de enunciado, é unidade de análise e ponto de partida e de chegada de qualquer prática no ensino de língua;
- A abordagem de aspectos linguísticos, textuais, discursivos e enunciativos deve ser textual e enunciativa, de modo a considerar as situações sócio-históricas, culturais e ideológicas de interação discursiva, ou as condições de produção dos enunciados;
- O aluno necessita, pela mediação do professor, aprender a refletir e a operar conscientemente com e sobre a língua a partir da interpretação das relações sociais concretizadas nos enunciados;
- As reflexões sobre a língua em uso se dão no interior das práticas discursivas de leitura, e de escrita, a partir das quais o aluno aprende a refletir e a operar conscientemente sobre a língua, como coprodutor de sentidos, para que possa aprender a ter voz autoral e voz ativa na sociedade;
- A gramática normativa não dá conta dos fenômenos da língua, por isso a defesa por outras abordagens que consideram o funcionamento da língua em uso em interações sociais;
- As variações linguísticas padrão e não-padrão são objetos igualmente valorados a serem abordados no ensino de língua;

- Importa atentar à análise e ao questionamento de conceituações propostas em gramáticas e materiais didáticos utilizados pelos professores, com sugestão de novas abordagens complementares;

- A constatação de que há dificuldades, por parte dos professores, e de que há falhas nos materiais didáticos em se apropriar das recomendações correntes da teoria linguística para reconfiguração do ensino gramatical ou implementação da proposta de PAL;

- O apontamento da necessidade de se investir em uma formação de professores que consiga abarcar as proposições da Linguística, com orientações teórico-metodológicas certas;

- O nascimento de uma proposta dialógica de análise linguística, com filiação aberta e tímida, mas constitutivamente e em cerne ligada a pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin.

Algumas das indicações feitas em 90 para a reconfiguração e ressignificação do ensino de língua, continuam vivas e atuais. Importa resgatá-las, à medida em que nos ajudam a avaliar em que pontos precisamos melhorar e avançar.

#### **4. Das considerações finais**

O capítulo lança um olhar às vozes teórico-metodológicas heterogêneas que constituem o discurso de proposição e delineamento inicial da proposta de prática de análise linguística na Linguística Aplicada do Brasil, nos anos 80 e 90, do século XX.

Várias produções de relevância ao xeque epistemológico que a LA conclama para propor a reconfiguração do ensino de línguas nas décadas mencionadas, inclusive as que propõem a ressignificação do ensino gramatical, são tomadas como exemplos de enunciados que se constituem como elos anteriores, concomitantes ou posteriores da PAL em seu delineamento inicial e posterior desenvolvimento na LA do Brasil.

A retomada panorâmica em intervalo definido é retrospectiva e, ao mesmo tempo, prospectiva, à medida que concebe a

historicidade do objeto em dado cronotopo, como fulcral de ser compreendida à produtividade dos desenvolvimentos atuais.

## Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunção e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, v. 9, n. 16, 2013. Recuperado de [http://www.letramagna.com/art\\_16\\_12.pdf](http://www.letramagna.com/art_16_12.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.
- ANGELO, G. L. *Através do ensino da gramática*. 177f. 1990. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Instituto de Estudo da Linguagem – IEL, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000085356>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 1. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988 [1975].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. *Freudismo: um esboço crítico*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. 262f. 1997. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115377>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CÂMARA JR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis, Vozes: 2004 [1969].

CASTILHO, A. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 273-298, 2017.

CULIOLI, A. *La formalisation en linguistique*. In : Cahiers pour l'Analyse. Paris, Seuil, 1968.

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

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista do GEL*. Número especial. 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002 [1977].

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

HILA, C. V. D. Concepção de gramática nas tarefas de casa de Português. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 20, n.1, p. 47-53, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4218>>. Acesso em: 10 out. 2015.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clecio Bunzen & Márcia Mendonça. (Org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227.

- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola: renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. *A Gramática do português revelada em textos*. 1.ed. São Paulo: UNESP, 2018.
- NEVES, M. H. M. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1.º e 2.º graus. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936/3614>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.
- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_adriana\\_delmira\\_mendes\\_polato\\_do.html](http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html). Acesso em: 04 jan. 2018.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. 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, v. 12, p. 123-143, 2017.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 29, n.2, p. 1-41, 2020.
- POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984], p. 47-55.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*.



Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

# A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: EMERGÊNCIA, REENUNCIACÕES, ABRANGÊNCIA E PRODUTIVIDADE DO CONCEITO

Rosângela Hammes Rodrigues<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O objetivo deste ensaio é abordar o conceito de *prática de análise linguística* no campo do ensino e aprendizagem de línguas a partir de três lugares de observação: a constituição do conceito no seio de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas; sua reenunção e reinterpretação em diferentes esferas sociais; e a atualidade, abrangência e produtividade do conceito para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. Faço essa abordagem ancorada teoricamente na concepção dialógica da linguagem e do sujeito e na concepção do ensino operacional e reflexivo da língua na Educação Básica<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: hammes@cce.ufsc.br

<sup>2</sup> Agradeço aos organizadores deste livro pelo convite para falar sobre um dos temas de que me dá satisfação pesquisar e debater. É um grande prazer e responsabilidade dialogar nesta obra com seus organizadores e com outros autores que a compõem, que têm tradição em pesquisas com a escola e com a prática de análise linguística. Por estar em diálogo com eles, não vou me aprofundar na constituição do conceito de prática de análise linguística, nem apresentar suas pesquisas, para evitar repetições, salvo se for indispensável para os objetivos a que me proponho. Do mesmo modo, dados os limites dos textos, deixo de citar muitos pesquisadores que também se debruçam sobre o tema. Por fim, a interpretação que faço do conceito de *prática de análise linguística* é de minha responsabilidade, construído lastreado em minha atuação como professora da Educação Básica, lugar que me constituiu como professora de língua portuguesa na ética da responsabilidade com os sujeitos de que dela participam, em minha formação acadêmica e em minhas pesquisas sobre ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

## 2. A prática de análise linguística no seio de uma perspectiva de ensino de línguas

Refletir sobre escola e suas disciplinas/componentes curriculares é, antes de tudo, observar a escola como uma esfera social, situada num determinado cronotopo e, por conseguinte, observar as finalidades sociais que se atribuem a ela como um ato político, ancorado na ética da responsabilidade de que fala Mikhail B. Bakhtin (2010 [1919/21]), porque demanda refletir sobre a finalidade da escola, no tempo e espaço desta escola e, antes de tudo, sobre os sujeitos plurais que dela participam. Expressões como “cidadãos úteis à Nação”, “formação para o mercado de trabalho”, “escola cidadã” e “escola inclusiva” são exemplos do funcionamento dessas forças políticas materializadas na linguagem, nem sempre erigidas sob a perspectiva da formação integral do sujeito e sob a ética da responsabilidade com esses sujeitos plurais. Assim sendo, tanto podemos ter uma escola emancipadora quanto excludente. E mais, no âmbito das políticas, normalmente os educadores não são os sujeitos principais dessas escolhas, pois não dispõem de força político-econômica para tal. Do mesmo modo, as mudanças a favor de uma escola mais inclusiva, multicultural e democrática não são pacíficas e nem garantidas. Muito pelo contrário, são sempre frágeis, sujeitas à exclusão ou a reinterpretções promovidas e instituídas por diferentes atores sociais. As ideologias dominantes funcionam sempre e em todas as esferas da vida social.

Essas forças políticas e educacionais (num sentido mais estrito) reverberam necessariamente em escolhas que constroem currículos, componentes curriculares etc. André Chervel (1988), pesquisador das disciplinas escolares na França, analisa como historicamente se constituiu a escola como esfera social<sup>3</sup> e, no seu

---

<sup>3</sup> Essa terminologia é de minha responsabilidade, pela interpretação que faço da pesquisa do autor à luz do referencial teórico em que me situo.

interior, as disciplinas curriculares<sup>4</sup> e seus conteúdos. Dentre outros aspectos, observa que uma disciplina pode entrar ou sair da escola por demanda social, ou porque seus conteúdos estão desatualizados teoricamente; bem como observa o processo acumulativo de conteúdos que ocorre no interior das disciplinas.

Todo esse processo se manifesta no ensino e aprendizagem de línguas na escola. A passagem (ou transformação) do *trivium* de disciplinas (Gramática, Retórica e Poética, afora o Latim) da *Ratio Studiorum* em uma única disciplina retrata bem essas questões: de uma escola humanista para uma escola cientificista e tecnicista; a entrada das línguas vernáculas/nacionais como objeto de ensino e aprendizagem; nome da disciplina; alteração de nome apenas, permanecendo em seu bojo as finalidades e os conteúdos do *trivium*; prevalência de conteúdos da Gramática quando da criação da disciplina Português; acúmulo de conteúdos; e finalidade de ensino e aprendizagem de línguas (para quem se ensina língua, o que se ensina, para quem e com que objetivo?), que, no interior do componente curricular Língua Portuguesa, revelam inclusive contradições, em que se veem materializadas vozes de tempos diferentes, mas também de forças conflitantes que atuam sobre esse componente, revelando tensões, mudanças, permanências, retornos etc.

Algumas dessas mudanças podem se voltar mais para as metodologias, por considerar que estão obsoletas ou inadequadas para o ensino e aprendizagem dos mesmos conteúdos, como se pode observar no discurso da criatividade presente na década de 1970. Nesse caso, não se toma como horizonte de discussão as finalidades do ensino, os conteúdos e nem quem são os sujeitos de aprendizagem. A problemática está no professor e na sua metodologia. É um discurso da criatividade que muito se aproxima

---

<sup>4</sup> Assim, há expressões como *cadeira*, *matéria*, *disciplina* e, mais recentemente, *componente curricular*, que são materializações de concepções do que se ensina na escola e para quê. Seguindo a terminologia da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018b), usarei o termo *componente curricular* quando for possível, observando a coerência no texto.

dos programas de auditório: cantam-se jingles para memorizar conteúdos, o professor precisa ser engraçado, fazer rir etc.<sup>5</sup>.

Em outra perspectiva mais externa à própria disciplina escolar, questiona-se sobre a escola, sobre os sujeitos que dela participam em um dado momento histórico e sobre as finalidades das disciplinas. E é esse movimento que se observa no Brasil no final da década de 1970 e na primeira metade da década de 1980. Ajustando o foco da observação para o ensino de língua portuguesa, a questão do como ensinar é/deve ser uma decorrência de *para que ensinar, quem são os sujeitos de aprendizagem, o que ensinar*. É neste contexto que se constitui o conceito de *prática de análise linguística*, cunhado por João Wanderlei Geraldi e que aparece em texto de divulgação ampla pela primeira vez em Unidades Básicas do Ensino de Português, na obra *O texto na sala de aula*, organizada pelo autor em 1984. Esse livro é resultado de cursos de formação continuada para professores ministrados no oeste do Paraná<sup>6</sup> nesse período e a professores se destina. Embora seja uma obra de divulgação científica sobre ensino e aprendizagem de língua, seu lastro vem da práxis escolar e a ela é dirigido. Sem definições conceituais mais extensas para o trabalho com as três grandes unidades básicas de ensino de português (prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística) propostas por ele, anuncia que essa proposta de trabalho já havia sido publicada antes, em 1981, e que estava servindo de base para a elaboração de propostas curriculares em várias cidades do Brasil desde essa data.

Esse movimento constitui-se como reação tanto ao chamado ensino tradicional de língua, predominantemente gramatical, ou seja, o ensino sobre a língua, pela predominância do ensino de categorias gramaticais ou de regras de norma-padrão centradas em

---

<sup>5</sup> Este discurso ainda está presente em muitas instâncias sociais, reverberando inclusive na formação docente inicial, como demonstra a tese de Nivea Rohling da Silva (2012).

<sup>6</sup> A formação de professores tanto tem reações-resposta tanto na pequena quanto na grande temporalidade. Como consequência desses cursos, realizados pela AMOP, foi criada a Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel.

uma concepção de língua homogênea, com rarefação das práticas de escuta, leitura e produção textual como objetos de ensino e aprendizagem; quanto ao ensino instrumental, centrado na teoria da comunicação, em que ao aprender o código, o aluno aprende a ler e escrever<sup>7</sup>, numa concepção de língua como instrumento/código. Essa nova concepção de ensino toma como central os sujeitos concretos que chegam à escola e suas práticas de linguagem e a finalidade do ensino de línguas, o que desloca o objeto de ensino *sobre a língua* para o *ensino da língua em seus contextos de uso*, mediado pela *reflexão sobre a língua em uso*, a partir de uma concepção interacionista da linguagem e do sujeito e do conceito da flexibilidade da linguagem (ou seja, por meio da linguagem interagimos com e agimos sobre o outro; e, ao mesmo tempo, refletimos/falamos sobre a própria linguagem). Assim, constitui-se a relação inextricável entre uso-reflexão-uso da linguagem como base para o ensino e aprendizagem, materializado nas três grandes unidades básicas de ensino de português propostas pelo autor à época: prática de leitura<sup>8</sup>, prática de

---

<sup>7</sup> Muito embora nessa concepção tecnicista e instrumental de ensino de língua da década de 1970 enunciada na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) e transposta para a escola também acabou prevalecendo o ensino conceitual. O esquema da comunicação de Jakobson entrou em muitos livros didáticos e programas de ensino como conteúdo de ensino, em que os alunos deveriam conceituar os elementos do esquema da comunicação e as diferentes funções da linguagem, e não como base teórica para o professor e outros agentes educacionais. Novamente, ocorre a prevalência do *ensino sobre* e não *o ensino de*, *o ensino para*, o que demonstra uma concepção de escola e ensino e aprendizagem. Essa reinterpretação é uma tradição escolar difícil de ser rompida, como se pode observar anteriormente no ensino conceitual de “lição das coisas” e, mais recentemente, algumas vezes no ensino conceitual dos gêneros do discurso. Há uma concepção equivocada do que é objeto de aprendizagem para a formação do professor e do que é para a formação do estudante, reiterada inclusive no conceito de transposição didática como proposto por Yves Chevallard (1985) e reenunciado em propostas curriculares, sem uma reflexão mais crítica da formulação desse conceito, marcada inclusive axiologicamente no termo *transposição*.

<sup>8</sup> Os textos refletem e refratam seu cronotopo. Assim, o autor prioriza, à época, a leitura. Considerando-se que os conceitos estão em construção a cada

produção textual e prática de análise linguística, sendo esta a favor do desenvolvimento dos usos da linguagem, a favor da interação do sujeito nas diferentes esferas sociais (ou campos de atuação social, seguindo a terminologia da BNCC). Embora ainda lembre o *trivium* das disciplinas Retórica, Poética e Gramática, há agora uma articulação orgânica dos conteúdos no interior da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que objetivo central é o domínio das práticas de linguagem para/na interação social, mediadas pela reflexão sobre a linguagem. Nessa perspectiva, faz sentido e é necessário tomar o texto como a unidade de ensino, uma vez que as interações são mediadas por textos<sup>9</sup>. Essa concepção, posteriormente, a partir da análise dela feita por Luiz Percival Leme Britto (2002 [1997])<sup>10</sup>, foi sintetizada e conceituada por esse autor como *ensino operacional e reflexivo da língua*.

Por fim, analisando a prática de análise linguística no cronotopo das propostas de ensino de línguas das décadas de 1970 e 1980, há uma consideração a fazer, já enunciada anteriormente. A mudança de finalidade no ensino de línguas da perspectiva do ensino operacional e reflexivo não se alinha com a proposta do ensino instrumental de línguas da teoria da comunicação e expressão que baseou a LDB 5692/71, ainda que ambas proponham

---

reenunção, hoje não se pode mais pensar apenas na leitura, acrescentando-se a essa prática a oralidade e as demais interações mediadas pelas outras modalidades semióticas, uma vez que as novas tecnologias promovem cada vez mais a convergências de mídias e semioses. Há ainda um avanço a se fazer, porque a dicotomia entre as práticas de leitura/escuta e de produção textual ainda reverbera a manutenção da concepção de emissão e recepção, caras a uma teoria dialógica da linguagem, e a não inclusão da multimodalidade semiótica.

<sup>9</sup> Evidentemente que também depende da concepção de *texto*. Não obstante, o autor aqui considera o texto na perspectiva de enunciado do Círculo de Bakhtin, ou seja, o texto na situação de interação. Além disso, tomar o texto como unidade de ensino é considerar sempre o texto na interação como o horizonte de ensino e de aprendizagem, o que não exclui atividades de ensino focadas em um ou outro aspecto do texto, da língua ou da interação, tomadas na sua singularidade a partir desse horizonte.

<sup>10</sup> O autor faz uma discussão mais acentuada das propostas de ensino de línguas enunciadas no espaço da academia nas décadas de 1970/80.

um ensino voltado para os usos da língua. E isso porque embora as propostas advoguem um ensino de línguas voltado para os usos, a concepção de língua, de sujeito e da finalidade do ensino de línguas são distintas. Para o ensino instrumental o objetivo é dominar a língua entendida como um código, que precisa ser aprendido a ser codificado e decodificado para entender a informação, tal como proposto pelo esquema da comunicação. Para o ensino operacional e reflexivo da língua, esta é vista como meio de interação, mas amalgamada às condições de produção e cuja compreensão e produção vai além da codificação e decodificação, bem como coloca em cena a agentividade dos sujeitos constituídos socialmente nessa interação e de seus horizontes apreciativos (valorativos). Ainda, mantém em cena o estudo reflexivo sobre língua (ou, numa compreensão mais enunciativo/interativa, o estudo reflexivo da linguagem, pois as condições de produção e as outras modalidades semióticas são objeto de reflexão tanto para a finalidade epilinguística quanto para a metalinguística), mas cuja finalidade central é voltada para a ampliação do domínio de usos da linguagem, por meio da prática de análise linguística.

### **3. A prática de análise linguística é uma prática de ensino e aprendizagem a favor dos usos da linguagem**

A expressão *prática de análise linguística* (PAL), como mencionado na seção anterior, é introduzida sem explicações conceituais no texto Unidades Básicas do Ensino de Português, porque o objetivo do texto é antes de tudo ser uma possibilidade, um conjunto possível de atividades para o ensino de língua portuguesa na perspectiva do *ensino operacional e reflexivo da língua*. Como uma das grandes unidades de ensino, neste texto ela é articulada à prática de produção textual, no processo de reescritura dos textos. A PAL se realiza a favor do domínio das práticas de produção textual. Segundo Geraldini,



[...] a análise linguística 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; (GERALDI, 1985 [1984], p. 63, grifos do autor).

Ainda, mostra um roteiro de orientação ao professor, que levanta trabalhos possíveis com a PAL, organizados como: problemas de estrutura/ordem textual (adequação aos tipos textuais, ponto de vista do narrador, passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa, clareza, objetividade etc.); problemas de ordem estilística (transformação de orações, reescrita de parágrafos etc.); problemas de ordem sintática (concordância, regência etc.); problemas de ordem morfológica (adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural etc.); e problemas de ordem “fonológica” (ortografia, acentuação, divisão silábica). O autor observa que é um roteiro aberto, que os conteúdos retornam nos anos escolares numa crescente de dificuldades, que o que orienta as escolhas *do que trabalhar* são os textos dos alunos, que a aprendizagem da metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente e que “A única coisa que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com a metalinguagem [gramática conceitual] pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos.” (p. 68).

Analisando exotopicamente essa proposta inicial, ampliada pelo autor posteriormente em outros textos, destacam-se alguns princípios:

a) A mudança da finalidade/objetivo para o trabalho de reflexão *sobre a língua*. O trabalho de reflexão *sobre a língua* a favor do ensino *da língua*, ou seja, dos usos da linguagem para o domínio das práticas de linguagem nas diferentes situações de interação nas diferentes esferas da atividade e comunicação humanas.

b) A PAL e a Gramática não são conceitos ou práticas intercambiáveis. Embora a PAL contemple a *gramática da língua*, ela

a desloca para outro posto de observação na escola, como *reflexão sobre a língua a favor da aprendizagem dos usos da linguagem*. É o estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional. Além disso, esse deslocamento não exclui o trabalho com a gramática normativa, como força centrípeta da língua, que age concreta e valorativamente sobre o sujeito nas interações<sup>11</sup>. Não obstante, trata-se de uma aprendizagem no uso e para o uso, ou seja, pelo convívio em situações sociais em que essa norma medeia a interação. A aprendizagem da metalinguagem (como uma linguagem para falar sobre) é mais consequência e não objetivo central da reflexão sobre a língua. Além disso, há questões de reflexão sobre a língua na PAL que não estão no escopo da Gramática, como a aprendizagem de convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação) e as questões implicadas pelo texto (“problemas de estrutura/ordem textual”), por exemplo.

c) Neste texto inaugural, a PAL ainda se articula apenas à prática de produção textual escrita. E isso em grande medida reflete o cronotopo da época: a introdução da redação nos vestibulares, que mostrou o pouco domínio da produção textual escrita dos alunos, acendeu o alerta sobre a necessidade do trabalho mais sistemático de ensino da produção textual na escola; o aumento das práticas letradas nos contextos urbanos de um lado e a entrada na escola de alunos de contextos mais orais por outro; e a ausência de reflexões e proposições para o ensino da produção textual escrita (no caso do ensino da leitura, já havia debate mais sistematizado sobre o texto literário na sala de aula e o ensino da leitura literária)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Não objetivo aqui discutir a diferença entre norma-padrão e normas linguísticas. Nem me aprofundar no que tenho proposto como diferença entre gramática conceitual e gramática normativa na esfera escolar, muitas vezes retomados de modo difuso na expressão *gramática tradicional*, porque não é o objetivo aqui e porque as menções que faço às duas são autossuficientes para meu objetivo neste texto.

<sup>12</sup> Na obra *Portos de Passagem* o autor amplia o escopo, considerando a PAL também no interior das aulas de leitura.

d) No que se refere ao texto, ainda é forte a presença dos estudos dos tipos/tipologias textuais, em uma visão mais imanente do texto.

Já na obra *Portos de Passagem*, lançada em 1991, e em outros textos publicados nessa década<sup>13</sup>, Geraldi sistematiza algumas das bases teóricas da PAL na perspectiva do ensino operacional e reflexivo da língua. Além disso, melhor articula a PAL com as outras unidades de ensino, considerando o seu lugar no ensino e aprendizagem da leitura: “[...] quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.” (GERALDI, 1993 [1991], p. 189). Segundo o autor,

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 linguísticas” ou “atividades metalinguísticas”. (GERALDI, 1993 [1991], p. 189, grifos do autor).

Como se observa na citação, a PAL está assentada nos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, inicialmente propostas conceitualmente por Antoine Culioli<sup>14</sup>, mas reinterpretadas por Geraldi, para quem a diferença entre as epilinguísticas e metalinguísticas se constitui sobre a finalidade da atividade de reflexão. Nas atividades epilinguísticas, a reflexão tem por objetivo as atividades linguísticas em que o sujeito está engajado, ou seja, é uma reflexão a favor da atividade linguística na interação: “[...] todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, atividades epilinguísticas em que avalia os recursos expressivos que utiliza: se são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja, o que

---

<sup>13</sup> Alguns reunidos em livros posteriormente, dentre eles, *A aula como Acontecimento*, publicado em 2010.

<sup>14</sup> Citado por Geraldi.

é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como partilhados etc.” (GERALDI, 1996, p. 130).

Já as atividades metalinguísticas são uma reflexão analítica sobre a linguagem, cujo objetivo está orientado para a construção de noções, com as quais se constroem categorias, e que produzem também uma *linguagem*, ou seja, a metalinguagem, para *falar sobre*. Segundo o autor, para que as atividades metalinguísticas tenham significância no processo que toma a língua como objeto de reflexão, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham precedido. Observa ainda que nas atividades linguísticas (falar e agir por meio da linguagem) realizadas pelos sujeitos sempre estão presentes ações de reflexão. E são essas características da linguagem, isto é, a sua historicidade e sua reflexividade, que Geraldi<sup>15</sup> traz para a esfera escolar para fundamentar o conceito de PAL.

Em *Portos de Passagem*, apresenta, novamente, exemplos possíveis de atividades de análise linguística “que se atenham mais estritamente ao interior dos textos” (1993 [1991], p. 193) que, com ampliação de exemplos, retomam o que é apresentado no texto Unidades Básicas do Ensino de Português. Além disso, considerando que a construção de um texto se realiza como “uma proposta de compreensão a seu interlocutor” em uma dada situação de interação por meio de operações discursivas que o constroem, considera que essas operações são *atividades de formulação textual* e que, por isso, junto com os *recursos expressivos*, são também objeto de reflexão para a PAL, tais como: operações de argumentação, de determinação, de condensação, de explicitação, de forças ilocucionárias, de inclusão de fala de terceiros, de lexicalização etc. E assim resume sua posição quando à PAL:

- 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;

---

<sup>15</sup> Essa concepção mantém relação com a proposta de Franchi (2006 [1988]) para o ensino de gramática na escola, que também abordou a diferença entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas a partir de Culioli.

- b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões 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 linguísticas 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], p. 217).

Embora com relações com a ciência da linguagem, uma vez que esta, como qualquer esfera social, constitui-se por meio da linguagem, e que tem no seu escopo a análise da linguagem, a PAL não é uma transposição didática<sup>16</sup> do conceito de análise linguística da esfera da ciência para a esfera escolar, seja pela passagem dos conteúdos científicos para a esfera escolar, seja pela passagem de um método de análise, a análise linguística (ainda que a PAL dialogue com ele e com os conhecimentos científicos). O autor articula o conceito na/para a práxis escolar do ensino e aprendizagem da língua em uso e para os usos<sup>17</sup>. São finalidades sociais diferentes, ainda que em diálogo. Assim, embora o termo “análise linguística”, na sua polissemia, circule tanto na ciência para o estudo descritivo e analítico da língua (seja na sua condição de sistema, seja como discurso) quanto na escola para a reflexão sobre a linguagem, são atividades distintas, ainda que em relação, porque atendem a objetivos distintos do sujeito na sua relação com a linguagem.

---

<sup>16</sup> A transposição didática no sentido proposto por Chevallard (1985), ou seja, a passagem dos conhecimentos científicos para conteúdos escolares.

<sup>17</sup> Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013) discutem essa diferença.

#### 4. O conceito de prática de análise linguística e suas reinterpretações na esfera escolar e na academia

Todo enunciado se entrelaça na cadeia discursiva e provoca reações-resposta, que são novos enunciados produzidos à luz de determinado horizonte apreciativo-cronotópico, que provoca deslocamentos, reacentuações dos projetos de dizer e objetos de dizer com os quais dialogam. Não seria diferente com o conceito de PAL, que foi sendo reenunciado e ressignificado em outros enunciados, provocando interpretações que tanto se aproximam do conceito de PAL proposto por Geraldi quando dele se distanciam.

Uma dessas reinterpretações é que PAL seja equivalente/igual à *gramática aplicada aos textos*. Expressão surgida nas décadas de 1970 e 1980 em diferentes obras destinadas ao público escolar, ela é um *signo* em que se materializam vozes do discurso do questionamento do ensino de gramática tal como realizado na escola à época, bem como do discurso da importância do texto e da diversidade textual nas aulas de línguas. Como exemplo, cito o livro *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*, de Ulisses Infante, que na apresentação da obra assim se enuncia:

Estudar *Gramática* deve ser uma atividade útil. Para que isso aconteça, é necessário fazer dos estudos gramaticais um meio de aprimorar a *capacidade comunicativa* de cada um e de todos nós. Por isso, a *Gramática* deve desenvolver a capacidade de elaborar frases e textos bem-construídos: é por meio deles que cada um de nós participa do cotidiano comunicativo da língua portuguesa. [...] A *Gramática* se transforma, desse modo, num significativo recurso para o aprimoramento da *leitura e produção de textos*. (INFANTE, 1995, sp, grifos meus).

A leitura da apresentação da obra e do sumário são suficientes para mostrar no discurso do autor o dialogismo (pela presença de diferentes vozes acerca do ensino de língua nas décadas de 1970 e 1980, das reinterpretações dessas vozes) e o acúmulo de conteúdos,

que ocorre pelo acréscimo de novos conteúdos, sem que haja uma reelaboração em função das finalidades da disciplina e dos sujeitos que dela participam. Uma dessas vozes é o discurso da tradição da disciplina de Gramática na escola, que se manifesta na palavra *Gramática* que, grafada em maiúscula, refere-se menos ao fenômeno das regularidades dos elementos da língua vista na sua imanência (sua gramática), mas antes ao resultado *teórico* das atividades metalinguísticas de estudo da língua, que se converteram em um conjunto de conhecimentos diversos abarcados por uma disciplina, a Gramática, sedimentados nas diferentes obras (didáticas ou não) de/sobre gramática.

Outra voz é a presença do discurso do ensino de línguas instrumental da teoria da comunicação, mas já reinterpretado no discurso e na práxis escolar. A teoria da comunicação propunha o ensino mais instrumental e técnico da língua, como resposta ao ensino tradicional de gramática, com o objetivo de o aluno desenvolver sua competência de uso da língua (ainda que numa concepção de língua como instrumento/código de comunicação do emissor e do receptor). Mas não foi essa interpretação quando da entrada dessa perspectiva na esfera escolar, como já comentado na seção anterior, que entendeu a teoria da comunicação, resumida no esquema da comunicação, como mais um conteúdo de ensino: ensina-se conceitualmente o esquema da comunicação (o que é, quais as partes que o compõem), e não o uso da língua como instrumento na emissão e recepção de mensagens a partir da concepção do esquema da comunicação<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A esse respeito, não se sustenta o discurso que diz que nas décadas de 1970 e 1980 começou-se a tirar a gramática da escola. Em primeiro lugar, de que concepção de gramática e de ensino de gramática se está falando? Em segundo lugar, os livros didáticos dessas duas décadas são exemplos claros de que os chamados conteúdos tradicionais de gramática continuam presentes (e que ainda reverbera em documentos oficiais de ensino e em alguns livros didáticos), com acréscimo significativo de novos conteúdos, como o esquema da comunicação do livro em citação, e de atividades de ensino de leitura e produção textual. O que se observa, sim, é que paulatinamente houve um decréscimo das atividades de ensino de norma-padrão (pela confusão entre ensino conceitual de categorias

Por fim, outro discurso renunciado é o da importância do ensino da leitura e da produção textual dessas décadas (a expressão *produção textual* já substituiu a expressão *redação*). Não obstante, os conteúdos gramaticais raramente são articulados como reflexão sobre os usos da língua para o domínio da leitura e da produção textual. De fato, o que predomina no livro são os conteúdos acumulados pela Gramática (os conceitos e as taxionomias, a metalinguagem como fins do ensino) vistos não mais na frase, mas no texto, com acréscimo de convenções de escrita, norma-padrão e questões de vestibulares (outro discurso renunciado nessa obra). Assim, não pode dizer que, a rigor, seja a gramática aplicada ao texto, mas sim os conteúdos da Gramática vistos agora a partir do/no texto, sem uma relação entre ambos, respondendo ao questionamento do discurso que faz a crítica de se ensinar a gramática sempre nos limites da frase; mas que poderia ser ensinada pela frase, considerando sua finalidade sem relação com os usos da língua nas interações sociais mediadas pelos textos.

Embora Infante, nessa apresentação, não tenha relacionado essa obra como alinhada à perspectiva da PAL, esta foi uma foi uma reinterpretção da PAL: *gramática aplicada a textos*. Se de fato fosse uma gramática aplicada a textos na perspectiva da PAL, seria *gramática implicada* no texto. Pelas razões apontadas, essa abordagem da gramática aplicada ao texto não pode ser entendida como PAL, porque, considerando-se o que se entendeu como gramática aplicada ao texto, os objetivos de ambas as abordagens são distintos. Como destaca Britto,

A [prática de] *análise linguística*, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como *a gramática aplicada ao texto* [...] mas sim como um

---

gramaticais com ensino de norma-padrão e pela crítica feita à norma como sendo *a língua e pelo modo de ensino dessa norma*) e de convenções de escrita (neste caso, minha interpretação é que o ensino de convenções de escrita entrou no rol da crítica ao ensino da norma-padrão, como sendo *a mesma coisa*).



deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação<sup>19</sup> que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (p.192) [citação de Geraldi]; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção de conhecimento. (BRITTO, 2002 [1997], p. 164, grifos do autor).

Qualquer objeto de conhecimento, prática ou atividade, quando entra na esfera escolar passa por um processo de deslocamento necessário, porque se transforma em objeto de ensino e aprendizagem<sup>20</sup>. Ainda, há outros deslocamentos e ressignificações, porque a escola, sendo uma esfera da atividade humana, tem também suas finalidades, seus discursos, suas tradições, suas práticas etc. Além disso, qualquer mudança proposta que dialoga com a escola pode ser relida e reacentuada à luz desses discursos e tradições<sup>21</sup>. Os autores de livros didáticos, atentos às mudanças de orientações, seja pelos textos de divulgação

---

<sup>19</sup> Britto está se baseando no que diz Geraldi em *Porto de Passagem*, em que o autor focaliza o trabalho com o texto e os *recursos expressivos* e os *processos de argumentação* na PAL.

<sup>20</sup> Explicada como transposição didática (CHEVALLARD, 1985), elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) ou ainda didatização. Há diferenças conceituais de fundo entre transposição didática e elaboração didática, que não discuto aqui. Apenas saliento que o ensino operacional e reflexivo da linguagem vai ao encontro de uma concepção de elaboração didática das práticas de linguagem na esfera escolar.

<sup>21</sup> Roxane Rojo (2001, p. 332, grifos da autora), em uma pesquisa sobre os resultados de uma formação de professores, observa que: “[...] as práticas cristalizadas na tradição de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e ‘parasitam’ novas práticas.”. Minha hipótese é que para além da tradição escolar que reinterpreta o novo, quando o novo exige uma nova elaboração didática, esta precisa ser objeto de pesquisa e de construção coletiva para que não seja parasitada, ou seja, reacentuada à luz das antigas práticas.

científica, seja pelas propostas curriculares, inicialmente foram fazendo mais alterações no sentido de muitas vezes adequar o velho ao novo, reinterpretando o conceito de PAL que, em muitos casos se transformou em *nova expressão/nome para os mesmos conteúdos* gramaticais trabalhados anteriormente na escola: reconhecimento, nomeação, definição, classificação de categorias gramaticais<sup>22</sup>. Esta foi uma das primeiras entradas do conceito de PAL nos materiais didáticos, prática essa na maioria das vezes desconectada das atividades linguísticas, ou seja, do ensino e aprendizagem das práticas de leitura e produção textual; *um novo nome para o mesmo objeto de ensino e a mesma prática de ensino*. Não obstante, já nessa época há mudanças em alguns materiais didáticos, que buscam esse deslocamento da reflexão gramatical, que vai progressivamente sendo construído quando observamos as diferentes edições das obras didáticas apresentadas pelos Guias do Livro Didático do PNLD. Como não se trata de uma nova metodologia para os mesmos conteúdos, mas de um novo objetivo, que desloca esses conteúdos para um outro lugar de reflexão, houve também a necessidade de criação de conhecimentos sobre como elaborar didaticamente a reflexão sobre a linguagem na perspectiva da PAL, que não estava pronto de antemão, mas que teve de ser forjado na práxis escolar.

Ainda há uma outra interpretação, que se atenta para o termo *linguística* na expressão PAL e que reinterpreta o conceito ou como *análise advinda dos estudos de Linguística* ou como *análise restrita à gramática da língua*. No primeiro caso, não raro, pesquisadores que trabalham com ensino de literatura e com letramento literário não reconhecem a potencialidade do conceito para a leitura literária, justamente pela compreensão mais restrita do termo, que não abarcaria a reflexão epilinguística ou metalinguística, tal como

---

<sup>22</sup> Ver, por exemplo, a dissertação de Carlos Arcângelo Schlickmann, *Prática de Análise Linguística em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: análise crítica das atividades* (2005), em que o autor apresenta a os resultados de análise do conceito de PAL em livros didáticos da época.

entendidas no âmbito da PAL, sobre a obra literária e a leitura literária, pois a entendem como análise feita pelos estudos da Linguística. Essa divisão se observa em alguns livros didáticos do PNLD 2018 do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), que se materializa em seções distintas, às vezes nomeadas como Análise Linguística e Análise Literária, no interior das quais se abordam diversos conteúdos, sejam eles advindos da tradição escolar (estudo de classes gramaticais na primeira e estudo dos elementos da narrativa na segunda, por exemplo), sejam de estudos do campo da Linguística e da Literatura.

No segundo caso da reinterpretação da PAL, ainda que não seja necessariamente o estudo da gramática conceitual (categorias gramaticais: definir, classificar e gramática normativa por listas de regras) da tradição escolar, como já discutido nesta seção, restringe o conceito por entender que a expressão *análise linguística* tem um limite de estudo dado pela expressão: *língua*. O foco está na língua em sua imanência: no estudo das suas unidades e da sua funcionalidade no texto. Embora se fale de texto, de contexto, o foco está nas unidades gramaticais por elas mesmas.

Ao focar a análise linguística nas unidades gramaticais, não se considera a língua inscrita na situação social de interação imediata e ampla e o papel desses elementos na produção dos sentidos, ou seja, a língua na e para a interação. Tanto os elementos da língua (e de outras modalidades semióticas) quanto os elementos da situação social afeitos à interação são inextricáveis e indispensáveis à produção dos textos/enunciados e dos sentidos nos processos interacionais<sup>23</sup>. Um texto/enunciado de uma criança como “Você não é minha mãe!” traz marcas de que é uma resposta a um outro enunciado e/ou ação cuja reação-resposta ativa não se limitou à compreensão dos recursos linguísticos e ao projeto de dizer de quem

---

<sup>23</sup> Sobre essa questão, cito a análise que Fernanda Mussalim (2001) realiza de uma tira do Wood Stock: uma análise voltada ao funcionamento da língua na sua imanência explica o porquê da ambiguidade, mas não dá conta de o porquê dessa ambiguidade buscar/gerar o riso, que está na relação entre o discurso e as condições de produção. Em dadas sociedades essa tira não geraria riso.

se enunciou e/ou realizou uma ação, mas que aliou tudo isso a uma posição de autoria do enunciador e a partir da qual deslegitimou esse enunciado ou ação, pois a criança compreende que certos dizeres e ações têm uma autoria prevista: a mãe, e não tia(o), professora(o) etc. O enunciado-resposta não é uma afirmação de filiação maternal, mas de questionamento de autoria de um discurso ou de ação a qual ela reage. A PAL pela concepção de língua e sujeito em que foi gestada, tem a dimensão social dos textos/enunciados como parte inalienável da reflexão sobre a linguagem.

O conhecimento é construído em um dado cronotopo, que aparece nele refratado. A escolha da expressão PAL para a reflexão sobre a linguagem na escola e a sua articulação inicial no interior das práticas de produção textual não é imune a esse processo. Como já mencionado, a necessidade de a escola focalizar mais o ensino da escrita estava na pauta da época, o que faz o conceito estar articulado apenas à prática de produção textual na origem. Os estudos da Linguística questionavam muitos dos conteúdos da Gramática e do seu ensino na escola. No entanto, o conceito de PAL não é um encapsulamento de novos conteúdos de gramática, ou de usar o conceito de texto e de gêneros como pretexto para o ensino de gramática, como feito nas décadas de 1970 e 1980 com o estudo da Gramática tradicional, mas um deslocamento do lugar e da finalidade da reflexão gramatical, a favor do domínio das práticas de linguagem pelos sujeitos nos diferentes campos de atuação social. Por exemplo, quando a escola ensina conceitualmente as classes gramaticais (suas definições, classificações etc.), o foco/fim está neste objeto por ele mesmo. Quando deslocado para as práticas de linguagem, esse *objeto de ensino* ganha outro contorno, pois a metalinguagem (não a atividade metalinguística tal como entendida por Geraldi) não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta (meio) para se falar sobre a linguagem (um exemplo da flexibilidade da linguagem em exercício na escola)<sup>24</sup>. Como

---

<sup>24</sup> Em Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto, Marcia Mendonça (2006) aborda essa diferença.

Geraldi observa em nota de rodapé na reedição da obra *O texto na Sala de Aula* (1997)<sup>25</sup>,

O uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística 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, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.* [...]. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1997, p. 74, aspas do autor, itálicos meus).

Tanto a PAL como as análises gramaticais, ao abordar os recursos expressivos, lidam com as regularidades da língua, mas o fazem de perspectivas diferentes, ou seja, com objetivos diferentes e seus escopos não são coincidentes, ainda que inter-relacionados. Assim, pode-se imaginar contextos em que nem todos os estudos de gramática sejam objetos de aprendizagem da PAL (por exemplo, os resultados das atividades metalinguísticas que não tem como foco os usos da língua), bem como a PAL abarca abordagens acerca do ensino e aprendizagem da língua que não estão no escopo dos estudos gramaticais. As convenções de escrita, tais como acentuação, pontuação, ortografia, à rigor, não fazem parte da gramática, mas fazem parte da PAL, porque precisam ser objetos de aprendizagem na escola. Do mesmo modo, estão no escopo da PAL questões de reflexão sobre a linguagem que transcendem o escopo da gramática, como as que cita Geraldi, em itálico na citação acima. São questões de textualização e de estilo implicadas pelo texto, pelo gênero do discurso e pela situação de interação, que são fundantes para a construção dos textos e para a produção dos sentidos na interação e que são objetos de reflexão na PAL. Os limites e a abrangência do

---

<sup>25</sup> Pela Editora Ática.

escopo da PAL são dados pela sua finalidade no ensino e aprendizagem de língua(gem) na escola da Educação Básica.

## **5. Abrangência e produtividade do conceito de PAL**

Como discutido na seção anterior, o foco na expressão *prática de análise linguística*, em muitos casos, acabou restringindo o escopo do conceito, por não atentar para seu lugar de constituição e seu objetivo no ensino e aprendizagem de língua na Educação Básica. Ainda que situada cronotopicamente a expressão, é o conceito de PAL no seio do ensino operacional e reflexivo da linguagem que pode trazer reinterpretações e atualizações relevantes e necessárias para o componente Língua Portuguesa no contexto atual, dando-lhe abrangência e acabamento provisórios produtivos no seio da concepção teórico-pedagógica no qual foi gestado.

Se o processo de reescritura é uma prática fundamental para adequar o texto do aluno, mediando a reflexão sobre o projeto de dizer e o texto produzido e construindo conhecimento sobre a linguagem que reverbera para o uso, realizado por meio da PAL, tornando-se a prática de produção textual um objeto de ensino e aprendizagem, semelhante processo pedagógico pode e deve ser articulado para as outras práticas, não apenas para a produção textual. Essa relação inicial mais estreita da PAL com a prática de produção textual foi revista por Geraldi e outros autores posteriormente, incluindo-se a PAL nas práticas de leitura e de escuta. Se estas são duas práticas de ensino e aprendizagem, a sua mediação por meio da PAL apresenta ganhos para o estudante por meio da reflexão acerca do agenciamento dos recursos expressivos, textuais e discursivos mobilizados e da situação de interação para o ato da leitura e da escuta como processos para a construção de uma reação-resposta ativa face ao discurso do outro.

A produtividade da PAL tem seu espaço também no ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escuta, porque transforma o ato de ler ou escutar em um ato de aprendizagem, que possibilita tomar como objeto de aprendizagem aquilo que o sujeito agencia

(seu conhecimento de mundo, de gêneros, de textualização, de língua, seus valores axiológicos etc.) nos processos interacionais para compreender o enunciado/texto do outro e a ele responder.

A compreensão. Articulação da compreensão em atos distintos. Na compreensão efetiva, rela e única, esses atos se fundem indissolúvelmente num único e mesmo processo de compreensão; no entanto, cada ato distinto tem uma autonomia ideal de sentido (de conteúdo) e pode ser isolado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O *reconhecimento* do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua *significação* reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua *significação* em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância); a inserção num dado contexto dialógico; o juízo de valor, seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 1997 [1952/53], p. 401, grifos do autor).

A citação de Bakhtin focaliza um conjunto de elementos indispensáveis à produção da compreensão dialógica (ou reação-resposta ativa), que, nesse processo, transformam-se em atos. Ainda que sempre e obrigatoriamente *articulados* e *simultâneos* para que essa compreensão aconteça, esses atos podem ser destacados para fins de observação e estudo, como, por exemplo: o ato de perceber e reconhecer o signo, seja ele verbal ou outra de modalidade semiótica; o ato de compreender sua significação na língua; o ato de compreender sua significação em dada situação de interação; o ato da produção da resposta. Nesses atos há um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem na interação que pode servir de horizonte para a elaboração didática da PAL na recepção ativa e crítica, tanto na prática de leitura quanto na de escuta em todas as etapas de escolaridade da Educação Básica.

Há, ainda, outro tópico presente na citação (“palavra, cor, forma espacial”) de Bakhtin, que vemos potencializado com a convergências das diferentes mídias tecnológicas no século XXI: as interações mediadas pela convergência das novas tecnologias de

interação, que agudizaram a multimodalidade<sup>26</sup>. As interações sociais estão cada vez mais moldadas e materializadas em textos/enunciados multimodais. Se a ciência linguística pode fazer recortes para a construção dos seus objetos de pesquisa, escolhendo, por exemplo, focar a linguagem verbal em suas pesquisas, quer na concepção de língua como sistema, quer na língua como discurso na interação<sup>27</sup>, a escola não pode ignorar e denegar a multimodalidade convergente nos textos em todas as esferas da atividade e comunicação humanas, especialmente nas aulas de línguas. Por mais que o nome do componente curricular seja Língua Portuguesa<sup>28</sup>, se a centralidade desse componente se orienta para o ensino operacional e reflexivo da linguagem, tendo como horizonte a interação do sujeito nas diferentes esferas sociais, a multimodalidade entra no escopo das aulas de recepção e produção de textos e, logo, no escopo das de PAL.

É certo que parece haver um limite na expressão *análise linguística*, entendida como reflexão sobre a língua em uso nas interações, não abrangendo a reflexão sobre as interações sociais mediadas por textos materializados em outras modalidades semióticas. Essa parece ser a posição assumida pela BNCC (BRASIL, 2018b), ao apensar à expressão *análise linguística* o termo “semiótica”: *análise linguística/semiótica*.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por *diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital*. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações,

---

<sup>26</sup> Uso o termo *multimodalidade* no sentido de textos materializados em diferentes semioses: verbal, pictórica, musical etc.

<sup>27</sup> Essa é uma afirmação de possibilidade. Há, evidentemente, pesquisas no campo da linguagem que estudam a multimodalidade e que têm muito a contribuir para a PAL na esfera escolar.

<sup>28</sup> O que aponta para os limites dos nomes dos componentes curriculares, demonstrando a não-coincidência entre o nome de um componente escolar e seus objetos de ensino e aprendizagem.



estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. [...]

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. [...]

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, 2018b, grifos do autor, *itálicos meus*, p. 63-80).

Na citação, a BNCC sinaliza a finalidade do componente de Língua Portuguesa na Educação Básica, cujos objetos de estudos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes estão organizados em torno das práticas de leitura e escuta, produção textual e análise linguística, assumidas como eixos de integração nesse componente: eixo da leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica. O eixo da análise linguística/semiótica é orientado a favor da reflexão sobre a

linguagem nos processos de ensino e aprendizagem de leitura, produção de textos e oralidade.

Acerca da expressão *análise linguística/semiótica* assumida pela BNCC, observa-se a não conformação da reflexão sobre a linguagem ao verbal, pela inclusão do termo *semiótica*, para abarcar a reflexão sobre as outras modalidades semióticas; o que também torna a expressão problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica. O que a cunhagem da expressão deixa entrever é o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não ser considerado abarcado pela expressão *análise linguística*, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal. Uma melhor abrangência poderia ser considerar conceitualmente a PAL como reflexão sobre a linguagem a favor dos usos da linguagem nas interações, considerando na abrangência da expressão *linguagem* todas as modalidades semióticas – o que não apaga o limite da expressão *linguística* no termo PAL<sup>29</sup>, que se orienta para *língua*. De todo modo, a BNCC, com esse acréscimo à expressão, cujo arranjo parece pouco preciso em suas filigranas conceituais, consegue abarcar tanto a inclusão de outras modalidades semióticas quanto a abrangência e a potencialidade do conceito para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem na Educação Básica.

Uma questão que se pode levantar com a inclusão das outras modalidades semióticas como objetos de reflexão e de ensino e aprendizagem nas práticas de recepção e produção textos seria a perda da centralidade do verbal no componente escolar Língua Portuguesa, especialmente com o trabalho com a modalidade escrita da língua. Ao abrir espaço para o trabalho as diferentes modalidades semióticas, o documento considera a realidade atual inegável de convergência e diálogo entre as diferentes modalidades, o que não tira de foco a linguagem verbal.

Em diferentes partes da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (Volochinov) (1988 [1929]) discute, de um lado, a centralidade da linguagem verbal na vida do sujeito e nas suas

---

<sup>29</sup> Salvo se PAL fosse expressa com *prática de análise de linguagem*.

interações e, de outro, a singularidade de cada uma das linguagens, não podendo uma *traduzir/substituir* a outra sem algo se perder. Ao tratar da relação do estudo das ideologias com a filosofia da linguagem, o autor aborda o problema da ideologia, que precisa se encarnar/materializar para ter existência, sendo os signos o lugar dessa materialização. “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem signo não existe ideologia. [...] Tudo que é ideológico possui um *valor semiótico*.” (p. 31, grifos do autor). Assim, estabelece a relação constitutiva entre linguagem e ideologia, uma vez que esta se materializa naquela, de modo que a linguagem, por isso, nunca é neutra.

Para explicar isso, faz uma abordagem geral dos signos. Observa que há, por exemplo, um conjunto de corpos físicos, de instrumentos de produção, de produtos de consumo que podem tornar-se signos e que vão receber diferentes orientações para a realidade e refratar a realidade de acordo com a esfera social em que estão. E arremata que “Cada campo [esfera social] dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.*” (p. 33, grifos do autor). Ao se debruçar sobre essa relação, o autor observa que há uma característica específica desses signos: eles *se tornam signos*, tendo outra realidade material; enquanto há os que não tem outra realidade, a não ser a de ser sempre signos, a saber, a linguagem verbal. Segundo o autor, a realidade toda da palavra é absorvida pela sua função de signo; ela não comporta nada mais que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por essa função. Daí a afirmação de que “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.*” (p. 36, grifos do autor).

Assim, sustenta a linguagem verbal como lugar por excelência para o estudo da ideologia, levantando algumas propriedades suas, dentre elas a possibilidade de interiorização, ou seja, o papel central da palavra como material semiótico da consciência/discurso interior. A palavra, pelas suas propriedades, tornou-se o material semiótico privilegiado na formação do discurso interior: ela pode

funcionar como signo interno sem expressão externa. Com essa afirmação o autor não exclui os outros materiais semióticos na formação da consciência, citando como exemplos a respiração, os movimentos, a mímica, que podem adquirir valor semiótico, mas coloca a palavra como a base do discurso interior. Por isso, aponta para a centralidade da palavra (linguagem verbal) na formação da ideologia e do discurso interior como *signo social*; e como tal precisa ser apreendida e estudada.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano), não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separados dele.

Isso não significa obviamente que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. [...] É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. [...] Todavia, embora nenhum desses signos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988 [1929], p. 37-38).

Essa posição teórica em torno do papel fundante da língua na formação das ideologias e do discurso interior destaca o trabalho de ensino e aprendizagem da língua em uso nas interações dos diversos campos de atuação social. Por outro lado, a inclusão do dialogismo entre as diferentes modalidades semióticas agudizadas no século XXI com as novas tecnologias, coloca em cena o trabalho com as outras linguagens na PAL em articulação com as práticas de leitura, escuta e produção textual. Uma opção, nesse contexto, pode ser entender que

a PAL abarca as situações de interação mediadas por textos multimodais, considerando a reflexão sobre as interações mediadas por textos verbais e por textos multimodais materializados pela linguagem verbal mais outras modalidades semióticas.

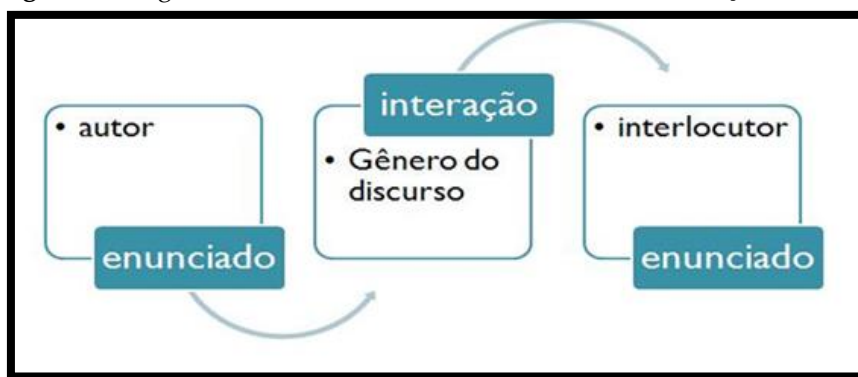
Atenta a essa discussão de convergência das mídias no século XXI em todas as instâncias da vida social e de seu reflexo nas aulas de Língua Portuguesa, a BNCC afirma que

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018b, p. 69).

Na discussão da abrangência e potencialidade da PAL, os gêneros do discurso assumem um papel relevante tanto no ensino das práticas de escuta, leitura e produção textual, quanto na PAL. Se as interações sociais adquirem relativa estabilidade, no seio da qual se constituem os gêneros, os quais passam a mediar as interações dessa situação social de interação, funcionando como balizas na produção de textos e como horizontes de expectativas para o interlocutor, no que Bakhtin (1997 [1952/53]) entende como

a norma dos gêneros na/para a interação ou no que Dominique Maingueneau (1995) em versão teórica aproximada conceitua os gêneros como dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes, essas relativas estabilidades/regularidades dos gêneros que medeiam as interações podem ser objetos de reflexão nas práticas de escuta, leitura e produção textual.

**Figura 1** – Os gêneros do discurso como mediadores das interações sociais



Fonte: da autora.

Se as práticas de linguagem são objetos de ensino e aprendizagem, há necessidade de pensar nos diferentes gêneros como um conhecimento a ser trabalhado pela escola para a inserção dos estudantes nas interações dos diferentes campos de atuação social, o que passa pela focalização dessas relativas estabilidades/regularidades como objetos de reflexão epilinguística no âmbito da PAL<sup>30</sup>, que se manifestam tanto na dimensão social do gênero quanto na sua dimensão textual e de linguagem, por meio da finalidade do gênero, da concepção de autor e interlocutor, do

---

<sup>30</sup> No texto Gêneros do discurso como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem, Rodrigo Acosta-Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2016) abordam a concepção de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin e as contribuições da teoria para os estudos de gêneros e para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem.

objeto do discurso, da organização textual e do estilo, por exemplo. A tomada dessas relativas estabilidades/regularidades na elaboração didática de PAL nas aulas de leitura e oralidade possibilita ao estudante construir conhecimento sobre os gêneros do discurso necessários para a leitura e escuta compreensiva e críticas dos textos nas interações sociais das quais participa em outros campos da vida social. Tanto essas regularidades dos gêneros quanto outras sobre texto e língua em uso tomadas como objetos de ensino e aprendizagem na PAL no seio da prática da escuta e da leitura tomam como uma das finalidades das aulas nesse eixo: o seu ensino e a *construção de conhecimento epilinguístico para as atividades linguísticas nos processos interacionais*, dentre outras finalidades (como fruição, busca de informação, realização de atividades etc.) do ensino da leitura e da escuta<sup>31</sup>.

A construção desse conhecimento sobre os gêneros na PAL no eixo da oralidade e leitura reverbera tanto nas aulas de produção de texto quanto nas de reescritura mediadas também pela PAL. Objetivos diferentes para cada uma dessas práticas demandam elaborações didáticas atentas a isso, de modo que em qualquer um dos eixos ora algumas regularidades podem ser o foco, ora outras. Nessa concepção, a PAL tomando os gêneros como objeto de reflexão a favor do domínio das práticas de linguagem nos diferentes campos da vida social integra esses eixos de ensino e aprendizagem no componente de Língua Portuguesa (por exemplo, o conhecimento epilinguístico construído nas aulas de leitura sustenta o conhecimento necessário nas aulas de produção textual). Por fim, a defesa dos gêneros do discurso na PAL não é uma afirmação de que todas as reflexões sobre a linguagem precisam ter como foco elementos dos gêneros<sup>32</sup>, mas que suas regularidades sejam consideradas naquilo em que essa noção amplia e potencializa a PAL

---

<sup>31</sup> A título de exemplo, *Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano* (COSTA-HÜBES, 2015) é um caderno pedagógico destinado ao professor, que apresenta atividades de leitura e de PAL que tomam as regularidades de diferentes gêneros do discurso como objetos de reflexão.

<sup>32</sup> Por exemplo, o trabalho com convenções de escrita.

nos demais eixos e possibilita a construção de elaborações didáticas para o domínio das práticas de linguagem.

## **6. Considerações finais**

A título de contribuição final, a consideração do conceito de PAL como atividade de reflexão sobre a linguagem, no bojo da consideração da diferença entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, possibilita articular um programa curricular para a Educação Básica, em que, por exemplo, no Ensino Fundamental a PAL se oriente essencialmente pela atividade epilinguística nos eixos da escuta, leitura, produção textual e oralidade. Já no Ensino Médio, por sua vez, a PAL continuaria orientada pelas atividades epilinguísticas, mas também com incursões pelas metalinguísticas, em um processo de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem que podem ser desejáveis para os estudantes ao final da escolarização básica. Essas atividades epi e metalinguísticas podem inclusive ser articuladas com projetos de iniciação científica tanto na formação geral básica quando nos itinerários formativos previstos para o Novo Ensino Médio. E ainda, essas atividades podem incidir tanto sobre a língua como discurso, a língua como sistema ou sobre as outras modalidades semióticas, em franca articulação com os outros componentes curriculares da área de Linguagens e Tecnologias.

Por fim, a abrangência e a produtividade do conceito de PAL está em entendê-lo no cronotopo da sua constituição: o ensino e a aprendizagem operacional e reflexivo de língua portuguesa na Educação Básica.

## **Referências**

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. *In*: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M.



(Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 25-46.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952/53].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1919/21].

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. *Guia Digital do PNLD 2018*. Brasília/DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF:MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2002 [1997].

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In: *Histoire de l'éducation*, n. 38, 1988. p. 59-119.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). *Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano*. Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico 01.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática [1988]. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-33.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985 [1984].

- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: 1997.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, Florianópolis, v.2, n. 2, 2008 [1998], p. 117-139. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/1195>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.
- INFANTE, U. *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. Scipione: São Paulo, 1995.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v.2, p. 101-142.
- RODRIGUES, R. H. A relevância do conceito de gêneros do discurso para a prática de análise linguística no ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. In: BARBOSA, J.; HILSDORF, C.; MOURA, E. (Org.). *Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo*. [no prelo].
- ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.
- SCHLICKMANN, C. A. *Prática de Análise Linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise crítica das atividades*.

Florianópolis, 2005. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UDESC, 2005.

SILVA, N. R. da. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. Florianópolis, 2012. 381f. Tese (Doutorado em Linguística) UFSC, 2012.

# **PARTE 2**

## **FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS**



## SOBRE A ANÁLISE DA LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES EM BAKHTIN E VOLOCHÍNOV

Rodrigo Acosta Pereira<sup>1</sup>

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

### 1. Introdução

Como vimos nos capítulos anteriores, diferentes percursos consolidaram o espaço da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil<sup>3</sup>. Ademais, como sabemos, a prática de análise linguística, embora possível sob diferentes panoramas teórico-metodológicos, tem respondido, em grande parte das pesquisas e propostas curriculares (municipais, estaduais, por exemplo), ao paradigma dos estudos dialógicos da linguagem<sup>4</sup>. Sob esse panorama, nossa discussão se volta à prática de análise linguística à luz dos estudos dialógicos, em especial, em resposta a duas obras, uma assinada por M. Bakhtin e outra por M. Bakhtin [V. Volochínov].

Em outras palavras, nosso objetivo neste capítulo é retomar os capítulos da 3ª parte da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*, escrito por Bakhtin [Volochínov] em 1929, e o ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito por M. Bakhtin entre os anos de 1952 e 1953<sup>5</sup>, a fim de que possamos compreender quais as orientações, pressupostos

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: drigo\_acosta@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: tehubes@gmail.com

<sup>3</sup> Ver capítulos de J. W. Geraldi e R. H. Rodrigues neste volume.

<sup>4</sup> Ver os demais capítulos da parte II deste volume.

<sup>5</sup> Dentre as várias traduções disponíveis no Brasil, optamos pela 4ª edição, da editora Martins Fontes, tradução de Paulo Bezerra.

e encaminhamentos discutidos pelos autores supracitados em relação ao trabalho de análise da língua sob um viés sociológico de base enunciativo-discursivo.

Além disso, cabe ressaltar que optamos, dentre os vários ensaios e obras completas do Círculo, por esses dois estudos porque entendemos que sejam as duas referências de maior circulação na formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa no Brasil e as duas referências que mais são utilizadas em materiais paradidáticos e documentos político-educacionais.

Nosso capítulo se organiza em quatro partes, a saber: a introdução, a seção sobre as contribuições do estudo de M. Bakhtin [V. Volochínov], a seção sobre as contribuições de M. Bakhtin e a seção com nossas considerações finais.

## **2. Sobre as contribuições de M. Bakhtin [V. Volochínov]**

Como dito anteriormente, dado o conjunto de estudos assinados por V. Volochínov, neste capítulo, vamos nos deter à parte III, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). Essa parte, no escopo do livro, trata de uma “tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 22), focalizando, em especial, a questões voltadas à enunciação do discurso de outrem.

Sob esse panorama, nossa discussão se organiza da seguinte forma: retomada de excertos, recortes da discussão dos capítulos e explicação de como a referida discussão contribui para a prática de análise da língua. Dito de outra forma, vamos empreender uma *análise metaexplicativa*<sup>6</sup>, buscando compreender como os referidos capítulos colaboram para os estudos atuais sobre a prática de

---

<sup>6</sup> Entendemos como uma análise voltada a apresentar uma *explicação* de uma *explicação dada*.

análise linguística, sob um panorama dialógico, objetivo do presente livro. Os excertos a serem discutidos seguem a ordem dos capítulos da parte III do livro e serão enumerados para fins didáticos. Serão marcados em itálico a fim de que sejam diferenciados das nossas metaexplicações.

Explicamos, ademais, que os excertos são resultados de nossa análise prévia dos capítulos. Buscamos, em termos gerais, identificar explicações do autor de forma ampla, sem qualquer respaldo à análise de dados (pois os capítulos da Parte III têm uma discussão, dentre outros aspectos, voltada à análise de dados). Dadas as considerações iniciais acima, nos direcionemos à análise<sup>7</sup>.

*(1) [...] as categorias linguísticas, tais como são, só são aplicáveis no interior do território da enunciação. Assim, as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação; elas deixam de ser úteis quando se trata de definir o todo. O mesmo se dá com as categorias sintáticas, por exemplo, a oração: a categoria oração é meramente uma definição da oração como uma unidade dentro de uma enunciação, mas nenhuma maneira como entidade global. (p. 146, grifo do autor).*

Nessa explicação, o autor nos encaminha para uma discussão sobre as categorias linguísticas vista sob dois ângulos: o da oração e o da enunciação<sup>8</sup>. Compreendida como dois caminhos distintos, porém complementares, as categorias da língua (morfema, sintagma, por exemplo) podem ser estudadas sob um ângulo da sistematicidade linguística, cuja unidade de análise é a oração (uma unidade sistêmica e abstrata<sup>9</sup> da língua) ou pela enunciação (uma unidade discursiva e concreta da língua). O autor ainda esclarece que a oração apenas pode ser entendida como uma unidade convencional alocada no interior da enunciação, isto é, somente a

---

<sup>7</sup> Todos os excertos se referem à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Portanto, só incluímos paginação.

<sup>8</sup> Com base nos estudos dialógicos e nas particularidades da língua russa, não faremos distinção entre *enunciação* e *enunciado*.

<sup>9</sup> Como nos lembra Rodrigues (2001), *abstrata* no sentido de *abstraída da interação*.



enunciação pode ser compreendida como uma entidade que engloba todas as particularidades da interação.

Em suma, o excerto nos esclarece que temos dois caminhos de análise da língua: o caminho da oração, entendendo a análise sob o prisma da unidade frasal, sistêmica e abstrata; ou o caminho da enunciação, entendendo a análise sob o prisma da unidade enunciativa, discursiva e concreta.

*(2) [...] se ficarmos nos limites das categorias gramaticais [...], jamais poremos a mão sobre a [...] enunciação completa. As categorias da língua puxam-nos obstinadamente da enunciação e de sua estrutura para o sistema abstrato da língua. (p. 147).*

Na sequência, o autor ratifica sua posição sobre a análise da língua: uma prática não sob um viés sistêmico e abstrato, mas sob um paradigma discursivo e concreto. Além disso, reitera que as categorias linguísticas ascendem das enunciações, ou seja, o movimento de constituição de sentido das categorias linguísticas se dá da enunciação para o sistema da língua. Em outras palavras, as categorias linguísticas só significam no espaço da enunciação, isto é, quando entendidas como categorias de uma língua viva (BAKHTIN, 2008 [1963]), de uma língua que medeia as diferentes situações de interação social.

A fim de expandir a explicação, entendemos que cabe, ademais, incluir nesse escopo de discussão, as explicações de Bakhtin (2008 [1963]) sobre a língua como discurso, isto é, a língua viva, concreta. Para o autor, a língua viva diz respeito “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração [...]” (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 207). Essa explicação consocia-se à discussão de Bakhtin [Voločínov] acima, no excerto (2), além de nos levar a outra questão fundacional sobre a análise da língua: a análise das relações lógicas e a análise das relações dialógicas, o que podemos correlacionar com o estudo da língua sob o paradigma da oração (relações lógicas) e sob o paradigma da enunciação (relações dialógicas).

Como dito no excerto (2), as categorias linguísticas puxam-nos da enunciação para o sistema da língua, ou seja, o movimento recai das relações dialógicas para as relações lógicas. Com isso, podemos entender que Bakhtin (2008 [1963]) corrobora a explicação de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), quando aquele afirma que

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. [...] As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas [...]. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 208-209, grifos do autor).

Como podemos observar, as discussões de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) são ratificadas pelas de Bakhtin (2008 [1963]). Ambos explicam que, para o estudo da língua, é preciso que haja engendramento entre as relações lógicas e dialógicas, mas não sua redutibilidade, ou seja, elas não são irreduzíveis, mas se completam. As relações lógicas ascendem das relações dialógicas; dito de outra forma, as categorias da língua significam no interior da estrutura da enunciação. Se ficarmos nos limites da análise lógica, da análise da oração, do sistema abstrato das categorias linguísticas, não poderemos compreender os sentidos da língua viva, da língua concreta, das relações dialógicas; enfim, da enunciação.

*(3) Apenas o estudo das formas da comunicação verbal e das formas correspondentes da enunciação completa pode lançar luz sobre o sistema [...]. Só se tornarão produtivos se forem combinados com uma compreensão adequada das bases da comunicação verbal. (p. 148)*

As explicações anteriores são reiteradas com o excerto (3). Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) reforça o estudo da língua sob o panorama da interação social, pontuando novamente que as categorias linguísticas só podem ser analisadas quando envolvidas às feições das formas sociais de comunicação verbal. Além disso, ainda explica que o próprio estudo das formas da língua sob o matiz da comunicação social pode lançar caminhos outros de estudo linguístico, caminhos estes não enrijecidos pela abstração e sistematicidade do estudo linguístico pelo viés das relações lógicas da oração. Ademais, o autor reforça que um estudo de análise linguística só seria pertinente (verdadeiro, nas palavras do autor), quando engendrados, associados à enunciação.

Novamente, o autor nos leva à compreensão da prática de análise linguística sob o panorama enunciativo-discursivo. Sua discussão nesse excerto (3) nos direciona a relacionar a prática de análise linguística como uma prática de análise da enunciação (ver as discussões da próxima seção), o que nos leva a: (i) considerar a análise linguística como análise da língua viva, concreta, correlacionada às particularidades da interação social; (ii) considerar que a análise linguística implica a análise das relações lógicas e das relações dialógicas da língua e (iii) considerar que a análise linguística demanda uma análise da oração à luz das feições sociais do enunciado. Tais considerações são reiteradas nos excertos (1), (2) e (3) apresentados anteriormente<sup>10</sup>.

*(4) [...] a unidade real da língua que é realizada na fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações [...]. A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. (p. 152-153).*

Neste excerto, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) explica que a unidade real da língua é o enunciado, entendido como uma unidade da comunicação verbal, real, concreta e que medeia as

---

<sup>10</sup> Sugerimos ver a parte III deste livro, com propostas de elaboração didática à luz das considerações teórico-metodológicas aqui delineadas.

situações de interação (conforme discussão na seção subsequente). O enunciado não pode ser considerado como uma representação psicológica de um sujeito individual, sem qualquer relação com o social, mas deve ser entendido como uma constrição discursiva e, portanto, tem o exterior (a interação social) como centro organizador. Com isso, distante de uma visão objetivista (que entende a língua como uma construção sistêmica e abstraída das situações de interação) e de uma visão subjetivista (que entende a língua como representação de um pensamento de um dado sujeito), a língua, segundo o autor, deve ser entendida como meio e material das relações sociais.

Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) e Volochínov (2013 [1930]) discutem, em diferentes momentos, sobre as tendências linguísticas e filosófica da linguagem. Pontuam que, embora tenham posições divergentes, mas que, por momentos se interceptam, insiste numa posição que considere a linguagem sob o matiz da interação social. Dessa forma, reitera uma posição que compreende que todo uso da língua se materializa em unidades reais e concretas, os enunciados, que medeiam e materializam a interação entre sujeitos. Os enunciados, com isso, tornam-se a unidade concreta de uso da língua. Analisar a língua, sob esse panorama, é analisar enunciados – unidades da comunicação social (ver seção subsequente).

*(5) A língua existe não por si mesma, mas somente na conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinadas pelas condições sociais e econômicas da época. (p. 160)*

Novamente, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) insiste na posição de que a língua só tem existência concreta na enunciação. Como já pontuamos nas metanálises acima, a língua não vive quando vista como um sistema abstrato, nem como uma

representação psicológica, mas somente quando engendrada nas relações sociais de sujeitos que se engajam nas situações de interação. É nas situações de interação social que a língua vive, torna-se discurso. E ao tornar-se discurso, materializa-se na forma concreta de enunciados. Assim, a análise da língua sob um viés dialógico (aqui defendido) só pode se realizar por meio da unidade concreta de comunicação social, a enunciação.

Em outro texto, Volochínov (2013 [1930]) defende que

[...] a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. [...] *a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações.* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 157-158, grifos do autor).

Como podemos ver, o autor insiste na análise da língua por meio das enunciações, entendendo que é nas enunciações que a língua vive. Em mesma discussão, Volochínov (2013 [1930]) apresenta o que ele chama de guia de investigação da unidade real da língua – a enunciação –, o que converge com o excerto (5) em análise. Para o autor, a análise parte do intercâmbio comunicativo social (as esferas sociais, ver discussão na seção a seguir), passando pelas interações sociais, pela enunciação para chegar, ao fim, nas formas gramaticais da língua. Essa discussão, em termos metodológicos, associa-se à discussão de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando o autor apresenta etapas metodológicas de análise sociológica da língua, no capítulo 06 dessa obra, além de ratificar nossas discussões em torno dos excertos (1), (2), (3) e (4) acima.

Ademais, como dito no excerto (5), as enunciações têm seu centro organizador no exterior, isto é, nas condições sociais e econômicas historicamente situadas. Para o autor, essas condições reverberam organicamente na construção do enunciado, inclusive nas formas

linguísticas dessa construção. Em outras palavras, “a orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação de enunciação, constituem não só a forma estilística mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 169). A análise da língua, assim, implica a inter-relação entre o social e o verbal na construção da enunciação.

Cada enunciado, como forma material do discurso, além da orientação social, tem uma construção linguística, a forma da enunciação. Para Volochínov (2013 [1930]), “consideremos como elementos fundamentais, constitutivos da forma da enunciação, sobretudo o *som expressivo* da palavra, quer dizer, a entonação, e também a *seleção* das palavras e finalmente sua *disposição* no interior da enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 169, p. 174, grifos do autor). Esses três elementos não apenas dão forma, mas, sobretudo, o sentido da enunciação, à luz da orientação social. Assim, todo enunciado, sob o prisma da orientação social, tem sua forma linguística realizada por meio dos elementos da entonação, da seleção e da disposição.

*(6) Do nosso ponto de vista, é impossível estabelecer uma fronteira estrita entre gramática e a estilística, entre o esquema gramatical e sua variante estilística. Essa fronteira é instável na própria vida da língua, onde algumas formas se encontram num processo de gramaticalização, enquanto outras estão em vias de desgramaticalização, e essas formas ambíguas, esses casos limítrofes, é que apresentam maior interesse ao linguista; é justamente neles que se podem captar as tendências da evolução da língua. (p. 161-162)*

Nesse excerto, o autor inicia sua discussão em torno das fronteiras entre um estudo puramente gramatical, voltado às relações lógicas da língua, e um estudo estilístico, voltado às relações dialógicas da língua (veja as análises dos excertos anteriores). Para o autor, seria difícil entender a fronteira, posto que, os paradigmas se interceptam. Como vimos nas análises anteriores, as relações lógicas e dialógicas não se reduzem em si mesmas, mas se engendram na análise da língua, o que implica que

não poderíamos pensar uma análise da língua sem as duas amplitudes. Em um texto sobre estilística, Bakhtin (2013 [1942-1945]), a esse respeito, explica que

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo<sup>11</sup>. [...]

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva das formas. Por conseguinte, em tais situações é impossível prescindir das explicações estilísticas. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 23-25)

Como podemos ver, as discussões de Bakhtin (2013 [1942-1945]) dialogam com as posições de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), relativas ao excerto (6). Ambos concordam com a explicação de que a análise da língua não pode ser baseada apenas no estudo das formas puramente gramaticais, pois elas, por si mesmas, não respondem às questões de uso. O uso de formas gramaticais, em situações reais e concretas de interação, só podem ser entendidas quando as formas gramaticais se colorem de

---

<sup>11</sup> Termo que se refere às práticas ensinadas nas escolas medievais, organizadas em *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

perspectiva estilística (as reflexões sobre estilísticas serão retomadas na seção seguinte). É o estudo do estilo que nos permite entender, como bem pontua Bakhtin (2013 [1942-1945]), quando usamos uma forma gramatical em detrimento de outra, mesmo que ambas sejam possíveis em termos de construção linguística. Ao entender o estilo como agenciamento, escolha, seleção e disposição de recursos linguísticos no interior da enunciação, sob o matiz da orientação social (ver discussão na seção seguinte), a prática de análise linguística necessita, nessa perspectiva, conciliar estudo gramatical e estudo estilístico.

No excerto (6), também há menções sobre a evolução das formas linguísticas que ora se gramaticalizam, ora se desgramaticalizam. Para Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), essa é uma questão de evolução histórica da língua, posto que, ao passo que novas práticas sociais ascendem na vida, novos usos da língua reverberam essas práticas: “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 202).

O autor nos apresenta um caminho para a análise da língua em termos de evolução histórica, quando, no capítulo 06 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, propõe três etapas metodológicas da análise sociológica da língua. A etapa inicial parte das situações de interação. Em um segundo momento, a análise se volta para o estudo da enunciação no interior dessas situações de interação. Como etapa final, o estudo das formas da língua à luz das etapas anteriores. Como já dito na discussão do excerto (5), o estudo das formas da língua só pode se realizar quando ancorados na análise da enunciação. Assim, a prática de análise linguística, sob o âmbito dialógico, implica o estudo da forma da língua consociado ao estudo da estilística no espaço da enunciação.

Como já explicado, o que fizemos nessa seção foi selecionar alguns excertos da parte III de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a fim de analisarmos, a partir desses excertos, as contribuições dos estudos dialógicos para a prática de análise da língua. Para tanto, buscamos



empreender uma análise metaexplicativa, que não apenas retoma o que foi dito como amplia esse dito, relacionando-o com outras discussões sob mesmo escopo teórico-metodológico. Para fins didáticos, vamos, nessa parte final da seção, delinear as principais considerações teóricas e metodológicas das análises acima em relação aos 06 excertos. Com isso, entendemos que a prática de análise da língua sob um âmbito enunciativo-discursivo implica:

a.O estudo da língua viva, da língua como discurso, da língua na interação social;

b.O estudo da língua sob o âmbito da enunciação;

c.O estudo do enunciado como unidade concreta e real da língua em uso;

d.O estudo da língua à luz do imbricamento entre relações lógicas e dialógicas;

e.O estudo da língua responsivo à sua orientação social;

f.O estudo da língua que analise aspectos da entonação expressiva, da seleção e da disposição dos elementos formais linguísticos no interior da enunciação;

g.O estudo da língua engendrado na relação entre gramática e estilística.

Após nossas metaexplicações sobre a III parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e as possíveis contribuições para a prática de análise da língua, direcionamos nossa discussão para a seção seguinte, que tem como objetivo analisar o ensaio *Os gêneros do discurso*, de M. Bakhtin, escrito entre 1952-1953.

### **3. Sobre as contribuições de M. Bakhtin**

No ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito por M. Bakhtin, o autor convoca o conceito “gêneros do discurso”, que é tematizado e discutindo dentro de uma perspectiva dialógica, explicitando-o a partir dos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo e construção composicional), porém, destaca, dentre eles, a noção de estilo.

Nessa dinâmica, Bakhtin (2003 [1979]) evoca a concepção dialógica de linguagem quando explora/apresenta os gêneros do

discurso como uma forma de manifestação da língua(gem) viva, em movimento, ou, como afirma Brait (2017):

[...] plena de vida e de mobilidade, flagrada no diz que-diz do burburinho da vida e da cultura, da vida na cultura, quer artística ou científica, do enunciado como unidade dialógica de tensão entre um/outro, entre ao menos duas consciências, entre identidades/alteridades, entre a língua/unidade, preservada a duras penas pelas forças centrípetas, e a língua/plural, multifacetada, plenamente realizada pelas forças centrífugas provocadoras do plurilinguismo. (BRAIT, 2017, p. 195).

Ao defender esse caráter dinâmico e multiforme da língua(gem), Bakhtin (2003 [1979]) convoca-nos para uma importante reflexão sobre a condição de vida do enunciado, compreendido pelo autor como “concreto e único” (p. 261), portanto, singular, mas em relação dialógica com outros enunciados por pertencer à vida, à sociedade, aos sujeitos, isto é, por organizar discursos. Mas o autor não descarta sua dimensão sónica/semiótica, que o torna pertencente a um sistema linguístico.

Nesse sentido, interessa-nos, neste capítulo, refletir sobre as relações estabelecidas por Bakhtin (2003 [1979]) entre os aspectos sistêmicos da língua organizados em enunciados que “refletem as condições específicas de cada referido campo” (p. 261), em sua relação dinâmica com “os integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (p. 261). Mais especificamente, destacamos a compreensão do autor sobre a natureza do enunciado e sua influência no estilo do gênero e do autor e a relação deste com os elementos léxico-gramaticais.

As relações estabelecidas por Bakhtin para o estudo da língua é um importante percurso teórico-metodológico que podemos percorrer quando trabalhamos com a prática de análise linguística. O ponto de partida, nesse encaminhamento, é o estudo do enunciado, compreendido como a materialização de discursos em função da necessidade de interação social. Por ser social e comportar discursos, o centro organizador do enunciado localiza-

se no extraverbal, o que implica dizer que, se queremos estudá-lo/compreendê-lo, devemos partir de seu contexto de produção (cronotopo, esfera social, situação de interação, gênero do discurso, etc.), avançando, posteriormente, à análise de sua construção sistêmica que se apresenta na seleção dos elementos verbo-visuais (aspectos linguísticos e/ou semióticos). Esses elementos conferem semanticidade ao enunciado que, consociados ao projeto discursivo do autor, produzem sentido(s). Logo, se queremos realmente compreender/analisar tais aspectos, não podemos desprendê-los de sua condição de uso, uma vez que são portadores “de valores, de posições que garantem a produção de sentidos, sempre em confronto com outras posições e valores presentes numa sociedade, numa cultura.” (BRAIT, 2017, p. 195). Conforme dito na seção anterior, as relações lógicas e dialógicas se engendram na análise da língua e, sob esse viés teórico-metodológico, é impossível pensar em uma análise linguística sem relacionar essas duas amplitudes.

Ao defender o estudo da natureza do enunciado, Bakhtin (2003 [1979]) chama a atenção para a riqueza de gêneros do discurso na representativa diversidade da linguagem humana. Devido a esse caráter multiforme da língua, ao estudá-la, precisamos primeiramente situá-la no seu contexto de produção, o que requer recuperar, necessariamente, sua natureza. Nesse sentido, o autor afirma<sup>12</sup>:

*(1) O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos de atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilísticas da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos [...] (p. 264)*

---

<sup>12</sup> Como os excertos foram todos retirados de Bakhtin (2003 [1979]), vamos indicar apenas a página no final de cada um.

Com essas palavras, Bakhtin reporta-se ao método sociológico para o estudo da língua, apresentado por Volochínov (2006 [1929]), quando apresenta o primeiro passo para a “investigação de um material linguístico concreto”: *o estudo da natureza de enunciados concretos na sua relação com o campo de atividade humana ao qual pertence. Em outras palavras: no estudo do enunciado, precisamos, antes de tudo, compreender seu cronotopo, qual esfera social se situa e reconhecer em que gênero do discurso se inscreve. Esses elementos, pertencentes à dimensão extraverbal (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), integram o enunciado como uma parte que o constitui por dentro. Como dito na seção anterior, a análise parte do intercâmbio comunicativo social, passa pela compreensão das diferentes formas de interações para chegar, finalmente, no estudo das formas gramaticais da língua.*

Sendo assim, segundo Bakhtin (2003 [1979]), é impossível estudar um enunciado sem considerar suas condições de produção, pois

*(2) O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (p. 264-265).*

A desconsideração da natureza do enunciado em uma investigação linguística, segundo Bakhtin, resulta em análises genuinamente sistêmicas, enrijecida pela abstração exagerada, pois perde-se de vista a historicidade da língua, a sua integridade concreta com a vida, enfim, seu caráter dialógico. Ora, se queremos empreender uma prática de análise linguística sustentada nesse viés diálogo, só podemos fazê-lo no trato do enunciado, pois é neste que “a língua passa a integrar a vida”. O enunciado é, assim,

compreendido como forma material do discurso, materialização da língua viva, uma unidade discursiva regida por relações dialógicas.

Devido a sua “importância excepcional”, Bakhtin (2003 [1979]) o define como um “núcleo problemático” a partir do qual se dispõe a examinar alguns problemas que ocorrem no campo da linguística. Primeiramente, ele trata da estilística, isto é, sobre o funcionamento sistemático e sociovalorativo da língua em uso. Ao reportar-se para o estilo dos gêneros do discurso, o autor enfatiza que “Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (p. 265). Todavia, ressalta que todo enunciado pode tanto “refletir a individualidade do falante” (p. 265) como voltar-se mais para o estilo do gênero, uma vez que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante” (p. 265).

Com esse posicionamento, o autor quer nos chamar atenção para um aspecto muito importante no estudo da língua: independente de qual gênero o enunciado se inscreve, é importante atentarmos para o seu estilo (seja este individual - do autor; seja este do gênero) mesmo que não esteja visivelmente mostrado. É por meio do estilo que os aspectos ideológicos e valorativos se revelam na sua relação orgânica com o gênero, com o campo de atividade humana no qual se insere, com o autor. Logo, o estilo, mesmo que afetado pela forma do gênero, se apresenta como um lugar privilegiado para que as valorações sociais, as expressões, as entonações se revelem em sua subjetividade. Conforme afirma Bakhtin (2002 [1975]), é nesse processo de interação que “o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 86). E, nas palavras de Brait (2008), o estilo, “longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2008, p. 83).

Sendo assim, não há como falar em estilo sem relacioná-lo com as formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso. E nesse sentido, conforme Bakhtin (2003 [1979]), o estilo apresenta-se

imbricado ao conteúdo temático e à construção composicional, uma vez que, nas palavras do autor,

*(3) O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (p. 266).*

O estilo imbrica-se ao conteúdo temático quando orienta para determinada conclusibilidade do tratamento do tema, ligando-o à noção de acabamento do enunciado. Conforme explica Polato (2017), ao organizar seu enunciado, o autor trabalha para exaurir o tema e, para isso, recorre a recursos estilísticos que lhe conferem valorações próprias de seu uso social. “O tema do enunciado advém do pluridiscorso social e de lá a língua já emerge axiologicamente carregada. Porém, dada a vontade discursiva do locutor perante seu interlocutor, as palavras ganham entoações próprias”. (POLATO, 2017, p. 44). Assim, ao adequar o estilo à forma típica de enunciado, o autor, necessariamente, o faz corresponder ao tema e ao interlocutor.

Nisso reside a atividade criativa/estilística do autor, o que faz com que ele assuma/tome posse/se constitua como autor de seu enunciado. Por isso, se desconsiderarmos, no estudo de um enunciado, o seu estilo, estaremos desconsiderando os gestos de autoria, podendo o movimento dialógico que o move em relação a outros discursos/enunciados e, por conseguinte, movendo suas valorações sociais. Nas palavras de Polato (2017), “o estilo é este lugar do diálogo social amplo, porque é o lugar social representativo do autor, do interlocutor e do tema. Estes não se confundem, mas se apresentam vivos em relação, em cada enunciado”. (POLATO, 2017, p. 53).

Bakhtin (2003 [1979]), ao tecer uma crítica aos estudos estilísticos que à época eram empreendidos, enfatiza que, embora exista uma relação orgânica indissolúvel entre o estilo do gênero (e do autor) com os estilos de linguagem, não há como tornar este um objeto de estudo independente. Segundo o autor, “esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero, dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso”. (p. 266).

Com tais palavras, o autor defende, mais uma vez, a necessidade de contextualizar todo estudo que envolva a língua, pois qualquer análise/classificação/categorização que a distancie de suas condições de uso, tornam-se casuais e vazias. “A separação dos estilos em relação aos gêneros manifesta-se de forma particularmente nociva na elaboração de uma série de questões históricas” (p. 267). E no que diz respeito, mais especificamente, ao estilo de linguagem, Bakhtin (2003 [1979]) afirma: “As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (p. 267). O autor, reafirma, assim, a necessidade de considerarmos o contexto sócio-histórico que envolve todo o uso da língua, uma vez que este olhar situará o objeto em análise na vida, nas situações concretas em que se realiza.

Esse princípio é reafirmado nas seguintes palavras Bakhtin (2003 [1979]):

*(4) Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. (p. 268).*

Neste excerto, o autor sustenta o caráter social e histórico da linguagem que emerge nos gêneros do discurso, compreendidos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Os gêneros perpetuam a vida da linguagem. Graças aos gêneros podemos ter acesso, por exemplo, à

linguagem de séculos passados. São eles, portanto, que situam a língua na vida e na história. Assim, todo fenômeno linguístico estudado fora do gênero se define em uma língua morta, estática, esvaída de sentido(s), uma vez que se desconsidera sua natureza histórica e contextual. Se toda e qualquer estrutura gramatical só passa a integrar o sistema da língua depois de “ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”, como analisar/estudar um fenômeno linguístico destituindo-o de sua história?

O estilo, portanto, é tão social e histórico como qualquer forma da língua. Estudar a língua, neste caso, é estudar o estilo do gênero, uma vez que “Onde há estilo há gênero” (p. 268). Logo, o estudo da gramática constitui um estudo do estilo do gênero, pois toda escolha gramatical feita pelo autor na produção de seu enunciado já é um ato de estilo. Nesse caso, quando estudamos o estilo verbal de um enunciado estamos estudando, na verdade, sua constituição gramatical, já que esses elementos se apresentam imbricados, num todo orgânico. Conforme Bakhtin (2003 [1979]), “nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões da estilística” (p. 269). Não há fronteira entre gramática e estilística; tratam-se de áreas convergentes.

Essa compreensão dialoga com o excerto (6) destacado na primeira seção, quando Volochínov (2013 [1930]) afirma que “*é impossível estabelecer uma fronteira estrita entre gramática e a estilística, entre o esquema gramatical e sua variante estilística*”. (p. 161), uma vez que a orientação social de onde emergem nossos discursos é uma força que o organiza e o insere em uma situação de enunciação. Nada do estilo se realiza sem escolha gramatical e a estrutura gramatical sozinha, por sua vez, não sustenta as valorações estilísticas do autor.

Nesse sentido, Bakhtin (2003 [1979]) nos alerta que o estudo da gramática e da estilística pode tanto convergir como divergir na análise de qualquer fenômeno concreto da linguagem:



(5) [...] se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de um fenômeno gramatical pelo falante é um ato estilístico. (p. 269)

Logo, a prática de análise linguística de base dialógica lida com fenômenos estilísticos e gramaticais, uma vez que, em sua orientação teórico-metodológica, a proposta é que examinemos o fenômeno da língua no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso. E, nessa análise, precisamos atentar para as escolhas lexicais, sintáticas e/ou semióticas que indiciam o estilo do gênero e do autor porque a própria escolha de um fenômeno gramatical pelo falante é um ato estilístico que emerge da vida e, portanto, emana valorações, posicionamentos axiológicos. Se a destituirmos dessa vertente histórica e social, aprisionando-as em regras gramaticais, estaremos cortando seu vínculo com o discurso, com as relações dialógicas.

Reafirmamos, então, que a prática de análise linguística necessita conciliar estudo gramatical e estudo estilístico, o que implica o estudo da forma da língua consociado à estilística. E para que essa orientação se consolide no ensino de Língua Portuguesa, devemos partir do princípio de que somente “o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema)”. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 269, grifos do autor).

Nesta seção, ao voltarmos diretamente para o ensaio *Os gêneros do discurso* de M. Bakhtin (2003 [1979]), procuramos compreender o enunciado como o núcleo problemático que nos permite examiná-lo estilisticamente, na sua relação com o gênero do discurso e com o campo de atividade humana ao qual se vincula. Sob tal orientação, defendemos que a análise de seus elementos estilísticos e gramaticais será mais profícua quanto mais enveredarmos na compreensão de sua natureza, uma vez que é a

partir de seu vínculo com vida, de seu intercâmbio comunicativo social que as escolhas linguísticas e/ou semióticas são feitas.

Para fechar essa reflexão (que não pretende se esgotar nessas poucas páginas, mas se estender para um diálogo mais amplo), elencamos, a seguir, as principais orientações teóricas e metodológicas extraídas dos 05 excertos, as quais elucidam que, o trabalho com a prática de análise linguística de base dialógica requer, necessariamente:

a. O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros do discurso;

b. O trabalho de investigação de um material linguístico concreto a partir de enunciados concretos;

c. O reconhecimento do enunciado concreto com um *núcleo problemático de importância excepcional*;

d. O estudo do estilo imbricado ao conteúdo temático e à construção composicional do gênero do discurso;

e. A compreensão de que qualquer fenômeno linguístico ou gramatical só passará a fazer parte do sistema depois de integrar-se ao gênero;

f. O estudo da estilística imbricado ao estudo da gramática, já que o estilo é tão social e histórico como qualquer forma da língua.

A partir de tais orientações acreditamos que é possível empreender, no ensino de Língua Portuguesa, análises reflexivas dos usos da língua, na sua relação com o contexto de produção.

#### **4. Considerações finais**

Neste capítulo, procuramos retomar as considerações de dois autores do Círculo, M. Bakhtin e V. Volochínov, de forma específica, a partir de duas discussões empreendidas por esses autores: a Parte III de *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*, escrito por Volochínov em 1929, e o ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito por M. Bakhtin entre os anos de 1952 e 1953. Para tanto, selecionamos diferentes excertos de cada obra com o objetivo de

empreendermos metaexplicações em torno das orientações dos autores em relação à análise da língua sob o matiz da enunciação.

Diferentemente de investigações que compreendem o estudo da língua sob um panorama sistêmico ou psico-subjetivista, as postulações de M. Bakhtin e V. Volochínov nos conduzem para um olhar sociológico e dialógico à luz do trabalho com a língua engendrado às feições e particularidades da enunciação. Sob essa perspectiva, a língua é estudada no interior das situações de interação social, respondendo às reverberações dessa situação. Dessa forma, a língua é estudada como língua viva, concreta; língua que medeia nossa vida social.

Esse capítulo, acreditamos, vem a somar-se a outros estudos que buscam, de forma geral, advogar em torno de uma prática de análise linguística da língua viva, consociada ao tempo-espaço das interações sociais.

## Referências

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929], Terceira Parte, p. 145-203.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-269.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1975].

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Edita 34, 2013 [1942-1945].

- BRAIT, B. Resenha do livro Os gêneros do discurso. *Bakhtiniana*, Rev. Estud. Discurso. vol.12, no.2, São Paulo, May./Aug. 2017.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.
- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930].
- VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.



# A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA

Adail Sobral<sup>1</sup>  
Karina Giacomelli<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A base de nossa proposta de uma forma de trabalho com a análise linguística e semiótica é a denominada *educação dialógica alteritária* (SOBRAL, 2011b; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015; GEPEC, 2013; MARQUES; GIACOMELLI, 2018; SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), que se funda nas teorias no Círculo de Bakhtin e em outras propostas de educação e de pedagogia em sentido amplo.

Cabe mencionar que essa proposta tem ligações evidentes com propostas de educação dialógica em geral (cf. especialmente MATUSOV, 2009; 2014; PRENSKY, 2001; ROMÃO, 2002; MARKOVÁ, 2014; WHITE; PETERS, 2011), mas delas difere porque amplia o escopo e introduz o qualificativo *alteritária*, que busca mostrar que o processo pedagógico deve deslocar-se do professor e passar para a interação deste com os alunos, concebida como envolvendo a ida do professor ao horizonte do outro (a posição do outro tal como visto pelo eu), ainda que não possa chegar a seu ambiente (a posição do outro tal como visto pelo outro), que é irreduzível e inalcançável, porque pertence a cada outro e só a ele, do mesmo modo como o lugar do eu professor é apenas dele.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: adail.sobral@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: Karina.giacomelli@gmail.com

Nesse sentido, ao procurar redefinir a educação em termos dialógicos alteritários, buscamos inspiração no livro de Bakhtin (2013) que apresenta sua atuação em aulas (cujo conteúdo de estudo são orações) e mostra um estudo das formas da língua no seu uso em enunciados concretos, assim como indica modos de o professor assumir uma posição assimétrica, mas não dissimétrica, com relação aos alunos, ao praticar a escuta alteritária, que reconhece que os alunos são reais coparticipantes da interação em sala de aula, e não receptores passivos do enunciados do professor.

Essa proposta insere-se na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cujo embasamento constitutivo, como afirma Brait (2006, p. 10), é a

indissolúvel relação existente entre língua, linguagens história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida responsável [bem como] uma concepção de linguagem e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Neste capítulo, após relacionamos essa noção à de gênero como organizador do estudo da linguagem na escola, articulamos a questão da prática de análise linguística em termos da interação (tal como entendida pela educação dialógica alteritária) centrada na compreensão do processo de instauração de sentidos instaurados mediante os gêneros. O ponto de partida é assim a reflexão sobre a função das marcas linguísticas (o aspecto linguístico material dos enunciados) na realização dos propósitos enunciativos pelos locutores, com vistas ao entendimento de que os gêneros, em vez de um conteúdo estático a ser trabalhado, são um recurso dinâmico vital para todo projeto de dizer em torno do qual se produz um texto. Nesses termos, acentuamos que a execução desse projeto envolve essencialmente a mobilização das marcas linguísticas como marcas enunciativas, unindo assim a língua como sistema e o sistema de uso da língua.

## 2. Educação dialógica alteritária

A noção de relações dialógicas remete em primeiro lugar à condição essencial do próprio ser dos sujeitos e de seus atos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, e só age em relação a atos de outros sujeitos. Também designa a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Isso envolve diálogos (para além da forma diálogo) com enunciados/discursos passados e enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do texto desses discursos, ainda que considerando as formas típicas presentes em discursos. E é igualmente a base de uma forma de composição de enunciados/discursos que não se restringe às réplicas de uma interação na superfície textual (SOBRAL, 2006).

Esse conceito busca dar conta do elemento constitutivo dos discursos, da própria linguagem e do agir humano. Para o Círculo, a recepção presumida dos discursos é tão parte da criação do sentido quanto o são sua produção e sua circulação: não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu. Ou seja, não há sentido fora da interação, entendida basicamente como fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a pergunta e a resposta, o eu e o outro.

O ser e o agir do sujeito no mundo são desde sempre uma constante polêmica (embate, tensão sustentada) entre o repetível e o irrepetível, o mesmo e o outro, a significação e o tema, polêmica consigo mesmo no nível da consciência, em que lutam as noções coletivas impostas e a necessidade que tem o sujeito de criar noções para si mesmo; polêmica com o dito, as enunciações passadas, e com o dizível, as futuras enunciações presumíveis; polêmica com enunciações presentes, em que nem sempre o presumido por um sujeito é exatamente o presumido pelo outro; polêmica, enfim, entre a imagem que o sujeito tem de si e a imagem que o outro lhe traz, e entre a imagem que ele faz do outro e que o outro tem de si mesmo.



O sentido (e o sujeito), em todos os seus níveis, surge sempre da tensão, da polêmica, unindo na arena da simultaneidade arquitetônica o centrífugo e o centrípeto, o singular e o universal, o repetível e o irrepetível, o eu e o outro. Portanto, dizer é dizer-se. E, ao dizer, o sujeito se compromete, corre riscos, em sua relação inter-constitutiva com o outro. O sujeito se compromete com o outro, responde por si e é responsivo ao outro, podendo levar o outro a comprometer-se, responder pelo outro e ser responsivo a si mesmo. O sujeito falante é um agente dotado de um psiquismo e imerso em relações sociais que o constituem e em que ele constitui o outro, e fala com a mediação de um sistema linguístico não fechado porque imerso na sociedade e na história, concebidas como sistemas dinâmicos.

A interação, o diálogo em sentido amplo, constituem o sujeito, formado no contato com outros sujeitos, que são únicos, ainda que compartilhem elementos comuns – ou não poderia haver interação. O sujeito é um ser ímpar que traz consigo e deixa no mundo sua “assinatura autoral”, autoria de sua própria vida como ser agente, a marca de si próprio advinda da sucessão de atos interativos que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar sua singularidade no contato com outros sujeitos (alteridade).

Bakhtin não considera os sujeitos em geral, mas parte da situacionalidade dos sujeitos particulares, no âmbito da sociedade e da história. Nessa teoria, os sujeitos são considerados interagentes em intercâmbios verbais, sendo definidos em seus atos de toda natureza por sua assinatura autoral, na vida, na arte, no discurso. Não há dois sujeitos iguais, apesar das semelhanças entre sujeitos. Essa ontologia dialógica, que defende a intersubjetividade como a base da subjetividade, constitui o fundamento das maneiras como o agir enunciativo concreto dos sujeitos pode ser entendido no âmbito do dialogismo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020).

Não há assim um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem: cada professor e cada aluno tem suas particularidades, capacidades, necessidades e ritmos, razão pela qual os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas

diferenças e adaptar-se a elas. As atividades de ensino, assim, devem colaborar com a aprendizagem, incentivar a apropriação do mundo e a cocriação de saberes. Logo, não há proprietários do saber, mas organizadores dos saberes possíveis, parceiros mais experientes (VIGOTSKI, 1987; 1988). Essa proposta é emancipadora, porque favorece a criação de cidadania por meio da promoção da responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem.

O professor é um parceiro, em relações de autonomia e igualitárias, constitutivas. O processo de ensino e o de aprendizagem aceita e promove a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes. O professor não é o centro, mas um parceiro mais experiente. Na verdade, é um parceiro que espera autonomia e superação da assimetria do parceiro que é temporariamente menos experiente.

Dessa perspectiva, a aprendizagem supõe, portanto, autonomia, em vez de dependência do ensino, mas articulada com ele. A educação dialógica alteritária o é porque tem o outro como horizonte. Nela, o professor assume essa posição assimétrica de participante mais experiente na situação de ensino, mas reconhece que está em pé de igualdade com relação aos alunos do ponto de vista ontológico, o que impede a instauração da dissimetria na interação entre processo de ensino e processo de aprendizagem.

As interações são o centro das relações sociais, o espaço em que as mudanças e transformações ocorrem em tensão, mas não necessariamente em confronto. Aqui ocorre a constituição do tecido social, sendo o âmbito em que surgem novos sentidos a partir de significações cristalizadas, no sentido de que o novo surge sempre do antigo ressignificado contextualmente. A ação de ensino, que supõe a ação de aprendizagem, organiza dinamicamente objetos de ensino, o que impõe a busca da cocriação de saberes (SOBRAL, 2006), modulando a relação com os alunos, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem (SOBRAL, 2011a).

Bakhtin (2013) fala de trabalho autônomo, que definia como a prática pelos alunos de atividades formativas, para além das

explicações dos professores. O que é prática para Bakhtin? Estabelecer correlações entre saber teórico sobre a linguagem com a prática de linguagem na vida no âmbito do cotidiano. Portanto, a escola deve, para ele, preparar os alunos para a autonomia. Nesse escrito sobre sua experiência de professor (BAKHTIN, 2013, p. 42-43), ele menciona o “empenho perseverante do professor”, “ajudar” o aluno “por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” etc., sem de modo algum tirar os direitos do professor, mas insistindo que ele se adapte, em seu ofício, aos interlocutores-alunos.

A educação dialógica alteritária toma a linguagem como base da produção de sentidos pelos sujeitos segundo a presença constitutiva da interação, no intercâmbio verbal, na vida concreta, vida de sentido: fala-se sempre a partir de alguém e para alguém. A subjetividade, que não é entendida como puramente psicológica, depende da intersubjetividade, isto é, a condição de possibilidade da subjetividade é o contato com outras subjetividades. O sujeito sempre age na presença (física ou presumida) de outrem: antes de pensar algo, o sujeito já supõe, antecipando-se a elas, tanto réplicas passadas como futuras, estando sua entoação avaliativa ligada indissolavelmente à responsividade ativa alheia.

O professor, portanto, é o organizador das formas de ensino e o desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos, um parceiro mais experiente. Por isso, insistimos que não existe processo de ensino-aprendizagem, mas uma dialética entre dois processos, o de ensino e o de aprendizagem, um processo de interseção entre dois processos com sujeitos agentes distintos. Esse é um dos pontos vitais de nossa proposta de que o centro das práticas pedagógicas, que envolvem ensino e aprendizagem, é a relação alunos-professor, sendo este o auxiliar, o parceiro mais experiente, e não o proprietário do saber.

### **3. Estudo da linguagem a partir do gênero**

A exigência do ensino de linguagem mediante gêneros, partindo de uma concepção de linguagem como discurso, consta

dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos (PCNs). Em seus termos:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 22).

Ainda que em alguns momentos recorram a outras definições de gênero, os PCNs respeitam nesse sentido a hierarquização proposta por Bakhtin, indo da prática social ao texto como materialidade, ainda que tenham como dado primário o texto como objeto concreto. A concepção bakhtiniana de gênero (cf. SOBRAL, 2006; 2009; 2012; 2015; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; 2017; 2020) vê o gênero não como forma ou sequência, mas como resultado da atividade enunciativa de recorte interessado (valorado) do mundo, recorte esse que, por meio de uma dada discursivização (endereçamento), mobiliza textos com um propósito enunciativo, para cuja consecução lança mão dos meios técnicos que são a unidade temática, a forma de composição e o estilo, componentes indissolivelmente integrados nos textos a partir do endereçamento, em vez de ser categorias identificáveis separadamente.

Como explicam De Pietro e Schneuwly (2006, p. 40) sobre a questão da modelização,

Toda sequência tem como referência um modelo, na medida em que todo ensino, todo ato de ensino, implica sempre uma explicação mínima dos elementos ensinados, uma escolha de determinadas dimensões em relação a outras não consideradas. Há, portanto, necessariamente, modelização. A questão é saber como essa escolha é controlada.

Neste último aspecto residem os problemas de ensino de gêneros a resolver, podendo-se resumi-los da seguinte maneira: há a concentração exclusiva em aspectos linguísticos e/ou textuais estritos, em detrimento dos elementos de linguagem – como interlocutores, contexto, relações enunciativas e marcas enunciativas etc. (SOBRAL, 2006) –, o que torna seu ensino a transmissão de uma técnica de explicação de textos, e a concentração em aspectos de uso da linguagem em detrimento de elementos da língua e da textualidade – como marcas linguísticas, coesão, coerência, modalidades etc. – o que torna seu ensino uma espécie de “sociologia” do conteúdo. Essas duas tendências são nefastas, devendo-se por isso integrá-las, seguindo os ensinamentos de Bakhtin e Círculo.

De acordo com os PCNs, cabe à escola, no tocante ao ensino de língua materna, criar condições para que os alunos atinjam os seguintes objetivos:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997, p. 33).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é de certo modo um avanço quanto à implementação desses objetivos. Ela parte da definição de linguagem dos PCNs, “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). Essa definição incorpora teses da análise dialógica do discurso e de outras abordagens enunciativo-discursivas. Para a BNCC, o texto é a unidade de trabalho a ser considerada de uma perspectiva enunciativo-discursiva, ainda que o desdobramento da concepção de linguagem seja em termos de habilidades a ser desenvolvidas:

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. (BRASIL, 2017, p. 67).

A abordagem da BNCC amplia, talvez em demasia, as operações textuais a ser consideradas, bem como o conjunto de textualidades a ser abordado, mas ainda assim permite que se elaborem propostas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, parte deles acostumada a um mundo multissemiótico. Vejamos:

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.

Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.

Dialogia e relação entre textos.

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (BRASIL, 2017, p. 72-74).

Como se sabe, a Análise Dialógica do Discurso tem como ênfase a produção, circulação e recepção de discursos, considerando as esferas de atividade, a intertextualidade e a interdiscursividade, bem assim a estrutura textual resultante das interações. A BNCC admite assim uma proposta que articule a materialidade do *texto*, o *discurso* como formas de organização de interações e o *gênero* como modos de ver e de dizer o mundo.

Assim, pode-se pensar um uma forma de trabalho com a linguagem que, a partir das concepções do Círculo, coloque como parâmetros (1) considerar o ideológico em sua ligação com a materialidade concreta da linguagem; (2) entender as formas da língua como obtendo sentido, a partir de sua significação, ao ser apropriadas pelas formas concretas do sistema de comunicação

social organizada; e (3) entender a comunicação e suas modalidades em suas situações concretas.

Trata-se da construção de um objeto de estudo parte que parte do terreno da ação verbal para chegar ao da língua e, depois, voltar ao da ação verbal, vendo as formas cristalizadas nas ações verbais como objeto da influência destas, o que muda seu sentido na interação e altera em última análise essas mesmas formas. Numa proposta de ensino/aprendizagem da linguagem com base no Círculo é preciso enfatizar, assim, os *processos* e não os *produtos em si*, as interações concretas em que ocorre a organização do texto por um sujeito sem que o texto seja visto como efeito mecânico de operações estritamente linguísticas.

#### **4. Prática de análise linguística e educação dialógica alteritária**

Ao considerar a prática de análise linguística (PAL) no âmbito de uma concepção de educação dialógica, na qual a alteridade é tomada como constitutiva de cada sujeito como uno e coletivo, é necessário pensar qual o papel do professor e dos alunos no estudo significativo da linguagem. Nesse sentido, as atividades precisam ser organizadas pelo professor em função de serem significativas no texto em estudo, buscando, como foi visto, conforme indicado pela BNCC, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos em textos pertencentes a gêneros diversos (BRASIL, 2017).

Esses recursos, mais bem explicitados nos PCNs, como se pode verificar nos itens finais nos objetivos ou propostas citadas acima, abrem espaço para que o professor organize o processo de ensino/aprendizagem a partir do que o gênero apresenta na mobilização das marcas linguísticas que mobiliza para realizar seu projeto de dizer, em função da relação entre interlocutores.

Há, então, uma relativa autonomia do professor em selecionar e organizar o objeto de trabalho. Trata-se do fato de que a BNCC traz uma sequenciação de conteúdos para a PAL organizada ainda em função da categorização da gramática normativa, uma herança que o



modo como se constituiu a disciplina português na escola, uma fusão das disciplinas pelas quais se fazia o ensino da língua portuguesa: retórica, poética e gramática (SOARES, 2002). Também essa autonomia é relativa no sentido de que é preciso que o professor escolha o gênero de acordo com as prescrições da BNCC que elencam, por ano de estudo, aqueles que textos que são produzidos.

Para promover uma prática de análise linguística que parta de uma noção de educação dialógica alteritária, o professor deve, a exemplo do que fez Bakhtin em suas aulas de estudo das orações, selecionar enunciados no texto que organiza o seu trabalho com a linguagem. No entanto, não pode fazer isso de forma que reduza esse enunciado ao nível da frase. Observando-se, por exemplo, os livros didáticos organizados após a aprovação da BNCC, vê-se que o gênero é o articulador do trabalho com o texto, sistematizado nas práticas de escuta e leitura e produção de gêneros orais e escritos, mas a análise linguística e semiótica ainda não faz parte dessa organização. Além disso, no eixo da prática de análise linguística/semiótica, quando usa enunciados do texto para estudo, o faz apenas para iniciar o estudo sistemático de noções gramaticais, tomando esse enunciado como uma frase que apresenta ou exemplifica a noção gramatical que será enfocada.

Em uma perspectiva contrária a essa prática, os enunciados não serão objetos de exemplificação, mas de estudo em função dos seus efeitos no texto que os materializam. Para isso, devem ser apresentados e discutidos com base na ideia de escuta alteritária (nesse caso, metaforicamente, dos próprios textos), ou seja, parte-se do estudo da função do enunciado selecionado, ou de seus segmentos, nos termos do gênero discursivo: algo que é dito/escrito por um locutor a partir de um projeto enunciativo, que organiza seu texto utilizando-se de recursos da língua que são mobilizados para a realização do tema, considerando a responsividade do interlocutor, as dimensões sócio-históricas na qual são produzidos e circulam os discursos, bem como a entonação e a valoração apreciativa das palavras no enunciado.

Desse modo, é um primeiro momento em que segmentos do enunciado são “retirados” do todo do texto, mas não são estudados separados dele. Busca-se, assim, construir uma reflexão como a indicada por Brait (2006, p. 13) sobre o modo como Bakhtin considera que deve ser o tratamento da linguagem e como se dá o trabalho metodológico, analítico e interpretativo de textos e discursos:

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

Como se vê, uma proposta de estudo da PAL, de cunho alteritário e dialógico, caracterizada como uma proposta pedagógica de base bakhtiniana, confere ao professor o estatuto de mediador participante especializado do processo de aprendizagem. Em interação com o processo de ensino, ele tem como centro o sujeito-aluno, sujeito de aprendizagem, em sua relação, social, histórica e individual com o professor e os outros sujeitos-alunos, que, orientados, vão construindo uma articulação entre o enunciado e o texto no processo que se estabelece na sala de aula. Trata-se da prática da ideia de uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, como dissemos.

Cada enunciado, segmento ou exemplar de gênero, é colocado em discussão para que se construa uma descrição conjunta do objeto a ser analisado, análise que será o resultado das relações dialógicas que vão se estabelecer no grupo, considerando que se trata de interlocutores específicos que compartilham um objetivo – compreender como determinada estrutura linguística, ou outro elemento, significa no texto do qual ela é “retirada”. Desse modo, alunos e professor situam-se em um mesmo lugar e momento específicos, ainda que em situações “opostas” (ensino e aprendizagem), o mesmo ocorrendo com alunos em diferentes

momentos de aprendizagem, os quais, ainda que estejam na mesma situação, são sujeitos distintos, que veem aspectos distintos do mesmo objeto.

Trata-se, portanto, de uma reflexão conjunta do sentido do enunciado e da mobilização de formas linguísticas na construção desse sentido, levando os alunos a perceberem que a gramática, mais do que um conjunto de regras, é um modo de organizar o que se quer dizer da forma como se quer dizer para um interlocutor específico em um dado contexto. Tal prática realiza o que a BNCC preconiza no estudo da análise linguística/semiótica, senão vejamos:

Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2017, p. 139).

Desse modo, a reflexão inicial do enunciado, ou de partes suas, se dá conta da compreensão do seu sentido no texto, é também o início de um percurso conjunto que leva (1) à possibilidade de sistematização dos conhecimentos gramaticais pelo grupo, em uma atividade dedutiva fenomenológica em que a reflexão torna significativa as questões formais da língua e (2) retroalimentam o texto, agora na produção, ressignificada a partir da compreensão de que a exploração das possibilidades expressivas de uso da língua em contexto dão sentido ao texto. Ou seja, mais do que uma lista de conteúdos gramaticais, o que organiza a PAL é a interação texto (gênero)-leitor-produtor-texto(gênero), por meio de atividades de reflexão sobre as marcas linguísticas que são mobilizadas para dar sentido ao texto no nível micro, e a interação aluno-professor-aluno, sem centralidade, mas com direcionamento, no nível macro.

Essa atitude, filosófica e prática, responde à importante questão que a nosso ver permeia a PAL: “análise linguística para quê?”, ou seja, acentua que, para fazer sentido, as tarefas, como preconizou Bakhtin, têm de partir de um dado objetivo, em vez de serem um exercício curricular vazio. Ao lado de alunos que sabem e que precisam aprender, coloca-se um professor que organiza essas interações, e que, embora seja parte essencial no processo de ensino, não é seu centro, precisando por isso respeitar o processo de aprendizagem dos alunos como um todo, e de cada aluno, e adaptar-se a ele. Assim, vê-se como pôr em prática, na PAL, o postulado da educação dialógica alteritária de que o centro é a interação entre os participantes, assimétricos em posição e simétricos em condição ontológica, e não um de seus participantes. Unem-se aqui uma postura teórica e um agir prático voltado para a vida concreta, a postura prático-teórica de Bakhtin (SOBRAL, 2019).

A interlocução, como preconiza a análise dialógica do discurso, depende essencialmente da vontade enunciativa dos interlocutores, que participam desse “embate” recorrendo aos processos discursivos que os subjetivaram como professor ou como aluno. O que se estabelece nessa “tensão” constitutiva são projetos de dizer e projetos de escuta em um diálogo que determina o que pode ou não ser feito; o que é ou não adequado; o que será bem ou mal recebido; como se deve dizer, como é possível fazer dar certo. Estabelece-se, portanto, um processo alteritário em que o eu e o outro se constituem conjuntamente como proponentes de um projeto conjunto. Para além do pressuposto de que eu e outro se constituem mutuamente, trata-se de praticar de fato a atitude de constituir empaticamente o outro e, o que é mais difícil, deixar-se constituir pelo outro.

As posições enunciativas possíveis em cada caso dependem das condições da interação, e toda interação é, como já afirmamos, necessariamente simétrica e assimétrica, mas não precisa ser dissimétrica, desumanizadora, hierárquica de maneira negativa. Simétrica porque todos os parceiros da interação são iguais, seres humanos de igual estatuto, e assimétrica porque as relações sociais

entre os participantes não só partem de posições distintas, como as estabelecem.

Isso ocorre porque é o professor quem avalia (quem pode avaliar) o processo do aluno (ainda que sua atuação como professor seja avaliada informal ou formalmente pelos alunos num processo que difere da sua avaliação do processo dos alunos), e é ele o organizador das formas de ensino e o desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos. Como os processos de aprendizagem ocorrem nas discussões autônomas entre professor e alunos, e destes entre si, sobre o estudo das atividades propostas, que dizem respeito ao estudo das formas gramaticais que são agenciadas pelo locutor, verificando-se como elas significam no texto, mesmo que as relações sociais entre os participantes envolvam posições distintas, não se trata de uma posição dissimétrica, mas assimétrica, na medida em que eles se colocam como interlocutores e participam ativamente do diálogo que se estabelece. De acordo com Sobral e Giacomelli (2020, p. 21),

Bakhtin, em seu escrito sobre sua experiência de professor, fala de "empenho perseverante do professor", de "ajudar" o aluno "por meio de uma orientação flexível e cuidadosa" etc., mas em nenhum momento priva o professor de seus direitos como parceiro mais experiente e seus deveres de "tradutor", ou seja, de profissional capaz de adaptar-se, em seu agir, aos interlocutores-alunos, a partir da posição que lhe cabe na dialética entre ensino e aprendizagem. Logo, o centro das práticas pedagógicas é a relação entre alunos e professor, sem assunção por este de um papel de soberano nem sua desistência do papel que lhe cabe nessas práticas.

A proposta de uma PAL a partir da concepção de educação ideológica alteritária, designada como a exploração sistemática da dialogicidade, que envolve individualidade e alteridade, mantém a tensão da diferença, não deixando que ela se torne um conflito, mas promovendo encontros que enriqueçam os eus envolvidos na tensão do contato com os outros, sem lhes tirar a individualidade e considerando que é justamente da diferença que se consegue o

avanço da aprendizagem no subprojeto. Nesse sentido, essa proposta reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca – ainda assim tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano – em que todos os sujeitos ganham, porque, nesse nível, aquilo que cada sujeito dá ‘em troca’ permanece com ele, e além disso se soma ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. A escola deve ser o espaço de reconhecimento concreto das diferenças, de valorização das diferenças, não de achatamento dos seres humanos em nome de alguma concepção estática do que são esses seres. Compreender o outro em sua diversidade, porque é da diferença que nasce o sentido, é o que cabe à escola dialético-dialógica aqui (mal) esboçada, para ela ser um espaço que torne concreto o fato de que só na diferença – que supõe uma semelhança, ou seria mera incompatibilidade – se pode encontrar sentido.

## **5. Considerações finais**

Apresentamos aqui como se considerar a prática de análise linguística em termos da educação dialógica alteritária, não a partir de uma pesquisa, mas de práticas, entre outras de que os autores foram participantes. Vamos nos limitar a falar de uma. Temos de considerar efetivamente as características específicas dos alunos e do professor para estabelecer, com a participação direta dos alunos, um contrato didático que incorpore positivamente a assimetria, com base na simetria, e afaste a dissimetria. Não existe o aluno e o professor, mas alunos e professores, no plural, o que torna cada relação entre professores e um dado grupo de alunos uma relação específica que altera tanto o professor como os alunos – a menos que seja uma relação malograda, uma vez que toda relação positiva acarreta alterações do envolvidos em alguma medida ou algum nível.

O professor, como mostra o relato a seguir, deve considerar as especificidades dos alunos e suas próprias, manifestas na situação de interação, a fim de interagir de fato com eles na posição de escuta alteritária, em vez de partir de um padrão genérico sobre os

alunos e sobre si mesmo como professor. Para isso, ele tem de ser capaz de aceitar que pode se enganar, que não sabe tudo (nem precisa saber) e que o exemplo vale mais do que as belas palavras.

Em um curso de graduação, em uma universidade privada do Sul do Brasil, havia uma disciplina de língua materna para fins específicos no primeiro semestre. Tratava-se preponderantemente de alunos recém-saídos do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos, grande parte pagantes do curso, mas havendo alguns bolsistas. Os alunos dessa disciplina deviam obter subsídios de língua/linguagem para sua prática profissional, no primeiro e no segundo semestres, uma vez que, no terceiro, teriam de iniciar disciplina de redação mais propriamente técnica. Não havia no Plano de Ensino oficial especificidades sobre como o professor deveria desenvolver a disciplina, embora houvesse conteúdos programáticos, mas estes o professor poderia alterar na época. A turma contava com 66 alunos.

O professor em questão propôs, em uma aula, que ele e os alunos se apresentassem (para que passassem a ter uma ideia geral de cada um). Na aula seguinte, o professor propõe uma tarefa diagnóstica (também vinculada com a necessidade de traçar um perfil psicossocial dos alunos, e não só para ver como escreviam do ponto de vista técnico): escrever dois textos pequenos (5 linhas cada), um dizendo o motivo de ter ido fazer aquele curso e outro tentando convencer alguém a ir fazer o curso. Os alunos ficaram com medo de que fosse uma avaliação. O professor lhes garantiu que não, que se tratava de uma maneira de os conhecer. Os alunos escrevem. E o professor leu 10 linhas de 66 alunos.

Na aula seguinte, o professor conversou com os alunos, a partir da leitura dos textos, para planejar como iria ser a disciplina: tarefas dos alunos e dele, distribuição das atividades nos dois dias semanais (4ª e 6ª), formas de avaliação e exemplares de gênero e tópicos a ser abordados. É firmado o contrato didático inicial, que prevê que os alunos e o professor podem propor novos tópicos, trazer novos gêneros, solicitar que se abordem aspectos específicos da língua etc. O professor diz que não se preocupem com erros ou

inadequações nos textos, uma vez que lhe interessam justamente os erros e inadequações, que vão permitir planejar, com eles, o que propor a partir das necessidades identificadas. Insiste que não se trata de uma avaliação oculta, mas de uma estratégia para desenvolver a disciplina.

Na continuidade, decide-se que, na aula de quarta, a abordagem será mais teórica que prática e, na de 6ª (último período noturno!), mais prática que teórica. Os alunos decidem em conjunto com o professor tópicos do trabalho de avaliação, se a avaliação vai ser individual ou coletiva, a forma de entrega, a estrutura dos textos (sim!) etc. Eles decidem (e o professor aceita) fazer uma prova típica, de redação de textos. Saltando algumas semanas, ocorreu que, feita a prova, a maioria não considerou satisfatório seu desempenho quando o professor discutiu com eles os textos produzidos (eis uma etapa vital: não dar notas, mas avaliar conjuntamente).

Então, o professor e os alunos concluíram ser preferível fazer um trabalho de mais fôlego, individual ou em grupo, em vez de prova tradicional presencial, e estabeleceram as regras dessa avaliação. Tudo indica que o problema da prova foi que escrever sob a tensão de uma prova, mesmo sobre tópicos pesquisados antes, e com orientação prévia do professor, pode aumentar a ansiedade em uma situação em si já restritiva que é a de ser avaliado. Não se trata de incapacidade dos alunos, mas de influência de suas vivências com provas e da própria situação de escrita sob pressão. Com a retirada da pressão social de uma prova, os alunos se saíram bem na avaliação.

Simplificando, uma vez que não é possível explorar os vários eventos e elementos envolvidos nos limites de um artigo, fazemos aqui breves reflexões sobre essa experiência para demonstrar de que maneira a PAL pode ser realizada na escola (ressalvadas as diferenças entre os níveis de ensino) de um ponto de vista que não modelize em demasia nem pressione os alunos, a partir do que chamamos de pedagogia dialógica alteritária. Em outras palavras,



a experiência descrita nos permite ver, na prática, o que é “educação dialógica alteritária”.

Essa expressão, como vimos, e vale repetir, designa uma exploração sistemática da dialogia e da alteridade, envolvendo, portanto, a real consideração do outro, em sua especificidade irreduzível, como parceiro de diálogos nos quais talvez nos entendamos continuando a discordar uns dos outros.

A PAL pode, e julgamos ter demonstrado, unir o formal e o discursivo, porque, como se pode perceber, abordar estruturas gramaticais do ponto de vista da enunciação não implica a perda de alguma dimensão da língua/linguagem, promovendo em vez disso precisamente o reconhecimento de que, se o uso da língua é necessário para que haja enunciação, sem enunciação a língua não pode fazer sentido. A perspectiva aqui apresentada demonstra que o ensino a partir da concepção dialógica de linguagem incorpora língua como sistema a linguagem como o exercício de mobilização da língua para fins enunciativos, ou seja, para agir no mundo e transformá-lo.

Creemos que ficou claro que não é necessário usar categorias teóricas com os alunos, nem transformar em categorias o que são parâmetros. Vale mais o entendimento pelos alunos da função de uma dada estrutura (Bakhtin *dixit*) em um dado exemplar de gênero do que saber classificá-la segundo alguma gramática. Para se entender o processo de instauração de sentidos, é preciso que o ensino na escola faça sentido para os alunos, a quem o professor se dirige. Sendo o endereçamento a base do gênero, o professor precisa adaptar-se aos interlocutores a quem se dirige.

É mantida e respeitada a tensão da diferença sem se deixar que resulte em conflito irreconciliável. Porque a diferença que incomoda, aquele aluno falante “demais” ou quieto “demais”, é a mais relevante, porque constitui uma zona de desenvolvimento proximal e potencial para todos os diferentes, que são todos os envolvidos. Porque somos todos diferentes como eus ímpares, sem par, e iguais como sujeitos, uma vez que não há um padrão com base no qual estabelecer quem é igual e quem é diferente.

A escola ideal de que falamos (e aqui parafraseamos um de nossos textos), uma escola que só será real se nos esforçarmos conjuntamente para tornar-se realidade, passaria, caso adotássemos a pedagogia dialógica alteritária, a ser um lugar de convergência, unindo seres e saberes, um lugar que promoveria círculos concêntricos (que se tocam em algum ponto, mas mantêm sua individualidade, mesmo que alterados pelos outros) e não círculos “discêntricos”, impossibilidades geométricas, porque paralelos e incapazes de se e encontrar.

Essa escola iria promover encontros que enriqueceriam todos os eus envolvidos, na tensão e ameaça que é o contato com o outro, e mostraria que é possível agir em coletividade sem que a individualidade de cada um, que é irredutível, seja ameaçada. Isso supõe uma atitude que una empatia e exotopia, isto é, proximidade e distanciamento, proximidade para acolher o outro e distanciamento para preservar cada eu.

E o resto é vã filosofia!

## Referências

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

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. 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*. MEC/SEF, 2017.

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *MOARA*, Belém, n. 25, p. 15-52, jan./ jun., 2006.

GEPEC. VI Fala Outra Escola. *Escuta Alteritária*. 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>. Acesso em: 20 set 2017.

MARKOVÁ, I. Dialogical perspectives on mutual understanding. Disponível em: <<https://slideplayer.com/slide/4702342>> Acesso em: 23 março 2014.

MARQUES, E. M.; GIACOMELLI, K. As atividades de área do PIBID-UFPEL-LETRAS: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores. In: LEITE, V. C. et al. (orgs.). *Contribuições PIBID-UFPEL: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2018.

MATUSOV, E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.

MATUSOV, E.; MIYAZAKI, Kiyotaka. Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, 2014. Disponível em: <<http://dpj.pitt.edu>DOI: 10.5195/dpj> Acesso em: 23 out 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9. n. 5, October 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>> Acesso em: 13 março/2008.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOBRAL, A. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 2009a.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. 1. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, p. 37-45, 2011a.

SOBRAL, A. Bakhtin's Dialogical Ontology and the Question of Identity. In: *The XIV Bakhtin Conference, Bertinoro. Programme*. Impresso. Bologna: Università di Bologna, 2011b.

SOBRAL, A. A concepção de autor do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. *Macabéa*, Crato, v. 1, n. 2, p. 123-140, dez. 2012.

SOBRAL, A. Transmettre ou Enseigner? Sur une conception interactionnelle du langage et de l'éducation. *Anais do 4e Rencontres Internationales de l'Interactionisme Socio-Discursif - Activités, langues et textes: leur dynamique interactive et ses effets*. Impresso. Genève: Université de Genève, p.116 – 117, 2013a.

SOBRAL, A. Entre a Escola e a Universidade: construções dialógicas potentes. Mesa-Redonda no VI Seminário Fala Outra Escola. *Caderno de Resumos do VI Seminário Fala Outra Escola*, p. 1. Impresso. Campinas, 2013b.

SOBRAL, A. Ontologia dialógica e escuta alteritária: para uma proposta pedagógica bakhtiniana XXIX ENANPOLL, Florianópolis. *Programação GT Estudos Bakhtinianos* (impresso), p. 1-2. 2014a.

SOBRAL, A. Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias. Palestra no II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, PUC/MG. *Caderno de Resumos do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções*, (impresso). p. 4, 2014b.

SOBRAL, A. Círculos concêntricos: aberturas que tocam as margens. *Palestra no IV Seminário Escrita Docente e Discente: avançando pelas margens e desenhando as Pesquisas Docentes*. UFRJ, 2015.

SOBRAL, A. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem*, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 07-27, jun. 2020.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WHITE, E. J.; PETERS, M. A. (eds) *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

# OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO ELEMENTOS INTEGRADORES PARA/NAS AULAS DE LEITURA, ESCUTA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Rosângela Hammes Rodrigues<sup>1</sup>

Rodrigo Acosta Pereira<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Ao estudar a disciplina de Língua Portuguesa (LP) no Brasil e o ensino e aprendizagem da língua na esfera escolar, compreendemos os caminhos plurais de (re)dimensionamento pelos quais a disciplina e o ensino da língua passaram na escola (BATISTA, 1997; RAZZINI, 2000; SOARES, 2002; PIETRI, 2003; SILVEIRA, 2013). Dentre esses caminhos, diversas pesquisas contemporâneas no campo da Linguística Aplicada e áreas afins têm procurado discutir o ensino de língua portuguesa na Educação Básica sob um olhar enunciativo-discursivo, à luz das discussões iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 em torno do ensino operacional e reflexivo (BRITTO, 1997) da língua e em torno das unidades básicas de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1991; 2010; 2011).

Embora revisitadas e reacentuadas ao contexto contemporâneo, na escola, o ensino e a aprendizagem da língua estão (embora passados mais de 30 anos), muitas vezes, assentados sob a ótica imanente da língua, desvinculados dos seus usos sociais. E mais, no que se refere às unidades básicas de ensino e da aprendizagem, se para o ensino e aprendizagem das práticas de

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: hammes@cce.ufsc.br

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: drigo\_acosta@yahoo.com.br

leitura, escuta e produção textual houve mudanças, ainda que relidas à luz da tradição escolar, no que se refere à prática de análise linguística, ou seja, a reflexão sobre a língua e seus usos, a mudança é menos visível, permanecendo o ensino conceitual e taxionômico, desvinculado da reflexão e da relação com os usos da língua. Partindo desses pressupostos, objetivamos apresentar uma discussão, de cunho teórico-metodológico, em torno de uma proposta de análise enunciativo-discursiva de textos-enunciados como subsídio para a elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) da prática de análise linguística na perspectiva dos Estudos Dialógicos da Linguagem.

Em outras palavras, objetivamos discutir considerações de ordem teórico-metodológica para a análise de textos-enunciados, sob o âmbito dos gêneros do discurso, como etapa prévia de trabalho do professor (ACOSTA PEREIRA, 2014) em suas práticas de elaboração didática em torno de atividades didático-pedagógicas de análise linguística nas aulas de leitura/escuta e de produção textual de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.

## **2. Ancoragem nos Estudos Dialógicos da Linguagem**

Bakhtin [Volochninov] (2006 [1929]) sustenta que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da interação. Para o autor, “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (p. 128). É a partir dessa orientação teórica que o autor estabelece as diretrizes metodológicas para o estudo da língua de uma perspectiva sociológica:

- (1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- (2) As formas das distintas enunciações [gêneros do discurso], dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala [gêneros do discurso] na vida [esferas primárias] e na criação ideológica [esferas

secundárias] que se prestam a uma determinação pela interação verbal<sup>3</sup>.

(3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 128-129).

Partindo dessas diretrizes, podemos, à luz dos escritos do Círculo, compreender alguns conceitos fundacionais, quais sejam: (i) língua: entendê-la não em seu sistema abstrato, isto é, abstraída da interação, mas na estrutura concreta da enunciação (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], mediando essas interações (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Outro conceito a ser retomado neste capítulo é o de (ii) enunciado, visto como a unidade da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir na forma material de enunciados; e que o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva permite compreender a natureza das unidades da língua (BAKHTIN, 2003 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Ademais, retomamos, sobretudo, o conceito de (iii) discurso, isto é, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto abstrato e imanente. A língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos etc. (BAKHTIN, 2008 [1963]; BAKHTIN, 1998 [1975]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Além disso, cabe revisitarmos o conceito de (iv) texto, isto é, a materialidade verbal, oral e escrito, ou em outra forma semiótica, que é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida de estudo para as disciplinas do campo das Ciências Humanas, apesar de suas finalidades científicas diversas (OLIVEIRA; HUFF; ACOSTA PEREIRA, 2019). Na sua correlação com o conceito de enunciado, para o Círculo, dois aspectos determinam o texto como enunciado, ou seja, no âmbito da interação social, mediando a interação: (1) o projeto discursivo (o autor e seu querer-dizer) e (2) a realização desse projeto

---

<sup>3</sup> Cabe informar que há termos que foram inseridos (gêneros do discurso, esferas secundárias), levando em consideração outras obras de Bakhtin e Volochínov.



(a produção do enunciado vinculada às condições/coerções da situação de interação e a sua relação com os outros enunciados; o dado da situação social de interação, da língua e do gênero) (BAKHTIN, 2003 [1979]). Assim sendo, o texto na sua condição de enunciado (tal como a língua na sua condição de discurso) tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados).

Ao final, cabe retomarmos o conceito de (v) gêneros do discurso como *tipos* (no sentido de tipificação social resultado da atividade humana) relativamente estáveis de enunciados; forças centrífugas (desunificação) de estratificação da língua (diferente de forças centrípetas, isto é, de unificação da língua). Em resumo, são mediadores das interações da vida social, formas relativamente estáveis e *normativas* dos enunciados (BAKHTIN, 2003 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Após enunciarmos nossa ancoragem teórico-conceitual, objetivamos seguir um caminho de questionamentos como orientadores para a análise de textos-enunciados para a prática de elaboração didática do professor. Esse caminho segue a proposta metodológica de Rodrigues (2001; 2005) para a análise de gêneros do discurso, a partir das duas dimensões dos gêneros e dos seus enunciados: a dimensão social e a dimensão verbal, à luz das considerações teórico-metodológicas explicitadas na seção anterior. Acrescentamos à dimensão verbal proposta pela autora a caracterização “visual”, como desenvolvida em Acosta-Pereira (2008; 2012), dada a diversidade de textos-enunciados multissemióticos que medeiam nossas situações de interação e, logo, é constitutiva de diferentes gêneros do discurso.

Em termos gerais, são os gêneros do discurso que orientam o sujeito-falante no processo de interlocução e o interlocutor na interpretação do relativo acabamento do enunciado. Com isso, em concordância com o que Bakhtin (2003 [1979]) explica, por mais diferentes que sejam os enunciados, estes, como unidades da comunicação discursiva, possuem características comuns, que os constituem e lhes dão acabamento (dentre essas características

comuns, o gênero). A partir disso, os gêneros do discurso, em relação ao sujeito-falante, podem ser considerados como *modos* relativamente estáveis para a construção da totalidade discursiva, o enunciado; por outro lado, em relação ao interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas, sinalizando ao interlocutor sua extensão, sua composição, assim como a posição axiológica expressa no enunciado.

Em outras palavras, podemos entender que, ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra *moldado* e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem como índices indispensáveis à compreensão/interpretação dos enunciados. Por conseguinte, a construção do enunciado não é resultado da livre escolha das formas da língua, por exemplo, mas se orienta pelos gêneros, que são dados historicamente. O uso de um determinado gênero está associado a sua esfera de atividade humana, historicamente constituída e com finalidades ideológico-discursivas específicas. Os gêneros do discurso refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada esfera social por meio da relativa regularidade do seu conteúdo temático, do seu estilo e de sua composicionalidade. Essas três instâncias constitutivo-funcionais estão indissolivelmente ligadas no todo do enunciado e são igualmente constituídas pelas especificidades discursivas da esfera.

Dessa forma, compreendemos que no imbricamento entre as dimensões social e verbo-visual, o trabalho com a prática de análise linguística em uma perspectiva dos gêneros do discurso se dá por meio dos enunciados, como unidade de análise e não da oração. Em outras palavras, diferente da oração, entendemos que os enunciados “[...] do ponto de vista da eventicidade, são únicos e irrepetíveis, do ponto de vista da historicidade, eles são dialógicos, pois, como unidades concretas de comunicação, dialogam constantemente na concretude das interações com outros enunciados (*já-ditos* e *prefigurados*), ‘tecendo sentido(s)’.”

(ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 150), inclusive com enunciados afins genericamente (do ponto de vista do gênero).

Além disso, retomamos as discussões de Acosta Pereira (2014) acerca de questões de ancoragem para a análise de textos-enunciados à luz do imbricamento entre as dimensões social e verbo-visual. Para o autor, para uma análise da *dimensão social*, o professor pode, dentre outras questões, compreender (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 13-14):

- Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?
- Qual a esfera em que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?
- O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?
- Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?
- Onde circula esse texto-enunciado?
- Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?
- Em que suporte circula [...]
- Em qual mídia é publicado?
- Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?
- Quando e onde [...] foi publicado?
- A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?
- Como se caracterizam os aspectos de diagramação (layout)? Intercalam-se gêneros outros?

Para uma análise da *dimensão verbo-visual*, o autor elenca algumas questões, tais como (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 14-15):

- Sobre o que trata o texto-enunciado?
- Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?
- Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?
- Que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?
- Qual o projeto discursivo do autor?

- Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?
- Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional [textual] do gênero em tela?
- Como os elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?

Em síntese, as questões propostas acima se consociam às diretrizes de trabalho propostas por Volochínov (2013 [1930]). Para o autor, sob a ótica sociológica, podemos entender que a linguagem está *representada* pelo elo social com a língua (em suas múltiplas manifestações semióticas). Além disso, tais considerações respondem ao que Bakhtin pontua sobre os gêneros do discurso. Conforme o autor,

Uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. [...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. [...] tanto a questão metodológica de princípio quanto a questão geral relativa às relações recíprocas do léxico com a gramática, por um lado, e com a estilística, por outro, baseiam-se no mesmo problema do enunciado e dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 266-269).

Podemos compreender, dessa forma, por exemplo, que “a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso já se trata de um fenômeno estilístico.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 269). Além disso, salientamos que, para Bakhtin,

[...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 269).

### **3. A prática de análise linguística sob a perspectiva dialógica dos gêneros do discurso**

Segundo Geraldi (2011), “o uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto [...]” (GERALDI, 2011, p. 74). Em outras palavras,

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas [de uso da linguagem]. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas [...]. (BRITTO, 1997, p. 164, grifos do autor).

Ainda, conforme Geraldi (1991, p. 189-190), compreendemos a prática de análise linguística como “[...] um conjunto de atividades

que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria.” Ou ainda, “[...] incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer [...]” (GERALDI, 1991, p. 192) de sujeitos em situações específicas de interlocução.

Como explica Geraldi (2011), a prática de análise linguística se realiza no interior das práticas de produção textual (e, podemos acrescentar, no interior das práticas de escuta e de leitura, questão considerada por ele em textos posteriores). Com esse encaminhamento, o autor tem em vista a relação entre uso e reflexão sobre os usos da língua(gem) a partir da inter-relação entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006 [1991]; GERALDI, 1991; 1996; 2010; 2011; BEZERRA; REINALDO, 2013). Também compartilhamos das discussões de Mendonça (2006), que assim ilustra as diferenças entre o trabalho com a gramática tradicionalmente feito e o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa:

**Quadro 1** – As diferenças teórico-metodológicas entre o trabalho com a gramática tradicional e a prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfo sintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

De forma geral, nossa proposta se ancora em uma *prática de análise linguística ancorada nos gêneros do discurso* (ACOSTA PEREIRA, 2011; 2013; 2014; 2016; 2018; RODRIGUES, 2012), que, dentre outros aspectos, considera:

- (i) um trabalho de análise dos recursos léxico-gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos em textos-enunciados [...] a fim de entender o agenciamento de tais recursos por sujeitos engajados em situações de interação social para realizar seu projeto de dizer;
- (ii) um trabalho de análise de tais recursos a partir dos textos-enunciados de alunos e de textos-enunciados de outrem;
- (iii) um trabalho de análise de tais recursos a partir do imbricamento entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 18-19).

Além disso, partindo do que discutimos até então, defendemos a tese de que a prática de análise linguística, integrada

às práticas de produção de textos e de leitura, seja mediada pelos gêneros do discurso nas aulas de língua (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014; 2016), posto que, ao nos posicionarmos nessa perspectiva, estamos, dentre outras questões, compreendendo a língua(gem) em uma *orientação social*, o que implica:

(i) contemplar a língua(gem) em uso ancorada em situações de interação social específicas;

(ii) entender os enunciados como unidades reais da comunicação discursiva, diferentemente das orações como unidades convencionais da língua;

(iii) compreender como os recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) são agenciados por sujeitos, em seus enunciados, sob o “colorido” das projeções ideológico-axiológicas e;

(iv) reconhecer que, ao nos utilizarmos da língua(gem) nas diferentes interações, a fim de realizarmos nosso projeto de dizer, nos utilizamos de gêneros do discurso, que são referenciais enunciativo-discursivos para nos enunciarmos e para a escolha dos recursos linguísticos.

Concordamos com Medviédev (2012 [1928]), que esclarece: a escolha dos recursos linguísticos é sempre agenciada pelo sujeito sob a orientação social e materializada concretamente na forma de enunciados, que não apenas refletem, como também refratam sentidos legitimados ideológico e axiologicamente no interior das esferas da atividade humana. Defendemos, portanto, uma prática de análise linguística a partir dos “*olhos do gênero*” (MEDVIÉDEV (2012 [1928], p. 199), que, em outras palavras, implica:

(i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos;

(ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;

(iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;

(iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na



constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;

(v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais;

(vi) o estudo das formas da língua [...] como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81).

Em síntese, o estudo da língua no ponto de vista da enunciação não exclui as formas da língua (BAKHTIN, 2013 [1942-1945]), mas as analisa a partir das ressonâncias das suas condições sociais de produção, o que implica, dentre outras questões, considerar o sujeito que enuncia, em quais situações específicas de interação e sob que condições ideológico-valorativas. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 128-129), na perspectiva dialógica, ratifica essa posição nas explicações endereçadas à ordem metodológica para o estudo da língua de uma perspectiva sociológica, como já pontuado anteriormente.

Segundo essa “ordem”, o analista e, no caso em tela neste texto, o professor, parte, inicialmente, dos tipos de interação verbal em ligação com as suas condições concretas da interação. Em um segundo momento, analisa as formas das distintas enunciações, ou seja, os gêneros, em ligação estreita com essas condições e, ao final, a partir das etapas precedentes, examina as formas léxico-gramaticais da língua atravessadas pelas reverberações da situação de interação.

Volochínov (2013 [1930], p. 158-159), ao discutir a construção da enunciação, também reitera esse movimento analítico que parte do curso da comunicação verbal para as formas léxico-gramaticais da língua, explicando que a unidade real da interação, o enunciado, precisa ser investigado partindo do intercâmbio comunicativo social, perpassando pelas especificidades das situações de interação verbal e pelas formas típicas dos enunciados (os gêneros

do discurso) e, partindo dessas etapas, a analisando as formas léxico-gramaticais da língua.

Portanto, defendemos a prática de análise linguística integrada às práticas de leitura/escuta e de produção de textos e mediada pelos gêneros do discurso, à luz das questões teórico-metodológicas delineadas ao longo deste capítulo. Em outras palavras, por entendermos que os gêneros do discurso são modos sociais de apreender e compreender uma “conceitualização típica de mundo” (MORSON; EMERSON, 2008), a seleção, a escolha e a disposição dos elementos e dos vários recursos linguísticos na construção relativamente estável do gênero é uma projeção dessa conceitualização. A prática de análise linguística, como um olhar reflexivo sobre essa prática de agenciamento dos recursos enunciativo-discursivos e linguístico-textuais, nos possibilita atentar para a capacidade dos gêneros do discurso como referenciais interlocutivos<sup>4</sup>.

Os gêneros são considerados modos específicos de visualizar uma dada realidade. Nós pensamos e conceituamos o mundo na forma concreta de enunciados; e os enunciados são constituídos e funcionam segundo princípios genéricos (de gênero). Esses princípios estabelecem maneiras de ver e conceitualizar a realidade. Os gêneros, portanto, são formas relativamente estáveis de conceitualizar as experiências humanas. Com isso, a prática de análise linguística na perspectiva dos gêneros do discurso, não apenas reitera a posição da língua como/para interação social, como ratifica a ancoragem do estudo dos gêneros do discurso no âmbito das atividades humanas mediadas pela linguagem.

Compreender a prática de análise linguística sob o referencial dos gêneros do discurso reitera o que Bakhtin (2013 [1942-1945])

---

<sup>4</sup> Aqui compreendemos que os gêneros do discurso respondem às condições da situação de interação, isto é, todo gênero do discurso se integra à situação interlocutiva, ao horizonte espaço-temporal (onde e quando), temático (o que) e valorativo (valores, apreciações).

explica sobre caminhos outros para o estudo da “gramática” em contexto de escolarização. Para o autor, dentre outras questões,

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Toda a forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 23-24).

Dessa forma, advogamos e acreditamos (como já dito neste capítulo), numa resignificação em torno do trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, acerca da prática de análise linguística. Sustentamos um trabalho pedagógico com o uso e a reflexão sobre a língua, ou seja, um ensino operacional e reflexivo. No caso da reflexão sobre a língua, um dos caminhos para a prática de análise linguística pode ser à luz dos gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis que não apenas regularizam e significam nossas interações (BAKHTIN, 2003 [1979]), como refletem e refratam aspectos da realidade social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]), bem como apresentam modos relativamente estáveis de usos da língua.

#### **4. Encaminhamentos para o professor**

Após apresentarmos as considerações teórico-metodológicas sobre a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa nas seções precedentes, neste momento, direcionarmos nossa discussão para a os desafios da/para o professor. Cabe, primeiramente, ressaltar que não é objetivo propormos receitas ou caminhos prontos, mas proposições, sugestões, caminhos possíveis para o professor de Língua Portuguesa.

Rodrigues (2008) propõe, na perspectiva enunciativo-discursiva de base dialógica, o trabalho com gênero do discurso nas práticas de linguagem e apresenta encaminhamentos didático-pedagógicos que podem subsidiar a elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) tanto no que se refere à prática de leitura e escuta, quanto à prática de produção de textos e análise linguística. Segue a proposta de Rodrigues (2008):

**Quadro 2** – O trabalho com as práticas de linguagem mediadas por gêneros do discurso

<b>Etapas</b>	<b>Encaminhamentos</b>
1º: Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso.	Dar sustentação teórica para o professor.
2º: Seleção de textos (verbais e orais ou em torno de um outro material semiótico).	Compor um pequeno banco de dados para o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula com o uso de exemplares de textos do gênero.
3º: Prática de leitura.	Colocar o aluno na posição de interlocutor responsivo.
4º: Prática de leitura-estudo.	Explorar a dimensão social e a verbo-visual do gênero.
5º: Prática de produção textual.	Colocar o aluno em uma situação de interação o mais próximo o possível da do gênero em questão.
6º: Prática de análise linguística.	Revisar o que foi explorado nas atividades desenvolvidas a partir da prática de análise linguística.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2008, p. 173-174).

Na 1ª etapa, a autora sugere que o professor de Língua Portuguesa busque compreender as ancoragens sociodiscursivas dos gêneros do discurso selecionados para estudo em sala. Em outras palavras, é preciso buscar referenciais sobre a esfera de atividade humana e as relações do gênero do discurso com a situação de interação que medeia. Dentre outras questões, é preciso entender a esfera e a situação de interação que situam o funcionamento do gênero a ser trabalhado em sala. Além disso,

cabe uma análise prévia quanto às instâncias do conteúdo temático, do estilo e da composicionalidade do gênero selecionado para estudo. Essa análise prévia é realizada pelo professor, conforme discute Acosta Pereira (2014). O autor propõe questões norteadoras para o trabalho de análise a ser realizado pelo professor:

**Quadro 3 – Questões norteadoras para a análise dos textos-enunciados**

<b>Questões norteadoras</b>	<b>Possíveis encaminhamentos</b>
Qual a razão de esse texto-enunciado ser escrito?	Reporta-se a que fatos?
Qual a esfera em que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?	Jornalística, escolar, acadêmica...
O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?	Instituição privada ou pública. E qual a posição ideológico-valorativa dessa instituição?
Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?	Quem é o autor (posição autoral)? É uma posição multi-autoral? Há projeções linguísticas que marcam explicitamente a posição autoral?
Onde circula esse texto-enunciado?	O texto tem circulação municipal, regional, estadual, federal ou internacional?
Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?	É circulação de horas, de dias, semanal? E como isso reflete na seleção de objetos dizíveis pelo gênero?
Em que suporte circula esse texto?	Jornal, revista, TV, celular, etc. e qual os efeitos de sentido? No computador, em ambiente virtual, com acesso gratuito.
Em qual mídia é publicado?	Impressa, virtual, radiofônica, televisiva, telefônica.
Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?	Qual o espaço destinado à publicação e como (ou por que) se dá essa disposição (valorativa)?
Quando e onde o texto foi publicado?	O local de publicação e a data de publicação têm

	influência nos objetos dizíveis pelo gênero?
A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?	Ver o público-leitor empírico (classe, idade, profissão, escolaridade, sexo, orientação sexual, etc.) e discursivo (expectativas, interesses, horizonte apreciativo). Há recursos linguísticos explícitos no texto-enunciado que projetam esse leitor?
Como se caracterizam os aspectos de diagramação ( <i>layout</i> )? Intercalam-se gêneros outros?	Ver cores, disposição dos parágrafos, olho textual, boxes, fonte etc. Além disso, verificar a ocorrência da intercalação; por exemplo, no gênero notícia é comum intercalarem-se gêneros como <i>infográfico</i> , <i>fotografia</i> , <i>mapa</i> etc.
Esse gênero engendra-se a outro para funcionar?	Alguns gêneros necessitam engendrarem-se a outros para funcionar (entrelaçam-se em relações dialógicas).
Sobre o que trata o texto-enunciado?	O conteúdo temático do texto-enunciado.
Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?	O horizonte apreciativo sob o qual o sujeito autor enuncia. Em outras palavras, é a baliza ideológico-axiológica a partir da qual o dizer se constitui.
Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?	As relações dialógicas (relações semântico-valorativas) que se estabelecem no dizer balizado pelo gênero do discurso. São relações com o dizer do outro (já-ditos, pré-figurados).
De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?	Outros caminhos argumentativos (por exemplo); sob que outro horizonte apreciativo o conteúdo temático do texto-enunciado poderia ser contemplado.
Qual o projeto discursivo do autor?	A vontade discursiva do dizer. O querer-dizer do sujeito-autor.
Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para	O estilo do texto-enunciado à luz da baliza do gênero. Verificar as

realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?	projeções estilísticas. Por exemplo, verbos modais podem ser usados de formas diferentes e sob sentidos distintos, se pensarmos os gêneros <i>notícia</i> e <i>artigo assinado</i> .
Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?	O acabamento relativamente estável do gênero. É a orquestração de sua composição típica.
Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?	A construção de sentido entre o verbal e o visual.

Fonte: Acosta-Pereira (2014, p. 17-18).

A 2ª etapa corresponde à seleção de textos dos gêneros do discurso que medeiam as atividades a serem elaboradas pelo professor. Selecionar textos reais, concretos e com seus elementos contextualizadores (elementos da publicação, como data, paginação, imagens, cores, tamanhos de fontes, etc.). É importante que os textos, exemplares dos gêneros do discurso, tragam as especificidades de suas condições de produção e de circulação.

Nas 3ª e 4ª etapas, por sua vez, se dá o trabalho com a prática de leitura (lembrando que as práticas de linguagem – leitura, escuta, produção de textos e análise linguística precisam ser compreendidas como práticas integradas). O trabalho com a leitura, a partir de atividades de compreensão e de interpretação, pode ser balizado pelas especificidades sociais (esfera e situação de interação) e pelas instâncias constitutivo-funcionais dos gêneros (conteúdo temático, estilo e composicionalidade), contemplando, por conseguinte, as dimensões social e verbo-visual dos gêneros.

Durante a 4ª etapa, podemos focar as particularidades das condições de produção de um texto do gênero do discurso selecionado. Sob essa perspectiva, podemos explorar as etapas propostas por Geraldi (1991, p. 137): que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, que se tenha um interlocutor para quem

dizer, que se escolham estratégias para dizer. Até esse momento, as práticas de leitura e de produção de textos são ancoragens iniciais para o trabalho com a prática de análise linguística.

É na 5ª etapa que o trabalho com a prática de análise linguística se realiza de forma mais pontual (o que não exclui o trabalho nas etapas precedentes). Nesse momento, trabalha-se, por meio de atividades epilinguísticas, a reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, textuais) no texto exemplar do gênero selecionado para as atividades. Se nas etapas anteriores estávamos no “operacional”, nessa etapa 5, estamos no “reflexivo”. O foco recai sobre os usos dos recursos linguísticos e como esses recursos agenciam efeitos de sentido no texto, ou seja, como os recursos agenciados respondem a determinados sentidos sob a ancoragem interacional do respectivo texto, levando-nos a entender que em textos diferentes, os mesmos recursos constituiriam efeitos de sentidos diferentes.

Assim, compreendemos que um dos desafios nas aulas de Língua Portuguesa, em relação ao trabalho do professor, é a atenção dada à elaboração didática e às etapas que circundam essa prática de elaboração de atividades didático-pedagógicas (ACOSTA PEREIRA, 2014). Atentar para o planejamento e para uma prática de elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) teórico-metodologicamente amparada é o que apresentamos neste capítulo.

## **5. Considerações finais**

Nosso objetivo neste texto foi apresentar considerações de ordem enunciativo-discursiva para a análise de textos-enunciados como atividade docente prévia à elaboração didática da prática de análise linguística em sala de aula. Desse modo, primeiramente, delineamos um caminho de discussão teórico-metodológica em torno do conceito de enunciado na perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, para que, em consórcio à proposta de análise, nosso interlocutor (leitor) pudesse traçar uma rota de idas e vindas entre a conceituação e os questionamentos para a análise.



Esperamos que os questionamentos delineados acima contribuam para o trabalho do professor na elaboração didática da prática de análise linguística e no seu entendimento da constituição e do funcionamento dos textos-enunciados nas diversas situações de interação de que fazem parte. Portanto, como já dito, não procuramos sedimentar um caminho de análise estanque e modelizador para os textos-enunciados nas aulas de prática de análise linguística, mas questionamentos que podem ser levantados em torno da constituição e funcionamento destes. Ainda, muitas dessas considerações em torno dos textos-enunciados e dos gêneros do discurso como etapa prévia de reflexão e de estudo do professor para sua elaboração didática em sala de aula podem também subsidiar a prática de análise linguística com os alunos.

## **6. Para saber mais**

Nesta seção listamos alguns trabalhos acadêmicos que aprofundam o tema sobre os gêneros do discurso e a prática de análise linguística ou que relatam e avaliam pesquisas que relacionam os gêneros do discurso à prática de análise linguística. Salientamos que são, na maioria, pesquisas de mestrado e de datas diferentes, logo, circunscritas ao período curto de pesquisa que se tem nessa etapa de formação acadêmica e que apresentam aquilo que se entende como gêneros e o papel dos gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa em cada momento histórico.

Por fim, como são pesquisas feitas com a escola, em sua maioria pesquisas-ação, elas apresentam marcas da relação dialógica entre a academia e a escola, relações essas que também demonstram a tensão escolar, como, por exemplo, o vestibular, a avaliação formal, os anseios da família, o calendário escolar, a tradição escolar do que se entende como sendo uma aula de língua portuguesa etc.

AGUIAR, E. C. *O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais*. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PPL0006-D.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BUSSARELLO, J. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0313.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HAESER, M. E. *O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor*. Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0341.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

HUFF, L. de A. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0679-D.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MAIESKI, M. N. *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0339.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum: language and culture*, Maringá, v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/index>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 35-56.

SANTOS, G. D. dos. *A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0706-D.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

TOMAZONI, T. M. *Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0334.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

## Referências

ACOSTA PEREIRA, R. 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, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, p. 01-20, 2016.

ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como atividade precedente à elaboração didática. *Revista Intersecções (Jundiaí)*, v. 07, p. 04-23, 2014.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 5, p. 01-41, 2011.

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero jornalístico* notícia: dialogismo e valoração. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis - SC, 2008.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 25-49.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: ALVES, M. da P. C.; VIAN JR., O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. 01ed. Natal-RN: EDUFRRN, 2015, v. 01, p. 61-84.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de *valoração* nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 14, p. 177-194, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução do russo de Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. RJ: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: M. Fontes, 1997.

- BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? *In: POSSENTI, S. (Org.). Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HALTÉ, J.- F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: USP, 2008.
- OLIVEIRA, A. M.; HUFF, L. A.; ACOSTA PEREIRA, R. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da palavra-discurso: respostas a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 20, p. 131-151, 2019.
- PIETRI, E. de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

- RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- RODRIGUES, R. H. Contribuições dos estudos de gêneros do discurso para os estudos da língua. In: DI FANTI, M. G. da; BARBISAN, L. B. *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-116.
- RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Online), v. 30, p. 169-175, 2008.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- RODRIGUES, R. H. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- SILVEIRA, A. P. K. *A constituição da disciplina de Língua Portuguesa em regiões de imigração: o caso de Blumenau*. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2013.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João W. Geraldí. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013 [1930].



# ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS VALORATIVAS EM PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA

Adriana Delmira Mendes Polato<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

## 1. Considerações iniciais

A atividade epilinguística tem sido praticada nas escolas e reverberada nas pesquisas? Como? A pesquisa de Polato (2017) aponta que pouco e sem muitas indicações metodológicas definidas. O estudo dado a partir de um corpus de 77 trabalhos sobre a análise linguística na Linguística Aplicada (LA) do Brasil – teoria e prática – apontou que, dos trabalhos que abordam o tema, a maioria o faz de maneira aparente, sem adentrar a algum aprofundamento teórico ou plano metodológico. Prevalece, assim, nesses termos, o reverberar superficial do que foi preconizado por Franchi (1987) e Geraldi (1991), e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e, nas práticas analisadas ou sugeridas, uma busca bastante intuitiva por efeitos de sentidos<sup>3</sup> compartilhados em enunciados concretos.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Campo Mourão - PR). E-mail:ampolato@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). E-mail: renilson@wnet.com.br

<sup>3</sup> A categoria “efeitos de sentido”, apropriada largamente pela LA do Brasil da Análise de Discurso de linha francesa, é aqui considerada como ponto para o diálogo direcionado aos que com ela estão acostumados. No entanto, de nossa posição teórica, o substituímos por “efeitos valorativos” – visto o compartilhamento de valores se dar apenas na interação, o que remete ao compartilhamento valorativo que ocorre a partir da atmosfera axiológica da enunciação, de seu cronotopo, de seu extraverbal, a indicar a vida ideológica do discurso.



Essa abordagem tímida da atividade epilinguística causa estranhamento pelo fato de ela ser a haste fundamentalmente sociológica, voltada às valorações que compõem a vida do discurso nas práticas de análise linguística de perspectiva dialógica, o que requer uma reflexão teórico-metodológica que a aponte como atividade responsável pelas reflexões e pelas operações com e sobre a linguagem que levam o sujeito-aluno a apreender ou atribuir valores na compreensão e na produção valorada de textos mobilizados em gêneros discursivos.

Sem epilinguagem – atividade conducente à reflexão consciente ou não sobre a língua em contexto sócio-histórico, cultural e ideológico de uso, ou em situações reais de interação discursiva – não se pensa língua além dos planos cognitivos, estruturais, abstratos. Sem a epilinguagem, a língua é arquivo e não discurso, e, no primeiro caso, contraria o posto pelo Círculo de Bakhtin, para quem o “discurso é compreendido como língua viva, isto é, a língua como concretude, a língua mediando a interação” (FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 276). E a vida da língua/discurso é socioideológica em essência.

A considerarmos a introdução da atividade epilinguística na LA do Brasil a partir da proposta de Franchi (1987) e sua reinterpretação dialógica a partir de Geraldi (1991), que a associa à atividade metalinguística no interior da proposta de Análise Linguística<sup>4</sup>, passamos, em nível teórico-metodológico, numa

---

<sup>4</sup> O conceito de atividade epilinguística nasce na linguística geral, com Antoine Culioli. Com Carlos Franchi (1977 [2002]; 1987), ocorre a sua introdução na LA do Brasil e com Geraldi (1991), assistimos a sua reinterpretação dialógica, largamente reverberada nas pesquisas brasileiras e em documentos oficiais orientadores do ensino de língua materna no país, como os PCN (BRASIL, 1988). A recuperação parcial desses já ditos a partir de Franchi (1987) e Geraldi (1991), apesar de ser a base que suscita de nossa discussão, não é tema específico deste trabalho, mas pode ser encontrada em Polato e Menegassi (2020). Já a discussão da constituição dialógica do objeto desde Culioli até sua introdução na LA do Brasil e suas distintas orientações teórico-metodológicas no trabalho subjacente à Teoria das Operações Enunciativas (CULIOLI, 1990) ou à reinterpretação dialógica, pela densidade e importância, é tema de outra investigação nossa em andamento.

primeira seção do trabalho, a compreender o papel central da avaliação social na interação discursiva e a sua relação com a atividade epilinguística, a mobilizar conceitos adjacentes, como signo ideológico, consciência socioideológica, entonação expressiva, tema, vozes sociais, relações dialógicas, extraverbal da enunciação, cronotopo, enunciado, gênero e outros. Assim, fundamentamos preliminarmente o que estamos a chamar neste trabalho de atividades epilinguísticas valorativas. Numa segunda seção, em uma proposta parcial de prática de análise linguística de perspectiva dialógica que foca primordialmente a atividade epilinguística, tomamos o miniconto de Marina Colasanti (1999), “Porém igualmente”, para análise, e discutimos, de forma orientada pelo dialogismo, possibilidades de desenvolvimento de atividades epilinguísticas valorativas a partir dos conceitos arrolados na teoria e emergentes na análise, a tomar como parâmetro a relação estilo-gramática (BAKHTIN, 1988b [1975]; 2003a [1979]; 2013 [1940-1960]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]). A análise de base dialógica nos permite a compreensão do discurso autoral de denúncia à omissão de vizinhos e parentes aos atos de violência doméstica contra a mulher e que acabam a culminar em feminicídio – temática discursivizada no miniconto.

O investimento na fundamentação e no delineamento de atividades epilinguísticas valorativas é prospecção<sup>5</sup> fundamental a uma proposta de prática de análise linguística de perspectiva verticalmente dialógica (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017; 2018; 2019a; 2019b; 2020; COSTA-HÜBES, 2017; POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020), por sua vez respondente a desenvolvimentos do mesmo viés que se alinhavaram heterogeneamente em mais de 30 anos de discussões sobre a prática de análise linguística (PAL) na LA do Brasil (POLATO, 2017).

---

<sup>5</sup> Para Bakhtin (2003c [1979]), a metodologia dialógica nas Ciências Humanas e da Linguagem constitui-se de movimentos retrospectivos e prospectivos. Este último movimento pode ser entendido como o novo, a ruptura, até mesmo, como a possibilidade de um projeto de discurso a se consolidar.

Assim, os referenciais do dialogismo (BAKHTIN, 1988a [1975]; 1988b [1975]; 1988c [1975]; 2003a [1979]; 2003b [1979]; 2003c [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]; VOLOCHINOV, 2013 [1926]; 2013a [1930]; 2013b [1930]; 2018a [1929]; 2018b [1929]), e de pesquisadores brasileiros que abraçam a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem (GERALDI, 2016; BRAIT, 2017; SOBRAL; GIACOMELI, 2016; 2020; POLATO; MENEGASSI, 2017) constituem nossa ancoragem teórica.

Como todo diálogo, sempre aberto e inacabado, o trabalho indica possíveis caminhos ao desenvolvimento de atividades epilinguísticas valorativas em práticas de análise linguística de perspectiva dialógica.

## **2. A atividade epilinguística e o plano valorativo**

“O que então, na realidade, é aquele elemento que reúne a presença material da palavra com seu sentido? Supomos que esse elemento seja a avaliação social” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 183). É exatamente com pergunta e resposta diretas que Medviédev introduz a discussão sobre o papel da avaliação social em “O material e o procedimento como componentes da construção poética”. Esse é um texto fundamental com o qual outros de Volóchinov (2013a [1926]; 2018 [1929]) e Bakhtin (1988a [1975]; 2003a [1979]; 2013 [1940-1960]) dialogam, a formar um todo elucidativo à constituição do conceito de avaliação social, aqui entendido na relação com conteúdo ideológico inerente às manifestações discursivas apresentadas nos gêneros discursivos. A isso apreendemos do ponto de vista do papel que a atividade epilinguística tem para a compreensão e a produção de discursos e para ampliação da consciência socioideológica de sujeitos-alunos em situação de ensino e aprendizagem.

Em todos os trabalhos já referenciados, os autores anunciam que a palavra, a oração, ou quaisquer outras unidades da língua só podem ser analisadas do ponto de vista de sua inserção no enunciado concreto, por ali representarem valores ligados a

partidas ideológicas sobre determinado tema no horizonte axiológico dos discursos, e não apenas por representarem abstrações dicionarizadas ou estruturas mortas da língua. Por isso, o enunciado é entendido como atuação discursiva sócio-histórica, ato social responsável, proferido em meio às configurações de dada situação social. Nesse jogo interdependente entre a orientação interna e externa do enunciado à realidade, mais propriamente entre os aspectos linguísticos e extralinguísticos e a situação, as valorações se constroem, sendo a língua um meio vivo de sua reflexão e refração.

Como ilumina Volóchinov (2013 [1926]), a situação de produção é composta de três “aspectos subentendidos da parte não verbal: *o espaço e o tempo* em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – ‘a valoração’” (VOLÓCHINOV, (2013 [1926], p, 172, grifos do autor). A situação, portanto, determina os sentidos, o que faz do enunciado mesmo uma orientação avaliativa completa (VOLÓCHINOV, 2018b [1929]). Não existe discurso privado de avaliações. Essa afirmação é basilar para o trabalho com atividades epilinguísticas valorativas, a serem desdobradas na sequência deste trabalho.

O enunciado sempre é mobilizado a partir de um gênero emergente de alguma esfera da comunicação ideológica. Considerada a orientação interna e externa do gênero à realidade (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), o enunciado precisa ser estudado, também, a partir das relações dialógicas que mantém com outros no meio social, pois, na verdade, quando o estudamos, investigamos “as relações entre homens (refletidas e fixadas na realidade verbal)” (VOLÓCHINOV, 2013b [1930], p. 234). Essas relações entre homens estão representadas nos domínios de sua conclusibilidade interna, mesmo a natureza inconclusa do discurso; em sua expressividade que diz dos posicionamentos valorativos ali defendidos, já em resposta e de apoio ou confronto a outros posicionamentos dispersos na vida social sobre o tema a partir de outros enunciados. As relações dialógicas tensas ou

harmônicas “com os enunciados dos outros não pode[m] ser separada[s] da relação com o objeto” (BAKHTIN, 2003b [1979], p. 329). Portanto, o modo como a temática é exaurida no enunciado, sob dadas condições, encerra o compartilhamento de avaliações sobre o objeto do discurso em dada situação, de modo que ressoam no meio social tanto como desafio aos que a nós se contrapõem quanto como apelo aos que nos apoiam.

Qual seria, então, a forma de expressão mais evidente de todas as avaliações sociais compartilhadas nos enunciados mobilizados em gêneros? Sem dúvida, a entonação expressiva. A situação extraverbal e o auditório a determinam, assim como, por meio dela, ocorre a seleção das palavras, das expressões, a disposição delas no interior do enunciado e a constituição de sua significação, conforme ensina o Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; 2018 [1929]). Selecionar e organizar significa avaliar, assim, “a entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre falantes de uma dada situação” (VOLÓCHINOV, 2013a [1930], p. 174-175), ao mesmo tempo que desempenha um papel criativo nas mudanças das significações – o que Volóchinov (2018 [1929]) chama de reavaliação a partir da recolocação da palavra de um contexto valorativo para outro.

O sentido da entonação é dependente da situação próxima da vivência, da posição social daquele que a experimenta, a formar o contexto valorativo e o horizonte social da experiência. Assim, nenhuma enunciação se constrói à parte de uma atmosfera axiológica.

Em específico, espaço e tempo, em relações indissociáveis, são componentes inseparáveis do que se nomeia como cronotopo. Para Furlanetto (2019, p. 40), o cronotopo pode ser entendido como

modo de visão interpretativa do histórico-social, como forma de enclave e ajuste entre o tempo crônico e o linguístico, produzindo *figurações* (em um plano metafórico) por suas marcas históricas (*tempo*) e sociais (lugares/ espaços, sujeitos) – e não apenas marcação de situação espacial e temporal de acontecimentos.

O cronotopo permite reverberar os constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos de dado grupo social, de dada sociedade, sobre os valores que permeiam os temas do discurso. A análise do miniconto neste trabalho nos mostra como tal afirmação se constitui em uma PAL. A partir do cronotopo, o mundo representado no enunciado e o mundo real se encontram e se interpenetram valorativamente (BAKHTIN, 1988c [1975]).

De todo modo, em qualquer enunciado, a avaliação social é elemento essencial para compreensão histórica do tema e de todas as significações que o realizam no emaranhado das ideologias e de sua totalidade de sentido. Isso porque a formação dos sentidos na língua não ocorre à parte do horizonte sociovalorativo do grupo, para o qual todas as significações podem ser ampliadas em decorrência da própria ampliação das bases econômicas. No desenvolvimento de uma sociedade, novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesses sociais dos indivíduos e de dado grupo não dispensam os anteriores e inclusive entram em embates com eles pela reavaliação. “Essa formação dialética se reflete na constituição dos sentidos linguísticos. Um novo sentido se revela em um antigo e por meio dele, mas com o objetivo de entrar em oposição e o reconstruir” (VOLÓCHINOV, 2018b [1929], p. 238), de modo que ocorre a reavaliação da língua e da própria organização da vida no meio social, à medida que os valores que regem as relações sociais passam a ser outros.

Nesse processo de embates, a sociedade, em constante formação, no curso da história, amplia sua própria percepção de existência, o que se dá a partir das tensões em torno das discussões que permeiam os temas da vida social tratados nos enunciados. Os temas, por sua vez, absorvem as significações, dilaceram-nas nos conflitos sociais que os integram, atribuem-lhes novas significações de modo transitório, ininterrupto, pelo próprio cronotopo constituído na enunciação. Assim, “a avaliação social reúne a minuta da época e o assunto do dia com a tarefa da história. Ela determina a fisionomia histórica de cada feito e de cada enunciado,

sua fisionomia de indivíduo, de classe e de época.” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 185).

Não há como se falar em indivíduos, classe, época, formação social, se não falarmos em ideologia, pois as avaliações sociais nascem e se desenvolvem vinculadas a ela. O processo de interação discursiva está no centro das relações sociais, porque a consciência dos sujeitos se forma ideológica somente em interação dialógica com outras, a partir da mediação dos signos ideológicos, que acumulam valorações quantitativas a partir da historicidade dos discursos, das relações tensas que se estabelecem entre enunciados que compõem a sua cadeia – os objetos estão sempre sendo aclarados, obscurecidos por diferentes pontos de vista (BAKHTIN, 1988b [1975]). Em cada enunciado novo mobilizado em gênero, as valorações são ampliadas em razão das enunciações serem sempre únicas. O que é linguístico pode se repetir em sentido estrito, mas as valorações nunca se repetem, porque a situação extraverbal que as constitui nunca é a mesma.

Conforme esclarece Volóchinov (2018a [1929], p. 97, grifos do autor), a ideologia não se realiza sem o signo e este só pode surgir em um “*território interindividual*”, sendo necessário que “dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade”, para que o signo seja ponte ao diálogo de consciências na interação. Para Brait (2017, p. 14), “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. Nesse sentido, a palavra é signo ideológico por excelência por sua flexibilidade permitir que adentre à consciência do homem, a participar de seu diálogo interior, sendo aprendida partir de valorações X ou Y, na relação com temas da vida social. A palavra nova requerida, elemento fulcral à formação e ao desenvolvimento da consciência socioideológica do homem, do mesmo modo é meio para que ele se refrate posicionado a partir dela nos discursos que profere – seu discurso exterior, a refletir-se na sociedade. Em razão disso, afirma Bakhtin (2014 [1927]) que o todo verbal no comportamento do homem, seu discurso exterior e interior, não

pode ser creditado “a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social)” (BAKHTIN, 2014 [1927]), p. 86).

A ideologia compõe as valorações a partir de sua manifestação social pela língua, numa relação complexa e intercambiável. A ideologia do cotidiano e a ideologia formal se afetam mutuamente, porque a primeira, constituída nos encontros causais e fortuitos – seu estrato inferior, com o tempo pode se tornar organizada em estratos superiores, e assim passa a representar o pensamento de grupos numa dada organização social (infraestrutura). Colocada em relação dialética e dialógica à ideologia oficial e formal, dada como conteúdo ou estrutura oficial, estável, legitimadora das relações de poder entre as classes, grupos (superestrutura), a ideologia cotidiana a testa nas vivências (VOLÓCHINOV, 2018b [1929]). Assim, apesar de a ideologia oficial ser entendida como relativamente dominante, por sempre tentar manter um valor estável para os signos, negando-lhe outros que não são de seu interesse, como convém à manutenção do *status quo* numa dada ordem socioeconômica, ela pode ser afetada a partir dos estratos superiores da ideologia do cotidiano, ou seja, das vozes de grupos organizados, que surgem a partir do chão das vivências, e que, como representação de coletividade, passam a questionar desconfortos, injustiças, desigualdades impostas. É nesse emaranhado de luta que envolve as relações entre avaliações sociais, palavra e ideologia que as “camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano (isto é, o conteúdo da composição do inconsciente, segundo Freud) são condicionados pela época e por uma classe” (BAKHTIN, 2014 [1927]), p. 89.) e penetram integralmente o nosso comportamento verbal.

Por isso, é tão importante compreender cada enunciado como elo de agir discursivo socioindividual. Para agir, para responder ativamente, produzir enunciados, é preciso escolher uma forma típica – um gênero mobilizador de discurso. A escolha dessa forma já é axiologicamente determinada, porque “cada gênero é um tipo especial de construção e acabamento do todo, [...] um tipo de



acabamento temático e essencial, e não convencional e composicional” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 195) apenas. Nessa visão, precisa ser compreendido de um ponto valorativo e não estrutural. Aqui voltamos à discussão sobre a relação entre a avaliação social e o tema pela ótica dos gêneros discursivos.

Como esclarece Medviédev (2019 [1928]), já a partir do gênero que a mobiliza, a obra, o enunciado, está, em primeiro lugar, orientada para “os ouvintes, receptores e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida [...], por meio de seu conteúdo temático. A seu modo o gênero está tematicamente orientado para a vida” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 195). Aqui recuperamos a questão do cronotopo, a elucidá-lo como organizador de eventos concretos de interação, e a considerar que nele mesmo é atribuído um valor social ao gênero. Este, por sua vez, tem seus próprios meios de visão da realidade e suas próprias formas de expandir a compreensão do conteúdo temático, daí a importância de sua compreensão para a constituição do discurso.

Como vimos com Medviédev (2019 [1928]), o conteúdo se liga à unidade temática e a forma à realização do enunciado. Uma coisa não existe sem a outra, sendo a avaliação social o “denominador comum ao que se reduzem” (MEDVIÉDEV, 2019, [1928], p. 206). Qual é, então, o lugar do estilo no enunciado verbal? O estilo é o próprio lugar dessa dissolução. No estilo, há uma utilização composicional das ligações sintáticas, das escolhas de palavras, expressões, porque “o ritmo, agregado ao material, é levado para além de seus limites e começa a penetrar no conteúdo por si só como uma relação criativa com ele” (BAKHTIN, 1988a [1975], p. 65-68), transferindo-o para o plano axiológico da existência, inscrevendo na superfície linguística a entoação direta do autor, que, por sua vez, responde ao tom do gênero e ali organiza vozes sociais de modo peculiar, inclusive com seus reacentos valorativos.

Conforme explica Faraco, “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à

realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 21). Então, para uma perspectiva dialógica de ordem sociológica de abordagem do gênero e dos aspectos linguístico-enunciativos e discursivos, importa como todas as escolhas se dissolvem axiologicamente para a formação do todo valorativo do enunciado, e do mesmo modo como corroboram sua propriedade de agir ético (BAKHTIN, 1988a [1975]), de ser proposta de transformação de relações sociais com base em valores compartilhados.

Sabemos que “a consciência linguística, socioideológica e concreta [...] [do autor] encontra-se antemão envolvida por um pluridiscursos” (BAKHTIN, 1988b [1975], p. 101) e nesta relação “criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2003b [1979], p. 330). Por isso, para Medviédev (2013), o estilo individual de um autor se desenvolve na tensão entre a delimitação axiológica e a vida ideológica. O estilo individual é “*modificação histórica das avaliações sociais que organizam a forma*” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 225, grifos do autor).

A dialogicidade que envolve o já dito e a nova orientação do dizer é sempre mediada por avaliações. Onde não há autor, não há estilo próprio, porque não há escolhas linguísticas e sintáticas. O ato de escolher é sempre envolto por uma avaliação consciente de ordem social que permite tornar a palavra própria, reacentuá-la, revalorá-la no enunciado novo. Assim, ser autor exige estilo interior, entoação interior, e, ao mesmo tempo, estilo exterior conformado ao gênero, entoação exterior conformada ao gênero, já que a expressão se realiza por meio de uma forma típica de enunciado. A ausência do estilo próprio de linguagem, ora mais ora menos individualizado, a depender do gênero que mobiliza o dizer (BAKHTIN, 2003a [1979]) e de sua esfera de circulação, indica a mera existência da cópia cognitiva (BAKHTIN, 1998a [1975]) e não do trabalho autoral. O estilo próprio de linguagem e as novas valorações atribuídas à língua se constituem mutuamente e corroboram transformações que dizem novas propostas de relações sociais compartilhadas no enunciado.

É nesse sentido que as atividades epilinguísticas medeiam reflexões para a compreensão e a apropriação de operações valorativas com e sobre a linguagem e estas envolvem fenômenos amplos e diversos da constituição dialógica dos enunciados, como caracterizamos e justificamos com maior especificidade adiante. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas valorativas seriam as responsáveis tanto por mediar a busca por essas operações, sua compreensão e sua apreensão na leitura quanto, também, seu uso nas modalidades enunciativas oral ou escrita, já como habilidade autoral constituída, a ter-se em vista que na escola se formam autores de linguagem e não apenas repetidores cognitivos.

Diante do que arrolamos teoricamente até aqui, é necessário explicitar algumas preocupações específicas das atividades epilinguísticas valorativas e quais suas possíveis entradas conceituais dialógicas em práticas de análise linguística da mesma perspectiva. Admitimos que essa caracterização preliminar pode ser expandida em razão de os fenômenos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos serem amplos e vinculados às especificidades dos enunciados, a requer olhares também sempre novos, como prenuncia Geraldi (1991) ao tratar de operações discursivas, e afirmar que são infinitas as possibilidades de sua concretização.

De todo modo, as necessárias caracterizações tornam-se aparatos metalinguísticos que auxiliam a constituição de movimentos analíticos menos generalizantes. Assim, no Quadro 1, dispomos duas colunas. Na primeira delas, à esquerda, caracterizamos a natureza de entrada para uma atividade epilinguística valorativa possível e na segunda a justificamos e recuperamos, de modo resumido, a fundamentação dialógica particular que a sustenta.

**Quadro 1 – As atividades epilinguísticas valorativas**

<b>Atividades epilinguísticas valorativas</b>	<b>Justificativa e fundamentação dialógicas</b>
Envolvem reflexões linguísticas e extralinguísticas que permitem a apreensão e a formulação de operações valorativas com e sobre a linguagem, a envolver aspectos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos que servem ao projeto temático de dizer axiologicamente posicionado e compartilhado no enunciado mobilizado em gênero.	Este é o princípio fundamental das atividades epilinguísticas valorativas a partir do qual todos os outros se desdobram. A compreensão da temática mobilizada no enunciado e do posicionamento axiológico ali demarcado sobre ela envolve avaliações construídas sócio-histórico, cultural e ideologicamente, que reverberam tensões sociais experimentadas no chão das vivências e se representam na linguagem. Se há tensões, há luta de interesses de indivíduos pertencentes a grupos nas relações sociais instituídas sob as bases de dada ordem socioeconômica. As operações valorativas das mais diversas ordens realizadas pelo autor de linguagem para defender um posicionamento axiológico sobre o tema são sua própria arma de luta ideológica, dialógica, não violenta, para a transformação das relações sociais. (BAKHITIN, 2003b [1979]; VOLÓCHINOV, 2013a; 2013b; 2018 [1929]).
Envolvem todos os possíveis níveis de análise linguística, seja fonético, fonológico, morfológico, morfossintático ou sintático, a partir da relação estilo-gramática.	A partir de todos os níveis de análise linguística, podem se concretizar operações com e sobre a linguagem sob a guia da avaliação social. A escolha de um prefixo ou sufixo em vez de outro, de uma palavra X e não de uma Y, de uma estrutura sintática com conectivo ou de outra sem, indicam como as palavras representam índices de valor nos enunciados, assim como as estruturas sintáticas mobilizadas representam blocos de juízo de valor e entonacionais mais complexos. Se analisados do ponto de vista da relação estilo-gramática, representam escolhas sociovaloradas de estilo. (POLATO; MENEGASSI, 2019b).
Focam valorações atribuídas pela escolha da forma típica de enunciado – gênero discursivo.	Cada gênero da comunicação socioidiológica tem seus próprios meios de visão e seu modo próprio de orientação à realidade, de maneira a atribuir ao enunciado valorações

	compartilhadas que lhe são próprias dentro dos campos da atividade humana de onde emergem. A escolha da forma é, também, uma escolha axiológica. (BAKHTIN, 1988a [1975]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).
Promovem reflexões sobre as relações dialógicas, para compreensão das valorações atribuídas ao objeto/tema.	O enunciado mantém relações dialógicas com outros, visto ser resposta de embate ou reforço aos já ditos, ao mesmo que suscita outras respostas. Todas as tensões sociais que o constituem pelo fio das relações dialógicas em torno do objeto do discurso, da temática discursivizada, são participantes da constituição dos sentidos. (BAKHTIN, 1988b [1975]; 2003c [1979]).
Auxiliam na compreensão de aspectos relacionados à entoação expressiva e à dialogicidade de vozes sociais que compõem o discurso.	A entonação expressiva é o traço mais evidente da avaliação social e, logo, o conduto de compartilhamentos valorativos. Relaciona-se à transformação da palavra alheia em palavra própria, à reavaliação de ditos, à inserção valorada de vozes sociais no discurso autoral pela reacentuação, por sua vez também respondente ao tom do gênero mobilizador do discurso. (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; [1930]b; 2018 [1929]).
Medeiam reflexões sobre os cronotopos.	Como constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos de dado grupo social, de dada sociedade, os cronotopos são representados ou fazem-se representar na e pela língua, de modo a corroborar que autor, tema e leitores participem igualmente do mundo representado. (BAKHTIN, 1998c [1975]).
Levam a apreender ou a investir as formas linguísticas de novas significações.	A considerar que a reavaliação da língua ocorre nas interações discursivas que medeiam as relações sociais, e que isso não se dá à parte da discussão sobre temas da vida social, o investimento em atribuir novas significações à palavra e às formas linguísticas tanto responde como corrobora as necessidades do desenvolvimento humano e econômico das sociedades. Do mesmo modo, ajuda a consolidar transformações sociais, assim como delas se constituir reflexo e refração, em

	processo ininterrupto. Por isso, as atividades epilinguísticas rebatem o arquivamento da língua e, logo, da vida. (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991; VOLÓCHINOV, 2018b [1929]).
Promovem o enriquecimento do estilo próprio de linguagem.	Quanto mais o aluno reflete sobre os efeitos desta ou daquela escolha, para além de análises estritamente gramaticais, mas com foco à interpretação estilística que lhe confere valorações, mais apreende e formula operações com e sobre a linguagem que corroboram o enriquecimento da sua linguagem escrita e oral. (BAKHTIN, 2013 [1940-1960]).
Tensionam, ao aceleram o diálogo interior e exterior, e assim promovem o desenvolvimento e a ampliação da consciência socioideológica.	Ao instigar que o eu do aluno se constitua no diálogo com os outros representados no enunciado, a partir do confronto entre os seus próprios valores e os mobilizados, a atividade epilinguística permite a ampliação do horizonte valorativo, e, logo, uma compreensão mais evidente do outro e de si. Importa lembrar que esse diálogo é balizado por valores fundamentais como o respeito, a empatia, a não violência e outros. (POLATO; MENEGASSI, 2019b).

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 nos fornece as orientações teórico-metodológicas prospectivas e possíveis às atividades epilinguísticas valorativas, agora aplicadas a uma proposta de trabalho com um miniconto, como mostra representativa de trabalho pelo viés dialógico da linguagem.

### **3. A atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística num miniconto**

A proposta de prática apresentada nesta seção se alinha em torno de nosso papel como professores-pesquisadores, um binômio em que o professor se conjuga como pesquisador em sala de aula, a consolidar-se como pesquisadores sobre os registros coletados

nas diversas práticas a que têm acesso. Assim, reverbera nossa compreensão teórica e nossa atuação na Educação Básica e no Ensino Superior, a partir das experiências construídas no papel social de professores-pesquisadores em cursos de Letras e em formações docentes curriculares e extracurriculares, bem como as aplicações decorrentes de nossas pesquisas, em situações concretas de ensino de língua.

Conforme Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), a apresentação de uma sequência de atividades vinculadas à PAL em perspectiva dialógica não precisa se constituir em um modelo fixo nem linear. Por isso, não assumimos aqui o tom de produto fechado em orientações, mas de reflexão teórico-metodológica dialógica orientada, para aproximar a compreensão da proposta do chão das vivências de nosso interlocutor primeiro: o professor da Educação Básica. É envolta por essa relação de proximidade que a prática é prospectada.

A aula é evento de acontecimento único (DE PAULA; CASTRO, 2020), e nela o professor compartilha uma proposta axiológica de estudo. Seus recortes não são neutros (GERALDI, 2016), visto que o próprio texto, determinado como enunciado em sua intenção e realização dessa intenção (BAKHTIN, 2003b [1979]; BRAIT, 2017) não o é. Na interação, se estabelece uma enunciação nova, que envolve um diálogo em torno do enunciado escolhido e de sua temática, para o trabalho no cronotopo valorado do encontro, que pode ser a sala de aula ou o meio virtual, por exemplo. A enunciação nova em sala de aula e as relações dialógicas passam a estar em foco para abordagem de um tema da vida social como um evento emancipatório, a exigir do professor uma escuta de alteridade dos alunos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), a participação ativa deles em todos os momentos da aula (POLATO; MENEGASSI, 2019b), neste evento vivo de interação em que as perguntas de leitura e as atividades epilinguísticas valorativas são mediadoras e motivadoras do diálogo, dos turnos de escuta da palavra alheia e de resposta ativa. Na sequência, as atividades de leitura são marcadas com (L) e as atividades

epilinguísticas valorativas, sempre ancoradas em algum aspecto da materialidade, são marcadas com (E).

A depender dos objetivos, do nível de desenvolvimento dos alunos, o professor delibera o que será respondido na modalidade oral ou na modalidade escrita, já que ambas, para Bakhtin (1998), são intercambiáveis e, logo, como discutem Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), são sumariamente importantes de serem praticadas nas aulas de língua.

Com partida dessas reflexões, o enunciado em torno do qual a interação se estabelece: o miniconto “Porém Igualmente”, de Marina Colasanti, é apresentado aos alunos de 2º ou 3º ano do Ensino Médio, a partir do que se sugere a sua leitura individual e posteriormente a sua leitura em voz alta, por algum aluno da classe ou pelo próprio professor.

**Quadro 2** – Enunciado central escolhido para a interação discursiva em sala de aula

Porém igualmente
É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando. É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando. Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.

Fonte: COLASANTI, M. Porém Igualmente. In: COLASANTI, M. *Um espinho de Marfim & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999, p. 15.

Depois da leitura do conto, o professor suscita uma breve discussão sobre o título a explicar que, per si, não pode significar muito sem as relações lógicas e dialógicas que concretiza. Assim, anuncia que as valorações relativas ao título necessitam ser tratadas mais tarde, depois da compreensão da fabulação orientada para a unidade temática (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).

Por se tratar de uma temática bastante explícita, atual e de fácil compreensão, e em se tratando de alunos de Ensino Médio, logo depois da leitura, o professor lança questionamentos orais diretos:



1) (L) *Qual é a temática tratada neste miniconto?*

2) (L) *A autoria de Colasanti se mostra contrária ou favorável à omissão de parentes e vizinhos aos atos de violência praticados contra a personagem mulher?*

A almejar a constituição dialógica da temática – o dito e como é dito – sobre a omissão social de vizinhos e parentes aos atos de violência doméstica contra a mulher e a compreensão do posicionamento axiológico de embate a isso, demarcado pela autoria de Colasanti a partir do gênero miniconto (POLATO; MENEGASSI, 2018), o professor acolhe as vozes dos alunos e lança reflexões para favorecer o estabelecimento de relações dialógicas com outros enunciados, de modo que esses aspectos passem a constituir o diálogo de consciências em sala de aula: Assim, dá-se prosseguimento:

a) Das relações dialógicas:

3) (L) *O que e onde você tem ouvido sobre violência contra a mulher?*

4) (L) *Observe excertos de notícias dispostos a seguir e seus respectivos anos de publicação. Os excertos i) e ii) pertencem à mesma notícia e o excerto iii) a outra:*

*i) O governo federal lançou, nesta sexta-feira (15), a Campanha de Conscientização e Enfrentamento à Violência Doméstica e alertou que esse tipo de violência tem crescido em meio à pandemia da Covid-19, em razão das medidas de isolamento social (AGÊNCIA BRASIL, 2020)<sup>6</sup>.*

*ii) “Nossa campanha é para dizer para todo mundo denunciar, nós garantimos o anonimato. O objetivo é de despertar a urgência em exercitar o dever cívico de informar às autoridades sobre as situações de violência dentro dos lares. O objetivo é incentivar os vizinhos.*

---

<sup>4</sup> A notícia pode ser encontrada no endereço: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/governo-lanca-campanha-e-pede-atencao-aos-casos-de-violencia>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

*Vizinhos, por favor, enfiem a colher em briga de marido e mulher. Comecem a denunciar” (AGÊNCIA BRASIL, 2020).*

*iii) Manvailer, que está detido no Presídio Industrial de Guarapuava (PIG), é acusado de ter jogado a esposa Tatiane Spitzner da janela do quarto andar do prédio onde o casal residia, em Guarapuava (JC-NE 10 UOL, 2018)<sup>7</sup>.*

Agora, responda:

*a) (L) Qual é a relação entre a temática do miniconto e os excertos de notícias?*

*b) (E) No excerto ii) de notícia, há uma voz entre aspas que alerta para a urgência de os vizinhos denunciarem a violência doméstica. No miniconto, as personagens vizinhas e parentes denunciam a violência contra D. Eulália?*

*c)(E) Identifique, no texto, marcas que indicam uma denúncia por parte da autora.*

*d) (L) Qual é a consequência da omissão de vizinhos e parentes aos sucessivos atos de violência cometidos pelo marido contra D. Eulália?*

*e)(E) É Possível que vozes sociais como “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, que aparecem no excerto ii) de notícia, representem valores que impedem vizinhos e parentes de denunciar os atos de violência contra a personagem D. Eulália no miniconto e contra as mulheres em geral na vida social?*

*f) (L) Colasanti escreve o conto “Porém Igualmente”, em 1999. Os excertos de notícias que lemos são de 2018 e 2020. Diante disso, e de outros discursos que você ouviu ou lê, argumente: A violência contra mulher é de longa duração e tema ainda atual na sociedade brasileira?*

*g) (L) Como o percurso de violência explicitado no miniconto poderia ter disso interrompido?*

*h)(L) Como você reagiu ou reagiria ao presenciar um ato de violência contra a mulher?*

*i) (E) Qual é a relação entre o excerto iii) de notícia e o desfecho do miniconto?*

---

<sup>7</sup> A notícia pode ser encontrada no endereço: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2018/08/09/justica-aceita-denuncia-contra-marido-acusado-de-matar-advogada-350232.php>. Acesso em: 15 de maio 2020.

Como se apresenta no miniconto e na vida, a violência contra a mulher e a omissão social em relação a esse ato constitui-se numa ferida aberta na sociedade brasileira. Os noticiários diários, as estatísticas apuradas por órgãos governamentais e não governamentais, a literatura, os movimentos feministas denunciam que o problema carece de atenção. De nossa parte, acrescentamos que necessita de compreensão sócio-histórica, cultural e ideológica, para que a formação da consciência de jovens estudantes se amplie por valores combativos a uma cultura patriarcal que institui o machismo, por sua vez, subsidiário de uma série de valores perenes e arraigados que sustentam as relações sociais desiguais entre homens e mulheres, naturaliza a relação de dominação e subordinação, a violência praticada, e a própria omissão social face à opressão e à injustiça decorrentes. Reflexões promovidas a partir das práticas de análise linguística de perspectiva dialógica, que focam nas atividades epilinguísticas a compreensão das valorações mobilizadas nos enunciados, explicam a discussão de temas pertinentes de serem discutidos pela sociedade, a delegar aos que aderem a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem um ato ético na escolha de enunciados e temas para o trabalho pedagógico.

Ao retornarmos à sequência, a partir das reflexões em torno das relações dialógicas, acolhem-se as vozes dos estudantes e segue-se ao aprofundamento da proposta. A prática se estabelece sempre a partir da relação entre as dimensões verbais e sociais do enunciado (RODRIGUES, 2005; COSTA-HÜBES, 2017), para se avivar o discurso e o diálogo suscitado.

Passemos agora à compreensão das valorações atribuídas a partir da ideia de cronotopo, a envolver a mobilização de vozes sociais no estilo verbal, seus arranjos valorados e os aspectos entonacionais que os recobrem na expressão. As atividades epilinguísticas se voltam a mediar reflexões sobre as operações valorativas autorais concretizadas linguístico-textual-discursivo e enunciativamente, por sua vez responsivas às valorações atribuídas pelo gênero miniconto, por seu tom, a favorecer a compreensão das relações ideológicas em valoração (POLATO;

OHUSCHI; MENEGASSI, 2020) no todo do enunciado. A sequência estabelece-se dialógica e espiral, logo que cada questão componente mantém interdependências com as já lançadas, ao passo que se constituem elos às outras que sucedem.

b) Das valorações cronotópicas:

Em “Porém igualmente”, a configuração do cronotopo é aberta. A autora não situa as personagens em tempo e espaço fechados linguisticamente. Nesse caso, “a obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, [...] numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores” (BAKHTIN, 1988c [1975], p. 358). Por isso, em “Porém Igualmente”, “pode-se falar de um cronotopo criativo particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realiza a vida particular na obra” (IDEM, p. 359). O leitor pode configurar o cronotopo em seu bairro, em seu prédio, conformá-lo a distintos lugares da vida social, relacioná-lo a uma notícia que ouve no jornal. A relação do cronotopo com a temática da violência doméstica contra a mulher se estabelece de modo esparso, a partir de todo o contexto da vivência representada. Já as poucas marcas linguísticas como “vizinhos”, “parentes”, “marido”, “jogou-a pela janela” remetem a ideia da proximidade e do ambiente restrito do lar e assim corroboram a especificação do tipo de violência praticada: a doméstica, a levar à demarcação do cronotopo ao sujeito-leitor. De todo modo, o cronotopo amplo e aberto no horizonte social dos interlocutores/ouvintes indica quão tensa, intensa e pujante é a temática arrolada no enunciado na sociedade que o gerou, isso do ponto de vista da própria historicidade do tema, ali manifestado na orientação particular do conteúdo temático à realidade. A abertura do cronotopo encontra vida no extraverbal da enunciação e a obra passa a funcionar ética e esteticamente como uma denúncia, metaforicamente como um alto falante temático, porque as vozes sociais mobilizadas se encaixam como verdade da vida e do enunciado (VOLOCHÍNOV, 2013a

[1926]). Ocorre que a ideologia do cotidiano penetra a obra institucionalizada, a fazer dela uma arena de luta, uma proposta de ruptura, de mudança. No caso, as atividades epilinguísticas buscam instigar reflexões sobre a configuração criativa do cronotopo:

5) (E) *Em geral, as narrativas apresentam marcada a configuração do espaço e do tempo em que ocorrem. Quais são as marcas linguísticas possíveis de delimitação de onde e quando se passa a história narrada no miniconto?*

6) (L) *Por que é possível afirmar que esta história poderia se passar em qualquer lugar na sociedade brasileira atual, na sua rua, numa uma favela ou num condomínio de luxo? Discuta com os colegas e depois socialize.*

Nas discussões, o professor acolhe as vozes dos alunos e como o tema é vivo na sociedade, ocorre renovação da obra. Nesse sentido, autor e leitores “participam, em partes iguais do mundo representado” (BAKHTIN, 1988c [1975], p. 358).

c) Das vozes sociais e entonações:

Ao iniciar o conto, a autoria institui ao narrador contar que os vizinhos avaliavam ser dona D. Eulália uma santa, e os parentes a predicavam como anjo. A autora apanha uma voz social cotidiana, e a entoação dessa voz ressoa no miniconto reacentuada pela entonação autoral. Forma-se, neste caso, o que Machado (2020), ao revistar Volóchinov (2018c [1929]) e Bakhtin (1988b [1975]), explica como ideologema. Na apreensão de Machado, o ideologema “refere-se à realização do discurso concreto da palavra situada no campo enunciativo tendo como chave conceitual a distinção de seus acentos e entoações” (MACHADO, 2020, p. 158). Por ser construção do ideólogo responsável pelo discurso, relaciona-se justamente com processo de reacentuação autoral de vozes sociais. Com “o ideologema, o discurso se torna objeto de representação

[...] não corre o risco de se tornar um jogo verbal abstrato” (BAKHTIN, 1988b [1975], p. 135).

É justamente a partir desse jogo que diz da introdução valorada de vozes sociais no discurso, que Volóchinov (2018b [1929]) concebe a análise sociológica do papel das estruturas sintáticas mobilizadas para seu arranjo. No caso do miniconto, as estruturas sintáticas mobilizadas pela autoria, nos dois primeiros parágrafos, ocorrem em paralelismo: vozes sociais cotidianas são apresentadas: “É uma santa.”, “É um anjo.”. Anuncia-se que são discursos alheios (VOLÓCHINOV, 2018c [1929]), vozes de vizinhos e parentes, respectivamente, na forma de discurso direto. Em seguida, a autora acrescenta uma denúncia na voz do narrador: “E D. Eulália apanhando.”, “E D. Eulália sangrando.”. Pontos finais separam esses blocos de valores. O paralelismo, assim como as formas verbais no gerúndio, mobilizadas no interior da estrutura sintática, constituem-se em operações valorativas, que apontam à repetição e à intensificação dos sucessivos e brutais atos de violência praticados pelo marido: apanhar e sangrar.

Assim, a incluir a localização de vozes para compreensão da dialogicidade inerente ao discurso, e muito para além disso, a buscar como se constituem representativas de consciências sociais possíveis relacionadas ao tema, manifestadas na forma de valorações, o professor provoca e estimula (FRANCHI, 1987) a reflexão dos alunos nas atividades epilinguísticas. Ao fazer isso, atenta, ainda, aos signos ideológicos mobilizados no interior das estruturas sintáticas. “Vizinhos” e “parentes” permitem o compartilhamento do valor da proximidade omissa desses sujeitos sociais em relação aos atos de violência praticados pelo marido. As mesmas personagens que avaliam D. Eulália como “santa” e “anjo” não agem, não a socorrem, não denunciam a situação a alguma autoridade ou a alguém.

Os predicativos “santa” e “anjo”, atribuídos a D. Eulália, representam constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos, perpassados por valores como a doçura e a inofensividade, ligadas ao comportamento de submissão feminina – um tipo de

determinação de condutas responsivas ao papel social da mulher. Os comportamentos submissos, por sua vez, se inserem como ramificação de uma ampla cultura patriarcal que institui o machismo. Essas questões são representadas no miniconto na forma de relações sociais de poder assimétricas e verticais, a partir das quais o homem oprime a mulher, a domina, a manipula, a violenta fisicamente.

A violência e a xenofobia praticadas, no caso, se concretizam como a manifestação mais agressiva dessas relações ideologicamente balizadas e que se desfecham na dizimação do outro, tanto no miniconto quanto na vida. Nesse sentido, as formas verbais no gerúndio “apanhando” e “sangrando” representam uma gradação com efeito valorativo de explicitar a frequência, a intensidade e a consequência com que os atos de violência eram praticados pelo marido, em constância. Assim, estão imbuídas por entonações de denúncia e até de revolta na voz do narrador. Percebemos que um valor nunca se sustenta sozinho, por isso não representa uma simples inferência. Ele sempre está envolto por uma rede de outros agregados, combinados, subjacentes nas relações sociais, e sobretudo, profundamente arraigados à própria organização socioeconômica da vida, o que o olhar para os discursos, para as relações dialógicas, pode ajudar na compreensão. Vejamos como as atividades epilinguísticas ajudam na compreensão de todas essas questões:

6) (E) *De quem são as vozes “É uma santa.”, “É um anjo.” e “E D. Eulália apanhando.” e “D. Eulália sangrando.”, que aparecem nos dois primeiros parágrafos do miniconto?*

Essa localização inicial de vozes serve apenas à compreensão cognitiva da composição dialogizada do discurso e à preparação a sua abordagem valorativa posterior. Em uma prática epilinguística, assim, não valeria apenas propor, por exemplo, uma transposição puramente gramatical do discurso direto para o indireto. “Quando o discurso alheio é transposto de modo direto e puramente

gramatical de um modelo de transmissão para outro, sem a devida reelaboração estilística, temos um método pedagogicamente ruim e inadmissível, característico de exercícios escolares de gramática” (VOLÓCHINOV, 2018b [1929], p. 268) pura, tradicional. No entanto, se propomos uma transposição e a partir dela realizamos uma reflexão valorativa, como fez Bakhtin (2013 [1940-1960]) com seus alunos de 9º ano do russo, ao ensinar períodos compostos sem subordinação, saltam-se os aspectos entonacionais da expressão valorativa. Ocorre que o trabalho com a gramática pode ser vista de um ponto de vista valorado, a partir da relação estilo-gramática. Vejamos como a sequência de atividades epilinguísticas ascende da compreensão do funcionamento dos signos interior da estrutura sintática e chega à própria compreensão valorada da estrutura sintática, como um todo que mobiliza vozes, a considerar os aspectos entonacionais:

7) (E) *O que normalmente a sociedade entende por “mulher que é santa” e “mulher que é anjo”? Reflita sobre isso, a pensar nos discursos diversos que circulam no meio social.*

8) (L) *Por que avaliações como as expressas no texto são comuns de serem atribuídas às mulheres no meio social?*

9) (E) *A considerar que a autora mobiliza vozes cotidianas no conto, as avaliações “É uma santa.” e “É um anjo.” são construídas com ponto final. Ao trazer para o texto essas vozes, a autora também traz a entonação social que vizinhos e parentes utilizam ao proferi-las, mas o fato de encerrá-las com ponto final faz com que essas vozes passem também a apresentar a entonação da autora. (A entonação social diz respeito a como a voz da personagem ocorre no meio social e é representada no texto, a partir de uma compreensão viva do leitor. Nesse caso, a autora as apanha do meio social, as interpreta e as insere no texto, de modo que passa a ressoar também a sua própria entonação). Diante disso, responda:*

*i) Quais são as possíveis entonações empregadas por vizinhos e parentes, representadas no miniconto?*

*ii) A quais valores e condutas sociais essas entonações remetem?*



iii) *Quais são as possíveis entonações atribuídas a essas mesmas vozes pela autora?*

iv) *A quais valores e condutas sociais as entonações autorais remetem?*

É possível que alunos de Ensino Médio compreendam que, pela entonação, valores são socialmente compartilhados. “E uma santa.” e “É um anjo.”, na voz de vizinhos, se realiza a partir das possíveis entonações de constatação, de piedade, que o texto leva à construção dos efeitos valorativos pretendidos. São avaliações de quem reconhece o outro, mas não se compromete com ele. Já, na voz da autora, essas entonações se recobrem de denúncia, talvez de ironia, inconformidade. E isso importa à compreensão de que ali se estabelece uma crítica às condutas omissas desses vizinhos e parentes em relação aos atos praticados pelo marido. A autora, assim, ao contrário das personagens sociais que busca representar no texto, pratica seu ato responsável de denunciar, de “assumir o ato não como fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. [...] e o tom emotivo-volitivo figura como momentos de uma única decisão” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 80). São questões às quais a escola não atenta, porque parecem ser poucos formais, subjetivas, visto as respostas a elas se constituírem a partir do diálogo e instituírem outras formas de interação na sala de aula, aparentemente menos orientadas e menos estruturais. No entanto, são questões de grande importância à compreensão da vida do discurso. Por essas razões, a sequência continua a investir na compreensão valorada do arranjo de vozes no discurso.

11) *(E) Por que as vozes cotidianas que aparecerem no miniconto colaboram para que o discurso pareça mais vivo?*

12) *(E) O que indica a sequência de ações “apanhando” e “sangrando” no miniconto?*

13)(E) *Que entonações podem ser atribuídas a partir das formas verbais “apanhando” e “sangrando”, a constituir a voz do narrador? Dramatize-as para demonstrar sua compreensão.*

14)(E) *Como eram os atos de violência praticados pelo marido, ao se analisar o sentido de “sangrando”?*

15) (E) *Nos dois primeiros parágrafos do miniconto, apresenta-se uma organização estrutural sintática similar: a) “É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.”; b) “É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando”. Quais valores essa repetição atribui ao texto?*

16)*Nas mesmas estruturas sintáticas dos dois primeiros parágrafos, vemos a presença do discurso direto dos vizinhos e parentes. Transponha os dois parágrafos para o discurso indireto e reflita:*

a) (E) *O que muda na pontuação, depois da alteração executada?*

b) (E) *Dramatize em voz alta o período original e o período modificado para o discurso indireto. Agora, responda:*

c) (E) *A entonação empregada muda?*

d) (E) *Em qual dos períodos prevalece mais o elemento dramático?*

e) (E) *Em qual dos períodos parece haver mais vida social?*

f) (E) *Em qual dos períodos parece haver mais emoção?*

g) (E) *Em qual dos períodos parece haver mais denúncia?*

As reflexões alçadas nas atividades epilinguísticas da questão 16) seguem a mesma linha do trabalho realizado por Bakhtin (2013 [1940-1960]), ao analisar os períodos compostos de textos de Púchkin e Gógol com seus alunos de 9º ano no estudo da língua russa. No entanto, aqui, este trabalho está vinculado à análise do período como forma de transmissão do discurso alheio no discurso autoral, numa inserção valorada vinculada ao gênero miniconto. Como nos ensina Bakhtin (1988b [1975], p. 140), “no discurso cotidiano de qualquer pessoa que vive em sociedade (em média), pelo menos metade de todas as palavras são de outrem reconhecidas como tais”. Portanto, sua forma de transmissão no contexto dialógico novo do discurso literário a partir de determinado gênero “elevam o grau de objetividade da palavra de outrem” (BAKHTIN, 1988b [1975], p. 141) ao tema. Desse modo, importa que atividades como as propostas instiguem “a compreensão da dialogia discursiva no processo de recepção ativa

do discurso de outrem que opera na esfera da formação de consciência de onde emanam as possibilidades construtivas do pensamento crítico” (MACHADO, 2020, p. 160). Assim, as atividades epilinguísticas prosseguem a reflexionar:

*17) (E) De que maneira a organização das vozes cotidianas e do narrador nos dois primeiros parágrafos enriquecem a compreensão da temática?*

Ao retornarmos ao desenvolvimento linear do enredo do miniconto, de sua fabulação orientada ao tema, chegamos ao terceiro parágrafo. Agora reflete-se sobre o sentido do título, porque as referências a sua compreensão lógica e dialógica já foram exploradas. Assim, é possível questionar:

*18) (E) A que a expressão “Porém igualmente”, no início do terceiro parágrafo, se refere?*

*19) (E) Que valoração essa mesma expressão alcança como título do miniconto?*

*20) (E) A que se refere “Porém igualmente” se sairmos da ficção do miniconto, e passarmos a analisar o tema da violência doméstica na vida social?*

Ao adentrarmos à análise do desfecho, as atividades epilinguísticas na leitura novamente se voltam à compreensão de valores participantes da caracterização das personagens e de seus atos, principalmente os do marido, cujas condutas sociais são representadas no enunciado. Do mesmo modo, voltam a enfatizar as relações dialógicas, para que se reflita sobre as motivações ideológicas desses atos. Como enfatiza Geraldini (2016, p. 183), “um enunciado faz um recorte de uma cena do mundo para apresentá-lo ao outro”. Ao se refletir sobre as condutas sociais representadas no enunciado, o aluno é levado a confrontá-las com suas vivências, ouvir as palavras do texto, pareá-las e opô-las às suas palavras, de modo a compreender os valores, e, logo, as ideologias que as constituem em valoração, como se observa nas atividades epilinguísticas e de leitura que se seguem:

21) (E) O que a expressão “mais bêbado que de costume” e “depois de surrá-la, jogou-a pela janela” revelam sobre o comportamento e as ações do marido de D. Eulália?

22) (L) Por que as atitudes do marido revelam um comportamento machista?

23) (E) A quem se referem os pronomes “lá” e “a”, em “surrá-la” e “jogou-a”?

24) (L) Quais seriam as razões para D. Eulália não agir e nem reagir aos maus tratos do marido?

25) (L) Como vozes como as que encontramos na carta do apóstolo Paulo de Tarso aos Efésios (5:22-24): “as mulheres sejam sujeitas em tudo a seus maridos”, e outras que circulam no meio social e que colocam a mulher numa posição inferiorizada ao homem, constituem, legitimam e perpetuam valores que estabelecem a conduta machista do marido e a própria submissão da mulher?

26) (L) Quais são as relações entre o comportamento machista e a violência contra a mulher?

27) (E) Quais são os possíveis valores associados a “asas” e “voo” na metáfora utilizada no final do conto: “D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória.”?

#### d) Das valorações atribuídas pelo gênero miniconto

Sobre o gênero miniconto, é preciso enfatizar: se o conto, em si, já é um gênero curto, que expurga para fora do estilo todas as divagações não convergentes ao tratamento do tema, e constitui-se como bolha, que explode, a trazer uma nova acepção sobre o tema ao seu final (CORTÁZAR, 2006), o miniconto é ainda mais intenso nesse sentido. O miniconto é o gênero escolhido por Colasanti para mobilizar a temática da omissão de parentes e vizinhos aos atos de violência contra a mulher e nele “a unidade orgânica entre o tema e o que está além de seus limites” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 197) precisa, sobremaneira, da situação extraverbal para que o discurso mobilizado seja vivamente compreendido. A forma do miniconto comprime o estilo de tal maneira que a escolha das palavras, das expressões, das vozes sociais, das estruturas sintáticas que ajudam na introdução de vozes cotidianas e a

imprimir a entoação autoral para compartilhamento de valores, em todos os momentos, é precisamente direcionada ao tema, ao posicionamento axiológico compartilhado sobre ele e à participação ativa do leitor. As atividades epilinguísticas com foco nas vozes, nas entonações, na compreensão sintática valorada, ajudam a compreender o gênero como um todo valorativo, como acompanhamos a partir da análise de todos os aspectos reflexionados a partir da relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003a [1979]; 2013 [1940-1960]) no tópico c) Das vozes sociais e entonações. No entanto, ainda é possível verticalizar a discussão, a explicitar, a partir das atividades epilinguísticas, a compreensão da forma como elemento valorativo, a enfatizar seu tom expressivo que compõe o dizer:

28) (E) *O que as frases curtas, separadas por ponto final nos dois primeiros parágrafos, têm a ver com o estilo de linguagem empregado no miniconto?*

29) (L) *Por que, mesmo sendo curto, o miniconto é capaz de apresentar uma história rica em valores?*

30) (L) *É possível afirmar que o miniconto todo se constitui numa denúncia? Argumente.*

Sabemos que a literatura ocupa um lugar importante no meio ideológico, pois os gêneros do campo literário “enriquecem nosso discurso interior com novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 198). A partir das atividades epilinguísticas realizadas na leitura do conto, o aluno passa a compreender os valores e as ideologias que regem as relações sociais. Sua consciência é expandida pela compreensão dos valores dilacerados e renovados a partir da discussão temática – ampliação do horizonte valorativo – no confronto do eu com os outros representados no enunciado, no confronto dos próprios valores que compõem sua consciência socioideológica com os outros apresentados no texto. A formação dialógica é livre, como assinala Bakhtin (2003c [1979]) em “Metodologia nas ciências humanas”. Ela não pode ser imposta à parte do diálogo. Ela é livre

e humanamente emancipatória. Assim, a sequência é finalizada, a requerer uma resposta ativa, ética, responsável do aluno sobre o tema da vida social discutido a partir do miniconto e das possíveis relações dialógicas constitutivas dos seus sentidos:

*31) Com base no que se apresenta no conto, nos excertos de notícias e nas discussões que fizemos, redija uma resposta argumentativa à questão: Quais seriam os possíveis caminhos a curto e a longo prazo para que haja uma mudança em relação ao problema da violência doméstica contra a mulher na sociedade brasileira?*

A resposta ativa escrita do aluno constitui-se como ato responsável. Conforme ensina o Círculo de Bakhtin,

somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; ao constituir o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 80, grifos do autor).

Importa lembrar que a formação humana embate a violência e converge ao respeito, à horizontalidade das relações mediadas pela compreensão do outro, pela empatia que nasce do diálogo.

Assim, a PAL apresentada, em prospecção, se constitui de cinco aspectos a serem explorados em atividades diversas: a) da temática; b) das relações dialógicas; c) das valorações cronotópicas; d) das vozes sociais e entonações; e) das valorações atribuídas pelo gênero.

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho, alicerçamos a natureza dialógica das atividades epilinguísticas valorativas no interior de uma PAL de

perspectiva dialógica e discutimos a produtividade de sua aplicação teórico-metodológica, como a atividades deflagradoras de reflexões sobre a mobilização de valorações, apreciações, por meio do trabalho com a entonação expressiva, com a dialogicidade de vozes sociais na composição valorada do discurso e com as representações mais específicas, como as cronotópicas, as configurações textuais, presentes na parte percebida do enunciado sob arranjo autoral que se efetiva por meio de “operações valorativas” com e sobre a linguagem.

As operações valorativas, nesse caso, servem ao compartilhamento de um projeto temático de dizer axiologicamente posicionado que se realiza no enunciado. Por isso, essas atividades medeiam o diálogo entre a consciência socioideológica do aluno e as manifestadas no enunciado em estudo e em possíveis outros com os quais se estabelecem relações dialógicas com vistas à expansão dessa mesma consciência para a emancipação humana.

Desse ponto de vista, reafirmamos a importância das atividades epilinguísticas valorativas, a ressaltar três propriedades: a) a de serem atividades mediadoras da apreensão e da formulação de “operações valorativas” com e sobre a língua(gem), seja na compreensão, seja na produção de textos e discursos; b) a de acirrar o diálogo interior e promover a ampliação da consciência socioideológica de sujeitos-alunos participantes de práticas de linguagem em situação de ensino e aprendizagem; c) a de promoverem a emancipação humana pelo diálogo.

## Referências

AZEVEDO, A. Justiça aceita denúncia contra marido acusado de matar advogada. *Jc.ne10 Uol*. 09 ago. 2018. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2018/08/09/justica-aceita-denuncia-contra-marido-acusado-de-matar-advogada-350232.php>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1979], p. 261-306.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1979], p. 307-336.
- BAKHTIN, M. Metodologias das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c [1979], p. 393-410.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a [1975]. p. 13-70.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b [1975]. p. 71-210.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988c [1975]. p. 211-362.
- BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].
- BAKHTIN, M. M. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1927].
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.



CASAL JR., M. Governo lança campanha e pede atenção aos casos de violência doméstica. *Agência Brasil*. 15 maio. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/governo-lanca-campanha-e-pede-atencao-aos-casos-de-violencia>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 7, n. 14, p. 273-298, 2017.

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

DE PAULA, L.; CASTRO. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. *Revista Educação e Linguagens*. V. 9, n. 1, 2020, p. 17-52.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista do GEL*. Número especial. 50o Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002 [1977].

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

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (Org.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FURLANETTO, M. M. Cronotopia: um fenômeno de largo espectro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 1, p. 453-482, 2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

- MACHADO, I. Refrações do discurso citado como episteme discursiva na criatividade verbal. *Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n.1, p. 154-179, 2020.
- MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. 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, v. 12, p. 123-143, 2017.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, SC, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019a.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, PR, v. 41, p. 1-12, 2019b.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 29, n.2, p. 1-41, 2020.
- POLATO, A. D. M.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em Charge: sequência de atividades dialógicas. *Línguas & Letras*, Cascavel, PR, v. 21, n. 49. p. 127-154, 2020.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos e debates* (p. 152-183). São Paulo, SP: Parábola, 2005.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Por uma proposta de educação dialógica alteritária. *Línguas & Letras*, Cascavel, PR, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

VOLÓCHINOV, V. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018a [1929], p. 91-102.

VOLÓCHINOV, V. O problema da relação entre a base e as superestruturas. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018b [1929], p. 103-114.

VOLÓCHINOV, V. Tema e significação na língua. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018c [1929], p. 227-240.

VOLÓCHINOV, V. 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 [1926], p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. A construção da enunciação. 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, 2013a [1930], p. 157-188.

VOLÓCHINOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. 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, 2013b [1930], p. 213-250.

# PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA, MODALIZAÇÃO E REFERENCIAÇÃO: AMPLIANDO E CONECTANDO OBJETOS DE ENSINO

Márcia Mendonça<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos na escola tem se confirmado como um gargalo de um processo vigoroso de renovação/atualização no ensino de português iniciado já há mais de 30 anos no Brasil, que propõe uma visada discursivo-enunciativa para a linguagem, numa espécie de “virada textual” ou “virada discursiva”, de modo a não mais privilegiar uma abordagem predominantemente formal ou normativa dos usos linguísticos. Alguns avanços já foram alcançados: incorporação de objetos de ensino externos ao escopo da gramática tradicional (tais como coesão, variação linguística, conhecimentos sobre gêneros do discurso, etc.), busca por integração entre os eixos de ensino (reflexão sobre a linguagem, leitura e produção), a oferta de um repertório de leituras mais diversificado quanto a esferas discursivas, gêneros do discurso, temáticas, linguagens, épocas históricas e autoria<sup>2</sup>, entre outras conquistas.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: mendmar@unicamp.br

<sup>2</sup> Programas governamentais têm sido um forte indutor de várias dessas mudanças, especialmente pela via da distribuição de materiais didáticos e de obras literárias nas escolas. Destacamos a exigência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já no início dos anos 2000, de que os livros didáticos oferecessem uma coletânea de textos diversificados em temas, gêneros, autoria e época de produção. Ressalto também a contribuição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE; 1998-2014) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola do Professor (PNBE do Professor, 2009-2013), que fizeram a curadoria e a distribuição anual de acervos de qualidade literária e editorial inegáveis, bastante

Entretanto, implementar de forma consistente as inovações propostas nesse eixo de ensino resiste como tarefa que catalisa disputas na arena das políticas públicas de educação linguística – formulação de diretrizes e documentos curriculares; produção, avaliação e distribuição de materiais didáticos impressos e digitais e programas de formação de professores. Mas as tensões se encontram também no campo acadêmico, traduzindo-se nas interfaces entre concepções e propostas metodológicas, ora em atrito, ora em contato, ora em fusão. Longe de dizer que se trata de uma tarefa inconclusa e, na perspectiva de muitos, persistentemente mal sucedida, acredito que estamos diante de processos esperados, ainda que lentos. E isso ocorre por diversos fatores, entre eles, o peso da tradição escolar no âmbito desse eixo de ensino –qual seja, o ensino tradicional de gramática, com sua *organização cumulativa* (MENDONÇA, 2006). Também a falta de investimentos públicos na formação de professores e na reorganização específica desse eixo de ensino contribuem para esse estado de coisas. Assim, o trabalho com *práticas de análise linguística* (PAL) na escola tem trazido, para pesquisadores e para professores, desafios teórico-práticos de grande importância.

Neste texto, me arrisco a propor alguns caminhos para a reorganização curricular deste eixo de ensino – ou dessa *prática de linguagem*, como enuncia a BNCC (BRASIL, 2018<sup>3</sup>) – no que tange à seleção de objetos de ensino sob eixos estruturantes mais gerais. Pretendo ainda tecer considerações sobre as implicações desse rearranjo para o desenvolvimento de habilidades na formação em língua materna, dialogando com as especificidades das práticas e saberes escolares na área de Linguagens.

---

variados em gêneros, temáticas, autoria e linguagens, respectivamente para estudantes e professores das escolas públicas brasileiras.

<sup>3</sup> A BNCC refere-se ao termo composto “análise linguística/semiótica”. Por limitações de espaço, não explorarei a análise semiótica neste texto, tampouco sua possível integração com as práticas de análise linguística na escola.

## 2. Pontos de partida

O campo de estudos de que parto é o da Linguística Aplicada, reconhecido como um campo transdisciplinar que se apropria de conceitos e metodologias de diferentes áreas e tradições, interessadas no estudo da linguagem (SIGNORINI, 1998), com o intuito de “criar inteligibilidades sobre problemas sociais nos quais a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nesse sentido, valho-me de contribuições da Linguística Aplicada, da Educação e da Linguística.

Alguns pressupostos de cunho teórico orientam as reflexões aqui desenvolvidas, como o próprio conceito de *análise linguística* (AL), apresentado por Geraldi no Brasil em 1984. Compreendo a AL como um conjunto de *práticas* que integram as práticas de letramento escolar,

consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Junto-me a outros autores, ao relacionar as PAL aos objetivos pedagógicos de formar leitores e produtores de textos capazes de reconhecer, mobilizar e avaliar recursos linguísticos; e de contribuir para as capacidades de reflexão sobre a linguagem (SILVA, 2016; LEAL *et al.*, 2016; COSTA-HÜBES, 2017), na medida em que permitem refletir sobre “elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Acredito que tais práticas podem ampliar o conjunto de saberes escolares relevantes para a vida social dos estudantes na escola e fora dela, isso tomado nas perspectivas de:

- uma educação emancipatória (FREIRE, 1987), na qual os educadores e os alunos são sujeitos do processo de aprendizado e educam-se mutuamente, partindo do princípio de que todos podem aprender uns com os outros, tornando-se, a cada dia, mais capazes de se situar no mundo criticamente;

- uma educação linguística crítica nos termos de Janks (2000; 2010): ensinar os aprendizes a entender e a manejar as relações entre linguagem e poder, ampliando a inserção em práticas de linguagem e conectando-as, em uma perspectiva que valorize a diversidade de práticas, o seu domínio, o acesso a elas e o desenvolvimento de *designs*<sup>4</sup> das, nas e sobre as práticas de linguagem;

- um projeto de letramento científico no âmbito escolar<sup>5</sup> que, no caso do ensino de língua, tome os objetos de ensino da área

---

<sup>4</sup> Tomo a noção de *design* explorada por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) no âmbito dos estudos de multi e novos letramentos, na esteira do que foi apresentado em 1996, pelo chamado “grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996). Para os autores, o design é concebido de forma dual: tanto como estrutura de significado quanto como “agência socialmente influenciada e dirigida (nossa intenção de comunicar, a mensagem que criamos e sua interpretação para/por outras(s) pessoa(s)” (p. 173). Nesse sentido, exemplificando com as práticas de análise linguística na escola, como ação de linguagem, o processo de *design* envolve conhecer e acessar os *designs* disponíveis (*available designs*, tais como os itens lexicais, os processos de formação de palavras, as figuras de linguagem, etc.); o *designing* – ação de manejar com os *designs* disponíveis para produzir sentidos; o (re)*designed* – a transformação dos *designs* disponíveis pela ação do *designing*, quando, por exemplo, no processo de aprendizagem, os estudantes passam a usar as figuras de linguagem nos seus discursos, produzindo novos efeitos de sentido antes desconhecidos por eles. O *design* implica responsabilidade pelo que se produz, pelos sentidos gerados e, por essa razão, está ligado a uma perspectiva crítica e engajada de linguagem. Um trabalho específico sobre a interface entre análise linguística e *design* na perspectiva dos multiletramentos merece ser desenvolvido.

<sup>5</sup> O letramento científico poder ser concebido como um conjunto de práticas sociais situadas voltadas à “compreensão pública da ciência dentro do propósito da educação básica, de formação para a cidadania” (SANTOS; SCHNETZLER, 1997, *apud* SANTOS, 2007, p. 479). Na escolarização, ele esteve associado, quase sempre, às ciências da natureza e às ciências exatas. Defendo, junto a Perini (1995), que as

como objetos passíveis de reflexão, investigação e sistematização, sobre os quais pode-se lançar perguntas e proceder a análises com base em categorias consistentes de um ponto de vista científico.

Um segundo pressuposto é o de que nem os saberes escolares, tampouco os saberes docentes equivalem aos saberes dos campos de referência (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; TARDIF *et al.*, 1991; SOARES, 2001; CHARTIER, 2007), entenda-se, das áreas de formação profissional que preparam os respectivos docentes<sup>6</sup>. No caso dos professores de português, tal como a disciplina é regulada na educação básica brasileira, esses campos de referência seriam os relativos aos estudos da linguagem, nos campos dos estudos linguísticos e dos literários, contando também com a contribuição dos componentes curriculares da área da educação.

Nessa perspectiva, ensinar português na escola não significa ensinar em conformidade com as epistemologias dessas áreas, apresentadas nas disciplinas e ações formativas dos cursos de licenciatura. Na contramão dessa compreensão, alguns pesquisadores buscam uma pureza teórica que respalde, exclusivamente, uma suposta coerência interna em práticas pedagógicas, materiais didáticos e mesmo currículos. Tais posições, talvez inadvertidamente, podem contribuir para

---

práticas de letramento científico deveriam contemplar também a área de linguagens, tendo em vista que a abordagem científica dos fatos da língua está na agenda da educação linguística há décadas, especialmente pelas vias do tratamento dispensado à variação linguística na escola. Lembremos ainda as críticas à gramática tradicional como fonte única dos estudos linguísticos, presente também há tempo na formação inicial e continuada de professores de língua.

<sup>6</sup> Sampaio Doria, autor de manual didático da década de 1930, já compreendia essa diferença entre saberes das áreas de conhecimento que informam o estudo e os saberes escolares, de outra natureza. Vejamos o que diz, em prefácio, acerca sobre as gramáticas tradicionais, referência fundamental à época para o trabalho com gramática: “A gramática usual imposta às crianças é falta de caridade. Continuem ellas a ser, como é natural, objecto de consultas. Mas nunca roteiro de estudos. (sic, grifo nosso)” (DORIA, S. *Como se aprende a lingua*: curso geral. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936 [prefácio], p. 9.).



instaurar um clima de “vigilância epistemológica” que desconsidera as dinâmicas pedagógicas das salas de aula, a escola como agência de letramento e os professores como autores de suas práticas docentes.

A instituição escolar constituiu uma esfera específica de ação humana, que configurou um conjunto de práticas de letramento próprias, a fim de atender aos seus objetivos primordiais declarados, não obstante o papel opressor que a escola eventualmente também pode desempenhar. A escola regular, como projeto republicano que visa à universalização do acesso à educação como direito, tem por objetivos centrais promover a formação ampla, integral e inclusiva dos estudantes, tomados como sujeitos singulares com direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Artigo 205 da Constituição Federal; BRASIL, 1988); e a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; BRASIL, 1996).

Tal perspectiva implica assumir a necessidade de operar transformações nos saberes trabalhados e (re)produzidos na formação inicial das professoras e dos professores e nisso reside uma grande responsabilidade das instituições de ensino superior. De fato, não se trata de incluir mais “didática” nos currículos de graduação, mas de melhor compreender:

- a) a natureza dos saberes escolares, na interface com as culturas contemporâneas;
- b) os modos como os estudantes aprendem, apreendem a realidade e a refratam, reconfigurando-a;
- c) o fazer docente como um trabalho em curso, multifacetado e atravessado por forças poderosas e eventualmente contraditórias. Por isso, o fazer docente é repleto de *táticas*, no sentido de Certeau (1998)<sup>7</sup>;

---

<sup>7</sup> Para Certeau, a *tática* é a “arte do fraco” (p. 101, 1998): “O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes

d) as tensões entre um currículo prescrito pelo Estado-pedagogo e os fatos anteriores, por exemplo, currículo prescrito x currículo em curso na escola; a *forma escolar* (VINCENT *et al.*, 2001) x práticas inovadoras; formação disciplinar do docente x as necessidades de aprendizagem transversais às áreas.

Uma compreensão alargada desses aspectos pode fazer convergir para culturas e práticas formativas na licenciatura mais coerentes com um perfil de escola que se pretenda agência de (multi e novos) letramentos e com as múltiplas identidades, anseios e direitos dos alunos dessa mesma escola. Nessa direção, é necessário pensar os saberes escolares como uma amálgama heterogênea de conhecimentos de caráter conceitual, metodológico, ético etc., que devem convergir – ou se atritar – para uma educação efetivamente emancipatória (FREIRE, 1987).

Um terceiro pressuposto é a concepção enunciativa de linguagem (BAKHTIN, [1953] 2003), que supõe que as práticas de linguagem (inclusive as não verbais) configuram os modos como as pessoas expressam ou buscam expressar seus posicionamentos, como intentam afetar seus interlocutores e a comunidade onde vivem e por eles ser afetados. Nesse sentido, refletir sobre a linguagem na escola implica reconhecer e desvelar a imbricação entre a palavra e os posicionamentos axiológicos sobre a realidade; entre a palavra e as relações de poder (solidárias, violentas, desiguais, empáticas) e também, há que se dizer, entre a palavra e

---

apenas ela, como ‘último recurso’: ‘Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia’. Traduzindo: tanto mais se torna tática.” (p. 95). Esse conceito pode trazer à luz formas de contornar tensões que envolvem o fazer docente - prescrições curriculares implementadas de forma autoritária ou sem formação adequada ou ainda apartadas do que acontece no cotidiano escolar, a *forma escolar* (VINCENT *et al.*, 2001), condições de trabalho precárias, desacertos entre equipe pedagógica e professores, cobranças das famílias, etc. As *táticas* encapsulam práticas pedagógicas e discurso didático singulares criados por professoras e professores na reorganização dos saberes escolares (cf. BUNZEN, 2009), podendo vir a ser práticas de resistência (FERREIRA, 2019), apesar de muitas vezes serem invisibilizadas.

práticas discriminatórias, a fim de combatê-las, não como um favor, mas como um dos pilares fundantes de um Estado democrático.

Talvez tais questões pareçam distantes do que se faz quanto à reflexão sobre a linguagem nas salas de aula brasileiras. Na verdade, elas são candentes e demandam ações mais vigorosas de nossa parte – educadores e(-) pesquisadores – no sentido de aprimorar os currículos e as práticas de ensino-aprendizagem no eixo dos conhecimentos linguísticos e da análise sobre outras linguagens, dado que pensar sobre linguagens implica refletir sobre representações de si mesmo, dos outros, do mundo.

### **3. Forma escolar, análise linguística e iniciação científica na escola**

No século XVII, surge a novidade radical da *forma escolar*, ou seja, a apropriação de relações de poder e de formas escriturais e saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados como cerne do funcionamento pedagógico da escola (VINCENT *et al.*, 2001). Isso representou uma ruptura com a anterior aprendizagem pela *mimese*, que se transmitia de geração em geração, em formas sociais orais. Passados mais de três séculos, a *forma escolar*, lentamente mutável, permanece como um importante organizador das práticas docentes e, na escola contemporânea, envolve primordialmente aprendizagem mediada pelos professores, com auxílio de materiais didáticos, o que ocorre no evento de letramento *aula síncrona presencial* na maioria dos casos. Tal situação, sabemos, foi radical e abruptamente alterada por conta da pandemia do Covid-19 em 2020, quando o *ensino emergencial remoto* (EER) passou a ser adotado em muitos contextos, como alternativa viável para cumprir com o distanciamento social e manter algum tipo de vínculo entre estudantes e escola. Tal situação impactou a forma escolar, pelo menos provisoriamente, com implicações para o ensino aprendizagem que ainda não podemos alcançar e, acredito,

tanto negativas quanto positivas, o que não será o escopo de discussão deste capítulo<sup>8</sup>.

No que tange ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, arrisco afirmar que a forma escolar da tradição brasileira tem privilegiado, nos últimos 100 anos, a aula expositiva, os exercícios de fixação ou aplicação, restando pouco espaço para o trabalho integrado entre leitura, produção e análise linguística e menos espaço ainda para a iniciação científica em linguagem. Essa iniciação científica em linguagem deveria, em primeiro lugar, tomar a língua como objeto a respeito do qual se pode lançar dúvidas, indagações e sobre o qual se pode investigar. A tarefa de ampliar os letramentos científicos na área da linguagem tem ficado restrita ao meio acadêmico. Em outras disciplinas escolares, como Ciências, História e Geografia, por sua vez, práticas de letramento científico comuns são a leitura, análise e produção de mapas, legendas, linhas do tempo, sínteses, resumos, anotações, seminários.

Essa ausência parece ter profunda relação com as fontes nas quais os conhecimentos linguísticos abordados na escola se

---

<sup>8</sup> A *forma escolar* mais convencional – aulas transmissivas com alunos recebedores de informações, que emanam do professor – já fora posta em xeque com experiências consistentes e bem-sucedidas de educação com base em projetos, de educação a distância (EaD), de *ensino híbrido* e de *sala de aula invertida*. Os três últimos modelos didático-pedagógicos propõem que as aprendizagens se dão também por mediações para além da escola, da aula presencial, da aula síncrona e da interação centrada no professor. Acredita-se que os alunos podem aprender tendo os colegas e outros agentes como mediadores, utilizando-se de fontes como a internet e conhecimentos extraescolares, em plataformas e ambientes digitais, com materiais que passam a ocupar uma função didática, embora não tenham sido criados com este fim (por exemplo, vídeos, imagens, postagens, que passam a ser *objetos de aprendizagem*, os OAs). Novos questionamentos sobre a forma escolar mais recorrente no Brasil, que é centralmente organizada em torno de sequências de aulas expositivas de 50 minutos, surgiram com o ensino emergencial remoto (EER), adotado forçosamente no contexto da pandemia do Covid-19, pelas condições em que as interações pedagógicas se deram (se dão). A respeito, realizei uma investigação sobre percepções de professores e de alunos acerca do uso de tecnologias no ensino de línguas, cujos resultados estão sob análise (MENDONÇA, 2020, *mimeo*).

baseiam, com o predomínio da gramática tradicional<sup>9</sup> e algumas contribuições menos frequentes dos estudos linguísticos.

#### **4. Processos linguísticos transversais aos conhecimentos linguísticos tratados na escola: referenciação e modalização**

Tendo em vista a necessidade de articular as práticas de análise linguística ao desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta, de produção de textos e de reflexão sobre a linguagem, faz-se necessário repensar os objetos de ensino a serem explorados nas aulas de Língua Portuguesa, não só quanto a sua pertinência – para mantê-los, incluir novos ou excluir outros – mas também quanto às desejáveis relações orgânicas entre eles, dentro de uma visão mais abrangente da formação na área. Em outras palavras, é preciso rever o que ensinar, por que ensinar e como articular os objetos de ensino entre si, de forma coerente com os processos de escolarização e com o projeto de educação linguística em curso.

Defendo, portanto, que os objetos de ensino sejam problematizados tanto à luz do que as culturas escolares contemporâneas avalizaram, ao longo de anos, como sendo aqueles que contribuem para o projeto formativo em curso; quanto à luz do que as pesquisas em Linguística Aplicada apontam como possíveis contribuições a essa mesma formação. Para exemplificar, citamos o

---

<sup>9</sup> Embora reconheçamos a *gramática tradicional* (GT) como resultado da investigação nos campos gramatical, filológico e filosófico, muito de sua teoria se apoia em critérios heterogêneos em termos epistemológicos, sobrepostos e costurados em séculos de estudos, de modo que o arcabouço resultante se mostra ora incoerente, ora incompleto em muitos pontos. Como se não bastasse, a GT elege a *norma padrão* como *corpus* e fonte principal, além de não incorporar evidências científicas para a elaboração de regras e categorias em vários dos tópicos abordados, como, por exemplo, nas definições de sujeito gramatical. E, de forma global, a GT mobiliza concepções de linguagem que variam entre estrutura, sistema e representação do pensamento, as quais desconsideram o fenômeno da variação, enquadrando-o como “vício” de linguagem, o que caracteriza uma abordagem não científica dos fenômenos da linguagem nesse tópico. Conferir o estudo de Vieira (2018), que elabora o conceito de *Paradigma Tradicional de Gramatização* (PTG).

objeto de ensino “colocação pronominal” restrito às normas prescritas pela gramática tradicional. Sua relevância na perspectiva de uma educação linguística emancipatória já tem sido muito questionada<sup>10</sup>, uma vez que as regras de uso desses pronomes vigoravam há muitas décadas e, talvez, em Portugal, não no Brasil. Ou seja, não vale a pena investir tempo pedagógico nisso. Por outro lado, o objeto de ensino “conectivos como fator de coesão”, envolvendo conjunções, preposições e outras expressões que desempenham essa função textual, se consolidou, ao longo dos últimos 20 anos, como um tópico relevante para desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos, estando presentes em prescrições curriculares (BRASIL, 1997; 2006; 2018), em currículos de redes de ensino, em livros didáticos, em estudos acadêmicos e na formação dos licenciandos em Letras. Mas há objetos de ensino e fenômenos textual-discursivos que não têm sido colocados à prova quanto a sua pertinência no ensino de português, como apresentarei a seguir.

Fenômenos amplos que atravessam as práticas de linguagem costumam ser ignorados no trabalho pedagógico ou, pelo menos, não ser tomados como eixos estruturantes das práticas de AL, como a *referenciação* e a *modalização*. Proponho que a referenciação, a modalização e a variação formem um tripé de fenômenos macro na *educação linguística crítica*, estruturando a reflexão sobre linguagem(ns) na escola, inclusive englobando os *multi* e *novos letramentos*<sup>11</sup>. Minha proposta se assenta nas potentes interfaces que tais processos estabelecem com a produção e negociação de sentidos e, portanto, com nossas capacidades de ler, compreender,

---

<sup>10</sup> Perini (1995) já afirmava: “A falta de adequação à realidade da língua aparece quando a gramática descreve (ou ‘recomenda’) verdadeiras ficções linguísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram. Um exemplo é a afirmação de que só se coloca um pronome clítico (oblíquo átono) entre um auxiliar e o verbo principal ligando-o ao auxiliar por ênclise, isto é, *estou-me divorciando* e não *estou me divorciando*. Ora, sabemos que, apesar da opinião dos gramáticos, a segunda forma é a mais comum na língua atual.” (p. 22).

<sup>11</sup> Por limitações de espaço, não discutirei neste texto essa questão.

pensar sobre a linguagem e escolher e avaliar os recursos verbais e de outras linguagens para nossos projetos enunciativos.

A referenciação, tomada como processo complexo e que transborda os limites das cadeias referenciais, se espalhando pelo texto e reverberando discursivamente, é central na construção de sentidos, pois além de concretizar a ação de referir, emoldura formas de predicar, de dizer sobre o mundo, sobre os outros e sobre si e, assim dizendo, de construir *objetos de discurso*. Para Mondada e Dubois (2003), a referenciação é “uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.” (p. 18).

Nessa concepção, os referentes ajudam a circunscrever *objetos de discurso*, uma vez que estes últimos não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-se no processo de interação:

O referente é, nessa perspectiva, um *objeto de discurso*, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação. (CAVALCANTE; PINHEIRO; LINS; LIMA, 2010, p. 235, destaque dos autores).

Sendo dinâmicos, quando os referentes são introduzidos na memória discursiva, podem ser sempre modificados, desativados, reativados, (re)construindo o sentido do texto, ao longo da progressão referencial. Ou seja, os referentes se transformam no decorrer do texto, e ter consciência desse fato ajuda os aprendizes a compreender o texto e suas entrelinhas, a monitorar sua compreensão e a selecionar os recursos que mais se aproximem do que pretendem enunciar.

Para Cavalcante (2009), na esteira dos estudos de Mondada e Dubois (2003), os *objetos de discurso* são

entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto num cenário discursivo específico. São realidades abstratas, portanto, que podem ou não se manifestar no cotexto sob a forma de expressões referenciais. Vistos sob tal perspectiva, os referentes, e o modo como se fabricam e como evoluem no discurso, não podem ser caracterizados levando em conta somente as expressões referenciais, mas todo um conjunto de indícios que o texto fornece e articula para que a coerência seja reelaborada por cada leitor, à sua maneira. (p. 2635).

No decurso de uma narrativa de suspense, “o estranho” se torna “o homem de mãos grandes”, “aquele ser assustador” e por fim “o criminoso”; no transcorrer de um *podcast* literário, “a obra de estreia”, se torna “*O sol na cabeça*” e, então, “a prosa ágil de Geovani Martins”. Uma dança referencial que conduz os leitores pelas ruas e vielas do enunciado. Mas, como adverte Cavalcante (2015, p. 379), “usar processos referenciais não é a mesma coisa de empregar expressões referenciais com a mera função de elos coesivos. É muito mais do que isso.”. Na reconstrução dos sentidos de um texto, uma rede de objetos de discurso é posta em cena, de forma muito dinâmica, de tal forma que o suspense, o mistério e o medo na tal narrativa de suspense se instauram e se reconfiguram conforme dançam os objetos de discurso, introduzidos e (re)categorizados, transmutando-se a todo momento na produção de sentidos operada pela interação promovida entre texto, leitor e enunciador.

Na aprendizagem da escrita, o domínio dos processos de referenciação é gradual. É comum que as crianças, no início da aquisição da escrita, introduzam abruptamente referentes no texto, por formas pronominais, sem as pistas necessárias ao leitor para identificar do que se trata afinal. Trechos como “Aí ela resolveu deixar sua cidade. Saiu pela estrada...”, sem que o leitor saiba, afinal de contas quem é “ela”, embora essa seja uma informação óbvia para quem escreveu.

A modalização, por sua vez, tempera o que dizemos – o conteúdo dos enunciados – e modula nossas apreciações acerca do nosso discurso, do modo como o construímos e demarcam a relação



que estabelecemos com nossos interlocutores. “O produtor organiza seu texto em função de um querer dizer (KOCH, 2003) valendo-se de estratégias diversas que possam favorecer seu projeto de dizer.” (CORBARI, 2016, p. 121). Para Nascimento e Silva (2014), a modalização também indica “ora como nosso enunciado deve ser lido, ora como queremos que nosso interlocutor (re)aja. Essa já é uma razão suficiente, senão necessária, para que seja conteúdo das aulas tanto de língua materna como estrangeira.” (p. 5).

Conforme Santos e Castanheira (2017),

o conceito de modalização do discurso está relacionado, como ressalta Kebrat-Orecchioni (1997 [1980]), às marcas dadas pelo sujeito da enunciação ao seu enunciado, ou seja, ao componente que permite avaliar o grau de adesão do enunciador ao que está sendo proferido por ele. A ideia de modalização vincula-se, dessa forma, à aplicação dos conceitos de modalidade à enunciação e ao seu uso em contextos reais de interação. (p. 223).

Nascimento (2012) relembra nosso desafio: tomar tais processos não como fixos, mas como processos que colaboram para a produção de sentidos, de maneira que “a modalização deve ser trabalhada, mas não como um conteúdo específico de estrutura linguística, ou seja, como mais um conteúdo ‘gramatical’” (p. 223); o estudo dos modalizadores deve focar o uso da linguagem, os efeitos de sentido que esses elementos provocam nos enunciados e nos textos.

Segundo Bronckart (1999), Lima (2016) afirma que as expressões modalizadoras podem ser dos seguintes tipos:

a) deônticas: expressões ou formas verbais que se apoiam nos valores e normas do mundo social para exprimir um julgamento acerca de alguns aspectos do conteúdo temático (“deve ser”; “é inadmissível”, etc);

b) lógicas/epistêmicas: são aquelas expressões nominais que, baseadas em critérios do mundo objetivo, expõem um grau de

certeza ou verdade em relação ao conteúdo temático (“é provável”; “certamente”, “pode ser” etc.);

c) apreciativas: são expressões que se apoiam no mundo subjetivo como fonte para realizar avaliações, julgamentos acerca do conteúdo temático (“felizmente”; “positivamente”, etc.);

d) pragmáticas: incidem diretamente sobre o conteúdo temático, reforçando aspectos de responsabilização dos agentes envolvidos no enunciado, atribuindo a estes razões, ou ainda, capacidades de ação.

As expressões modalizadoras podem se configurar como de diferentes naturezas, pois é o contexto de produção que, de fato, determinará a natureza da modalização. Além disso, “as modalidades podem ser expressas por meios lexicais ou por meios gramaticais. Todas as palavras lexicais podem manifestar modalidades.” (FIORIN, 2000, p. 180). Dessa forma, a modalização, ao assumir configurações as mais variadas, se apresenta como um fenômeno a ser desvendado e compreendido, nas e para as práticas de leitura e de produção.

O objetivo final é que tanto a modalização quanto a referenciação entrem no cotidiano das aulas de língua, como fenômenos guarda-chuva, modo que possa ser incorporado ao catálogo de saberes sobre a linguagem e de habilidades que todos têm direito de elaborar para si e para sua comunidade linguística e de mobilizar sempre que desejem.

## **5. Objetos de ensino: tecendo novas conexões sistêmicas, textuais e discursivas**

Escolhi esses dois macro processos linguísticos, a referenciação (REF) e a modalização (MOD) para estabelecer relações pedagógicas e, arrisco, curriculares, entre objetivos de ensino da área de Linguagens, objetos de ensino – os emergentes e os consolidados na tradição escolar - e práticas de linguagem. Tanto REF quanto MOD estão imbricadas nas práticas de linguagem –

leitura/recepção, produção de textos, análise linguística – e é a partir delas que teço algumas relações.

Em relação a REF, o trabalho com as classes que compõem os sintagmas nominais – nomes, adjetivos, artigos, pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, numerais, etc. – pode ser integrado, ampliado e redimensionado quando se pensa não só na organização das cadeias referenciais, mas na construção mesma dos objetos de discurso, essas entidades que, mais do que referir, revelam. Assim, para além de reconhecer os itens de uma cadeia referencial, bem como a estratégia da elipse e os processos de anáfora e catáfora, é importante refletir sobre os efeitos de sentido que certas escolhas léxico-gramaticais trazem. Vejamos o exemplo seguir<sup>12</sup>, em que o referente “casa” é introduzido e recategorizado inúmeras vezes. O artigo busca defender que a pandemia diluiu as fronteiras do que consideramos “casa”, o que leva a autora a discutir esse conceito:

Conheci também experiências diversas de casa com diferentes povos indígenas. Algumas coletivas, como a dos Yanomami, outras unidades familiares, sendo que também aí há diferentes entendimentos sobre qual é a teia de relações que constitui o que cada etnia chama de família. As humanidades são variadas e experimentam diferentes formas de tecer relação com a natureza. Ou, no caso da minoria branca e dominante - essa que chama sua experiência de civilização e equivocadamente a considera universal ou até mesmo superior -, romper com a natureza.

Andando pelos tantos Brasis em busca de histórias para contar, vi as pessoas inventarem todo o tipo de casa, até as invisíveis, quando é necessário fantasiar paredes nas esquinas movimentadas de cidades gigantes como São Paulo, para fazer limite simbólico entre a família e o mundo sempre ameaçador para os que pouco têm além do próprio corpo. E, claro, já entrei em mansões e também em palácios. Parte do encanto de ser jornalista é a possibilidade de ter acesso a lugares aos quais jamais teríamos em outras profissões.

---

<sup>12</sup> Artigo de opinião de Eliane Brum, “Quando o vírus nos trancou em casa, as telas nos deixaram sem casa”, publicado no *El País* em 23/12/2020.

Apesar da diversidade de experiências, há algo comum a essas tantas construções do que é uma casa, algo para além das diferenças de tamanho, de material, de arquitetura, de contexto e de geografia. É a ideia da casa como o lugar onde cada um faz seu espaço próprio, o lugar que cada um reserva para si ou para a família ou para o grupo. É a ideia da casa como refúgio.

No trecho destacado, *casa*, mais que um lugar geograficamente especificado, é um conceito, delineado de múltiplas maneiras: individual, coletiva, inventada, que está implicada em “formas de tecer relação com a natureza”, “limite simbólico entre a família e o mundo”, “mansões” e “palácios”, implícito em “lugares aos quais jamais teríamos [acesso] em outras profissões”. No desenvolvimento do texto, a autora se vale da desconstrução do conceito de *casa*, para reconstruí-lo em outras bases, de modo a concluir, mais adiante no seu artigo, que “Quando a casa deixa de representar *esse conjunto de significados*, não importa a forma que ela tenha, há um distúrbio.”. Esse “conjunto de significados” está espalhado nas diversas menções a “casa”, na forma de sintagmas nominais, adjetivados ou não (“casa”, mansões”, “palácios”, refúgio”, “as [casas] invisíveis” etc.; e também em sintagmas nominais acrescidos de orações adjetivas (“o lugar onde cada um faz seu espaço próprio”, “o lugar que cada um reserva para si ou para a família ou para o grupo”). Vale destacar que a série de expressões além de ser anafórica, não constitui uma série sinonímica (aliás, um tópico abordado, ora de forma descontextualizada, com palavras isoladas; ora em atividades de mera substituição de termos que seriam semanticamente equivalentes); na verdade, contribui para a recategorização do referente inicial – casa – de modo a construir o percurso argumentativo do artigo de opinião.

Assim, objetos de ensino comumente relacionados com dimensões sistêmicas, como as classes gramaticais, podem estar associados a objetos de ensino da dimensão textual-discursiva, como os processos de MOD e os de REF. Isso porque boa parte dos

modalizadores e também os referentes, quando manifestos, se concretizam em itens lexicais pertencentes a certas classes gramaticais. Essas redes entre objetos de ensino é que podem ajudar a desenvolver habilidades complexas, tal como elas têm sido delineadas em documentos curriculares.

Na figura a seguir, busco apresentar algumas dessas interfaces entre REF, MOD e objetos de ensino emergentes e consolidados, no bojo das práticas de linguagem da leitura/recepção, da produção e da análise linguística.

**Figura 1** – Interfaces entre referenciação, modalização e eixos e objetos de ensino



Fonte: elaboração própria.

O trecho a seguir apresenta alguns modalizadores que merecem ser desvelados, na busca pela formação de um leitor crítico, que melhor compreenda os implícitos que marcam essa fala do presidente brasileiro em 2021, transcrita e reproduzida nos jornais. O contexto é o da pandemia do Covid-19, quando faltou

oxigênio hospitalar para os doentes, causando a morte de muitos deles e a exaustão dos profissionais de saúde<sup>13</sup>.

“Problemas. A gente está sempre fazendo o que tem que fazer. Problema em Manaus. Terrível, o problema em Manaus. Agora, agora, nós fizemos a nossa parte. Recursos, meios.”

O sintagma nominal isolado introduz o tópico – “Problemas”, sem qualificação, de forma genérica e abrangente. Depois dele, a afirmação sobre a eficiência e responsabilidade do governo federal em todos os tipos de problemas, já que a menção anterior era geral. O próximo sintagma nominal isolado redireciona o tópico, focalizando o caso da cidade de Manaus (AM), que é repetido na frase seguinte. O adjetivo “terrível” aponta para um suposto reconhecimento da gravidade da situação. No entanto, na sequência, o marcador conversacional “agora”, repetido, tem valor de oposição – “apesar do problema, nós fizemos a nossa parte”. De alguma maneira, o marcador inicia o movimento de desresponsabilização em relação às medidas tomadas ou à falta delas, exatamente o contrário do que se espera do representante máximo do país, especialmente na gestão de uma crise sanitária e humanitária dessa importância. Para essa leitura crítica, de uma postura defensiva e pouco esclarecedora por parte do presidente, é preciso ainda estabelecer relação com informações sobre as ações e as inações do governo federal para mitigar os efeitos da pandemia<sup>14</sup>. As frases nominais, por sua vez, imprimem um certo

---

<sup>13</sup> 'Terrível, o problema em Manaus. Agora, nós fizemos nossa parte', diz Bolsonaro sobre crise na saúde. *G1*, 15/01/2021. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/01/15/terrivel-o-problema-em-manaus-agora-agora-nos-fizemos-nossa-parte-diz-bolsonaro-sobre-caos-nos-hospitais-do-am.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

<sup>14</sup> Sugerimos consultar fontes que noticiaram algumas dessas ações, tais como minimizar a gravidade do problema, não adotar medidas simples de proteção, como o uso da máscara, estimular aglomerações e delas participar, demitir Ministros da Saúde que buscaram fazer algum trabalho defensável, se omitir de elaborar um plano nacional de enfrentamento à pandemia, entre outros episódios lamentáveis e, julgamos, criminosos.

tom dramático à fala e supostamente pomposo, que termina por disfarçar o teor evasivo das declarações. A esse respeito, os processos de REF também colaboram para essa fuga da responsabilidade, com o uso de hiperônimos “recursos” e “meios” sem qualquer dado específico que viesse a esclarecer o público, tal como esperado de um pronunciamento oficial desse político num contexto trágico como o mencionado. A estratégia da desinformação predomina, de modo que os leitores permanecem sem saber quais meios foram providenciados, com quais recursos, quanto investimento foi feito, sob qual programação, etc.

## **6. Considerações ao final: agenda coletiva**

Nos exemplos comentados, percebemos o quanto os processos de MOD e de REF impactam os efeitos de sentido que se pode produzir a partir dos enunciados. Ficam evidentes também, sob a lente da REF e da MOD, as conexões entre objetos de ensino relacionados com diferentes práticas de linguagem – leitura/recepção, produção e análise linguística – podendo contribuir para a ampliação de habilidades relevantes. Para a formação do leitor crítico em idade escolar, REF e MOD devem ser tomados como princípios organizadores das práticas de linguagem, os quais interceptam diversos *objetos de ensino*, consolidados e emergentes. Mas para que isso passe a integrar as aulas, é necessário operar modificações nos currículos prescritos.

Qualquer proposta de reorganização curricular no eixo dos conhecimentos linguísticos precisa ser adensada, debatida e problematizada, para que chegue a ser sistematizada e então publicizada. Para além das gramáticas tradicionais, sejam elas as de estudo ou aquelas usadas como material didático nas escolas, já há várias publicações acadêmicas que versam sobre ensino de gramática e/ou de conhecimentos linguísticos. No entanto, tais referências são construídas primordialmente do ponto de vista dos estudos linguísticos. Resta ainda uma grande demanda: a elaboração de *manuais pedagógicos de referência para o trabalho com*

*práticas de análise linguística na escola*, que façam uma interface robusta entre a descrição sistemática de aspectos do funcionamento linguístico-discursivo das práticas de linguagem e as necessidades de aprendizagem dos alunos para produzir, compreender e analisar textos. Obras com tal perfil podem auxiliar o trabalho de planejamento pedagógico dos docentes, a implementação de propostas curriculares e a criação de materiais didáticos. E esta é uma tarefa coletiva de linguistas aplicados, linguistas, elaboradores de materiais didáticos e também dos professores que se dispuserem a isso e que tiverem as condições de trabalho propícias a tal tarefa.

Dadas essas condições, a seleção de princípios organizadores, de objetos de ensino e de encaminhamentos metodológicos mais gerais refratariam o caleidoscópio de conhecimentos que compõe as situações de aprendizagem no ensino escolar de língua materna. E isso ganharia um sentido mais amplo e potente caso fosse considerado o caráter heterogêneo dos conhecimentos escolares, que funde saberes das disciplinas/áreas de referência e saberes pedagógicos, numa conta em que “um mais um é sempre mais que dois”. Essa perspectiva das especificidades dos saberes escolares é algo que a Linguística Aplicada com foco no ensino-aprendizagem de língua e estudos em educação têm tomado como fértil vertente de pesquisa.

Assim, proponho que a investigação das práticas escolares de ensino de língua seja feita de um ponto de vista *aplicado* de modo que as categorias de análise possam emergir de dados empíricos ou, ao menos, ser por eles reconfigurada. Para isso, é preciso que se realize *nas* práticas escolares e (~~sobre~~) *com* as docentes e os docentes. Essas pesquisas de campo ajudariam, ao fim, a compor uma massa de dados para alimentar a produção desses manuais de referência e, supomos, impactar o que se ensina (objetos de ensino); por que se ensina (objetivos de aprendizagem); como se ensina (percursos metodológicos) e quando se ensina (progressão curricular) em termos da reflexão sobre a linguagem, em termos de práticas de análise linguística.



## Referências

- BAKHTIN, M. [1940]. *Questões de estilística e ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série: língua portuguesa*. Brasília, DF: SEB/MEC, 1997.
- BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2009.
- CAVALCANTE, M. M. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015, p. 367-380.
- CAVALCANTE, M. M. *Referenciação e uso*. Texto apresentado no Congresso Internacional da ABRALIN, 2009.
- CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) *Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- CHARTIER, A.-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In *Práticas de leitura e escrita; história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-207.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.
- CORBARI, A. T. Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 117-131, jan./abr. 2016.
- COSTA-HÜBES. T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), V. 7, n. 14, 2017.
- DORIA, S. *Como se aprende a língua: curso geral*. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936 [prefácio].
- FERREIRA. D. N. *Letramentos, prática docente e ensino de leitura e de escrita: tensões e resistências em uma escola pública da periferia de Belém-PA*. Tese (doutorado) -Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2019.
- FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa*, São Paulo, 44, p. 171-192, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do Ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, Vol. 52, No. 2, 2000.
- JANKS, H. Language, power and pedagogies. In: HORNBERGER, N. H.; LEE MCKAY, S. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Salisbury, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 40-61.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEAL. T. F. *et al.* Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016.
- LIMA, G. H. S. *O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa*.

Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Programa de Pós-graduação em Letras, 2016.

MENDONÇA, M. Ensino de línguas e tecnologias digitais em contexto da pandemia: percepções de alunos e professores. Relatório de pesquisa. Campinas, SP, (*mimeo*), 2020.

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 do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOITA-LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006, p. 13-44

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. *et al* (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

NASCIMENTO, E. P. A modalização no ensino de língua: contribuições para os processos de leitura, análise linguística e produção textual. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: EDUFRN, 2012. v. Único. p. 1-13.

NASCIMENTO e SILVA, J. Modalização. In: ESPÍNDOLA, L. (Org.). *Teorias Pragmáticas e ensino*. Vol. XVIII: Coleção todas as letras. 2ª.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, L. W. dos; CASTANHEIRA, D. Leitura e modalização no ensino: análise de artigo de opinião. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017. Dossiê O texto em sala de aula: práticas e sentidos.

SANTOS, W. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36, set./dez., p. 474-550, 2007.

SÃO PAULO (SP)/ SME/ COPED (2019). *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: SME / COPED.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

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

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*: Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1; Research Library p. 60.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-47, 2001.



# **PARTE 3**

## **PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC**



# A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DAS HABILIDADES

Gabriela Debas dos Santos Clerisi<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enquanto tema de discussão desta obra, neste capítulo o objetivo é abordar sobre as habilidades indicadas no referido documento, com o recorte que descrevemos na sequência. Para esta discussão, nos situamos no cenário da Educação Básica no Brasil e, mais especificamente, no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC estrutura o componente curricular *língua portuguesa*, como parte da área de Linguagens, a partir de quatro práticas de linguagem (ou eixos) distintas(os), quais sejam: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Essas práticas, por sua vez, relacionam-se a diferentes campos de atuação e objetos do conhecimento, bem como trazem uma lista de habilidades a serem alcançadas pelos sujeitos da aprendizagem.

O nosso foco, nesta conversa, é observar de modo mais aprofundado as habilidades listadas para o eixo *análise linguística/semiótica* (PAL/S) na BNCC, para o componente curricular *língua portuguesa*, com recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono anos). Para tecer nossos comentários, apoiamo-nos na teoria dialógica da linguagem, de

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: gabrielaдебас@gmail.com



forma a realizar uma análise a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Antes de prosseguirmos à discussão aqui proposta, cabe lembrarmos que nossa abordagem diante do ensino de Língua Portuguesa parte de uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva, com base nos preceitos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2015 [1963]; 2014 [1975]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930]), compreendendo-a em sua dialogicidade, tendo em conta um sujeito situado histórica e socialmente. Junto a isso, é preciso pensar em um ensino da linguagem que esteja pautado na realidade de seus sujeitos.

É a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, portanto, que defendemos uma prática de ensino que toma como unidade da linguagem o *enunciado*, enquanto objeto capaz de possibilitar ao sujeito interagir socialmente a partir de seus *discursos*, orientados social e *ideologicamente*, considerando as *valorações* envolvidas nas interações e os diferentes *campos da atuação humana* nos quais transita.

Sob essa lógica, acreditamos que a *prática de análise linguística* (PAL) ou *análise linguística* (AL) como prática de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa adequa-se à abordagem enunciativo-discursiva, uma vez que, de forma inovadora, possibilita que o ensino se dê a partir do sujeito, enquanto protagonista desse cenário, diante de suas especificidades sociais, históricas, culturais, axiológicas. Além disso, essa abordagem segue pautada no uso da linguagem, evidenciando a relevância de uma linguagem que é real e situada, por meio da qual os indivíduos interagem.

Precisamos lembrar, quanto a isso, que o primeiro autor a usar o termo *análise linguística* (AL) na academia e também a propor essa perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa foi Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1991]; 2015 [2009]), sendo considerado, portanto, o precursor deste encaminhamento. A partir do que o autor propôs, foi possível olhar para o ensino de Língua Portuguesa de forma diferente e distanciada da prática tradicional, já amplamente consolidada a partir do ensino de gramática tradicional. Assim, apoiamo-nos, também, em seus escritos para analisar a proposta da BNCC.

Com base nisso, passamos à nossa discussão propriamente dita, que se dá da seguinte forma. Primeiramente, tratamos sobre a postura dialógica para análise, explicando de forma breve como desenhamos uma análise dos dados discursivos da BNCC, a partir dos preceitos de Bakhtin e o Círculo. Na sequência, passamos a abordar sobre as habilidades dispostas na BNCC para o eixo PAL/S, a partir de uma seleção de oito (8) habilidades, analisando-as dialogicamente. E, por fim, apresentamos algumas considerações finais a respeito da discussão trazida ao longo do capítulo.

É importante ficar claro que o objetivo primordial desta discussão é evidenciar que a abordagem encontrada no discurso da BNCC, no que respeita ao eixo PAL/S, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, responde dialogicamente aos Estudos Dialógicos da Linguagem e à gramática tradicional, engendrado em relações dialógicas que matizam movimentos paralelos de aproximação ora com o discurso da mudança e ora com o discurso da tradição, como esclarecemos nas seções que seguem.

## **2. A postura dialógica para análise do discurso**

Com fins a analisar o discurso da BNCC, e considerando sobretudo a concepção de linguagem que assumimos a partir dos ensinamentos de Bakhtin e o Círculo, adotamos a postura dialógica para análise dos dados, isto é, apropriamo-nos da Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD) para proceder com a análise. No que respeita à ADD, é preciso ficar claro que não se trata propriamente de uma metodologia de análise de dados, mas sim o que se prefere chamar de *postura* para análise do objeto.

Nesse sentido, a postura dialógica, como esclarece Brait (2018 [2006], p. 20, grifos da autora), não é uma proposta fechada de abordagem para com o discurso, mas é uma “[...] *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador.”. Assim, diferentemente de dispor de categorias e encaminhamentos pré-definidos, a ADD propõe observar os fatos da linguagem tendo em

vista os entendimentos provindos da filosofia bakhtiniana, permitindo a reflexão fundamentada a respeito do corpus discursivo.

Esta abordagem de análise e reflexão, baseada na filosofia de linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo, apoia-se em conceitos/compreensões tais como cronotopo, discurso, enunciado, ideologia, valoração, entre outros, os quais estão diretamente relacionados ao fenômeno da interação social, da comunicação discursiva. Com isso, entendemos que analisar dialogicamente um discurso que dizer produzir sentidos a partir das relações discursivas nas quais os sujeitos estão inseridos. (BRAIT, 2018 [2006]).

Sobre isso, Brait (2018 [2006]) nos explica que, ao contrapormos uma abordagem de análise da linguagem mais tradicional, como aquelas usualmente propostas pela Linguística, diante da abordagem bakhtiniana, a grande diferença entre elas se situa no fato de que a teoria sociológica destina atenção tanto ao que é interno quanto ao que é externo à dimensão linguística. Desse modo, os limites da Linguística tradicional/sistêmica são superados, olhando para a linguagem enquanto objeto diretamente vinculado as suas relações dialógicas, que são, por sua vez, aquilo que é extralinguístico.

Cabe lembrarmos, contudo, que apesar de considerar as relações externas do discurso, a postura dialógica não pretende deixar de lado suas questões internas, que são aquelas com as quais a Linguística se preocupa, referindo-se às relações lógicas e concreto-semânticas. Ao contrário disso, esta postura tem o objetivo de olhar para ambas as relações, internas e externas, demonstrando, para além disso, preocupação também com as questões externas, já que são a partir delas que as relações dialógicas se dão.

No que concerne às relações dialógicas, Bakhtin (2015 [1963], p. 210) esclarece:

[a]s relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas

e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso [...].

Sendo assim, devemos assumir que as relações dialógicas ultrapassam as fronteiras da metalinguagem, sendo esse o principal diferencial de uma análise dialógica do discurso – olhar para o extralinguístico da linguagem. Ainda contribuindo com esse entendimento, Brait (2008 [2006], p. 13) indica que, ao excluir qualquer um dos polos da linguagem, o interno ou o externo, destrói-se sua dialogicidade. Assim, uma análise da linguagem precisa estar pautada em tudo aquilo que a constitui, isto é, o que é interno e o que é externo, caracterizando sua bivocalidade.

É justamente na bivocalidade do dialógico que se destaca a alteridade presente na proposta da postura dialógica para análise de dados discursivos. A produção de sentidos só é possível, conforme aponta Amorim (2004), quando há confronto com outros sentidos. Sendo assim, um texto estará sempre em diálogo com outros textos, e essa construção de sentidos que se dá entre eles é, de certo modo, inexaurível. Não há enunciado que não esteja entrelaçado a outros enunciados, e assim se dá o movimento entre as significações na cadeia da comunicação discursiva.

Com base nisso, é possível entendermos que o dialogismo e a alteridade seguem lado a lado, uma vez que a alteridade torna possível que ocorra o olhar para o outro e a percepção daquilo que há no outro, em um diálogo em que ambos os sujeitos relacionam-se, encontram-se e constroem seus discursos. Nessa dinâmica, os discursos se fundem, incorporando-se uns aos outros a partir do encontro dialógico dos sujeitos e seus enunciados. Daí surge a compreensão de que o objeto de que se fala é um “*objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 16, grifos da autora).

A partir do dialogismo enquanto pilar da proposta da ADD com postura de investigação, faz-se necessário esclarecer que essa abordagem não se configura como um método de pesquisa, análise ou escrita estritamente definido, além de não sugerir a aplicação de conceitos para a compreensão do objeto. Isso porque, como já

abordamos, na ADD não há categorias de análise previamente definidas, haja vista que a ideia de investigação da linguagem, neste caso, ocorre a partir da postura dialógica – olhando para os discursos em suas relações dialógicas – para que se possa, depois, produzir sentido. (AMORIM, 2004; BRAIT, 2018 [2006]).

À luz dessa lógica, em que a postura dialógica segue no sentido de compreender os discursos, outros fatores além das relações dialógicas também são considerados, tais como o contexto histórico-social, os sujeitos em suas especificidades, as ideologias, as valorações sociais, e tudo aquilo que é característico da enunciação e que, de um modo ou outro, está interrelacionado ao discurso, sua produção, concepção e materialização. Com isso, concluímos que uma análise do discurso de base dialógica é capaz de compreender, no que se refere ao discurso investigado, para além daquilo que é lógico e concreto-semântico, as dimensões da linguagem de uso real e concreto, vinculadas aos sujeitos, que são seres humanos também reais, concretos, culturais e históricos. (BRAIT, 2018 [2006]).

No que concerne à ADD, diferentes autores têm apresentado encaminhamentos para sua realização, com base nos escritos de Bakhtin o Círculo. Podemos citar os seguintes pesquisadores e investigações: Acosta-Pereira e Rodrigues (2015); Acosta-Pereira (2016); Brait (2007); Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019); Rohling (2014); e Sobral e Giacomelli (2016). Embora esses autores apresentem caminhos com indicações pouco distintas, todos deixam evidente a inviabilidade de se criar categorias para análise dos discursos ante sua análise e observação. Isso porque a análise extrapola qualquer encaminhamento previamente proposto.

Os passos para a realização de uma ADD, portanto, são inesgotáveis, e as sugestões apresentadas pelos autores acima citados servem como norte para a realização de uma pesquisa a partir de uma postura dialógica. Cabe uma leitura atenta das investigações para melhor compreensão. Neste momento, devemos reiterar que a análise do discurso da base dialógica, isto é, a ADD, transparece uma postura capaz de encarar as multifaces da

linguagem, uma vez que oportuniza a observação da linguagem diante de sua dialogicidade, e frente às diferentes possibilidades de contexto dos sujeitos.

Assim, após compreendermos brevemente como se dá uma análise dialógica do discurso, esclarecemos, enfim, o escopo da análise apresentada nas próximas seções deste capítulo, amparada pela referida abordagem de investigação. A partir de então, passamos a analisar dialogicamente o discurso da BNCC no que respeita às habilidades apresentadas para ao eixo PAL/S, que faz parte do componente curricular *língua portuguesa*, para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os comentários que incorporam a análise, a partir das relações dialógicas observadas no discurso da BNCC, fundamentam-se nos conceitos que sustentam a teoria dialógica da linguagem, e também no entendimento referente à análise linguística como prática de linguagem para o ensino de LP. Em paralelo a isso, buscamos compreender o enquadramento das habilidades sugeridas pela BNCC diante do discurso da tradição e do discurso da mudança, conforme segue descrito na seção subsequente.

### **3. As habilidades para a *prática de análise linguística* na BNCC**

Antes de seguirmos propriamente à análise das habilidades listadas para o eixo PAL/S na BNCC, cabe lembrar que este eixo se encontra disposto no componente curricular *língua portuguesa*, sendo uma das práticas de linguagem que fazem parte do ensino em questão. Além disso, fizemos ainda um recorte para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste caso, tratamos sobre as habilidades que se enquadram no referido eixo de pesquisa, sob o recorte mencionado, sem recorte para os campos de atuação, totalizando setenta e quatro (74) habilidades para análise.

A ideia da discussão aqui apresentada, a partir do objetivo previamente proposto, é olhar para essas habilidades e suas relações dialógicas, na busca por identificar aproximações do discurso da BNCC diante da teoria dialógica da linguagem,

amparados por conceitos provindos de Bakhtin e o Círculo, em paralelo ao discurso da mudança, ou encontrar aproximações do discurso frente às orientações da gramática tradicional, em paralelo ao discurso da tradição.

No que respeita ao discurso da mudança e ao discurso da tradição, cabem alguns esclarecimentos, viabilizados por autores como Pietri (2003) e Angelo (2005). Começando pelo discurso da mudança, devemos recordar que Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1991]; 2015 [2009]) foi o primeiro pesquisador a propor um novo ensino de Língua Portuguesa, com preceitos mais democráticos, pautado no sujeito aprendiz como sujeito protagonista na comunicação. O autor sugeriu, para tanto, três alicerces para o referido ensino: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. A partir de sua proposta, iniciou-se na academia um movimento de mudança, em que se procura levar à sala de aula um ensino da linguagem mais contextualizado e menos abstrato.

Com fins a distanciar o ensino de Língua Portuguesa da abstração, Geraldi (2013 [1991]) aponta que as sínteses, generalizações e regras constituem um processo irracional, uma vez que a mecanização da palavra concede maior importância ao aprendizado da metalinguagem, em detrimento do entendimento a respeito da linguagem efetiva, observada a partir de seu uso. Com base nessa discussão promovida por Geraldi, surge esse movimento que concretiza um discurso da mudança pautado na expansão da experiência do aluno, de forma que, a partir da posse da linguagem, o sujeito seja levado à consciência de seu funcionamento. (GERALDI, 2013 [1991]).

O discurso da mudança, por sua vez, carrega junto a si uma nova concepção de linguagem, que então entende a linguagem apoiada em sua subjetividade e complexidade, relacionadas aos sujeitos da comunicação discursiva. Esse entendimento, enquanto diametralmente oposto à tradição, situa-se distante da sistematização de regras e normas linguísticas, uma vez que integra a proposta de reflexão consciente da linguagem em uso, a partir de enunciados

concretos. Angelo (2005) aponta algumas críticas que caracterizam o ensino tradicional, em desarmonia com o discurso da mudança:

a) a crítica central e mais freqüente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Lingüística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua (Rodrigues, 1975; Faraco, 1984; Geraldi, 1984); b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita; c) a presença de vários preconceitos lingüísticos no processo escolar (Rodrigues, 1975); d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas; e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua (as “sete pragas” apresentadas por Faraco); f) a falta de fundamentos científicos no trato com as questões da linguagem e de seu ensino; g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade em que vive o aluno; h) o ensino da gramática como um fim; i) o predomínio de textos literários escritos; j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno; k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência lingüística do aluno, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos (Rodrigues, 1975; Castilho, 1983); l) a concepção de linguagem em que se apóia o ensino (Geraldi, 1984); m) a visão de leitura como mera decodificação; n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras. (ANGELO, 2005, p. 239).

Sumariamente, observamos no ensino de gramática tradicional o trabalho com textos deslocados da realidade, considerando uma linguagem que é única, a qual não se importa com a diversidade da comunicação discursiva. Seu fim primordial é o aprendizado de regras e normas, sem que haja a promoção da reflexão sobre o uso. Esse ensino, por sua vez, é o núcleo do discurso da tradição, dissemelhante ao discurso da mudança. Em relação a este último, Pietri (2003, p. 78, grifos do autor) contribui explicando:



No discurso da mudança, a mudança no ensino é vista como uma maneira de levar a transformações sociais. Nesse discurso, “mudança” se refere a tornar o ensino menos repressor, o que se faria através do respeito pela linguagem do aluno, e, através desse respeito, ajudá-lo a se apropriar da variedade lingüística mais valorizada socialmente.

Assim, o discurso da mudança constitui mais do que uma proposta destinada ao ensino de Língua Portuguesa, mas um movimento que leva a mudanças sociais, já que a linguagem, como fenômeno da interação social e objeto concreto e real a ser ensinado e aprendido, possibilita a ocorrência de transformações em diferentes âmbitos. É nesse sentido que o autor indica que, diferentemente do ensino tradicional, o qual “silencia, e contribui [...] para a manutenção da ordem social vigente”, o discurso da mudança é capaz de propiciar “mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonegada a grande parcela da população.” (PIETRI, 2003, p. 95).

Com isso, entendemos que enquanto o discurso da tradição coloca-se fechado no ensino da gramática tradicional, com o objetivo de ensinar regras de uma linguagem compreendida como abstrata, com vistas à expressão do pensamento, e assim reduzida a um instrumento, o discurso da mudança surge para extrapolar esses limites, demonstrando a importância da linguagem como forma de ação por parte dos sujeitos, em suas diferentes interações. Assim, é a realidade da linguagem que constitui o núcleo central do discurso da mudança no ensino de Língua Portuguesa.

Tendo compreendido, rapidamente, como se portam os discursos da tradição e da mudança, passamos a tratar, enfim, sobre as habilidades. Realizamos uma pré-análise das setenta e quatro (74) habilidades, podendo depreender dessa que, em termos quantitativos, trinta e oito (38) enquadram-se no discurso da mudança, aproximando-se da teoria dialógica da linguagem, e trinta e seis (36) enquadram-se no discurso da tradição, seguindo as orientações da gramática tradicional. As habilidades

classificadas para o discurso da mudança, no que respeita aos objetos do conhecimento a elas relacionados, não apresentam nenhuma tendência evidente, e as habilidades classificadas para o discurso da tradição, por sua vez, evidenciam tendência de agrupamento para o objeto do conhecimento *morfossintaxe*.

Como não temos espaço para tratar sobre as setenta e quatro (74) habilidades, selecionamos oito (8) para análise pormenorizada, procurando assim desvelar sentidos engendrados em seus encaminhamentos. Das oito (8) habilidades abaixo discutidas, quatro (4) enquadram-se no discurso da mudança e quatro (4) enquadram-se no discurso da tradição, como disposto no quadro abaixo, e como segue nos parágrafos adiante.

**Quadro 1** – Habilidades indicadas pela BNCC, para o eixo PAL/S, selecionadas para análise a partir da concepção dialógica de linguagem

	EXCERTO	ENQUADRAMENTO	CÓDIGO BNCC
Habilidade 1	Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.	Discurso da tradição	(EF06LP09)
Habilidade 2	Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Discurso da tradição	(EF07LP04)
Habilidade 3	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Discurso da tradição	(EF09LP04)
Habilidade 4	Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria,	Discurso da tradição	(EF07LP05)

	verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.		
Habilidade 5	Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Discurso da mudança	(EF06LP05)
Habilidade 6	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Discurso da mudança	(EF06LP12)
Habilidade 7	Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Discurso da mudança	(EF89LP23)

Habilidade 8	Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Discurso da mudança	(EF69LP18)
--------------	--	---------------------	------------

Fonte: A autora (2021), com base em BNCC (BRASIL, 2018).

Começando pela Habilidade 1, a qual, conforme especificado pelo seu código (EF06LP09), diz respeito ao sexto ano do Ensino Fundamental, temos o seguinte excerto, o qual classificamos no discurso da tradição: *classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos*. Essa habilidade, por sua vez, está indicada na BNCC para o objeto de conhecimento *morfossintaxe*, e nela podemos reconhecer um discurso típico referente ao ensino de gramática tradicional. Isso porque identificamos claramente a

necessidade, atrelada ao ensino de Língua Portuguesa, de *classificação* no que concerne às questões de sintaxe.

Ao apontar que o aluno deve saber *classificar os períodos simples e compostos*, a Habilidade 1 retoma indicativos próprios de um ensino pautado em normalizações, com fins estritos à classificação, ainda que sugira a realização desse esforço a partir de textos ou sequência textuais. Quanto a isso, devemos lembrar que a referida ideia remete a um modelo cognitivista de ensino, baseado em formas abstratas da linguagem, tratadas de forma isolada – o que, conseqüentemente, deixa de lado a linguagem em sua realidade e historicidade.

Ao analisarmos com mais detalhes o que a Habilidade 1 propõe, precisamos reconhecer que a compreensão quanto à diferença entre períodos simples e compostos, sobretudo quando se tem o objetivo de atingir propósitos em uma enunciação, tem lógica e é plausível se encarada como ferramenta/recurso para o uso da linguagem por parte do sujeito. Entretanto, reivindicamos que essa compreensão seja promovida a partir da reflexão como parte da PAL/S como prática de linguagem relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, e não com base em atividades de classificação e identificação de normas.

Sob essa lógica, o mero reconhecimento ou classificação de períodos não se faz inteligível, ao menos quando a proposta do ensino é possibilitar aos indivíduos interagirem a partir da comunicação discursiva, em diferentes contextos e com base na linguagem viva e situada. Para reforçar essa discussão, Mendonça (2006, p. 204, grifos da autora) nos ajuda explicando que “[é] preciso que o trabalho com a AL [...] parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise.”.

Sendo assim, trabalhar com a construção de conhecimentos e categorias faz-se, evidentemente, importante, entretanto, o que precisa ser colocado em discussão é a forma como essa construção deve se dar, sem que se deixe de lado a constituição verdadeira da linguagem, enquanto fenômeno de interação social entre os

sujeitos. A reflexão organizada acontece a partir do uso da linguagem, com base em conhecimentos e categorias selecionados a partir daquilo que a linguagem propriamente em uso oferece, proporcionando, desse modo, a construção de conhecimentos a respeito dos recursos analisados na reflexão.

Dessa forma, em referência à Habilidade 1, entendemos que o trabalho com períodos simples e compostos pode e deve haver, desde que ocorra a partir da linguagem viva, isto é, a partir do enunciado concreto, com a ocorrência de análises válidas para a reflexão e para a aquisição de conhecimentos do nível sintático, entendidos como ferramentas para o alcance dos propósitos dos sujeitos. Aqui precisamos lembrar dos preceitos de Bakhtin e o Círculo, quando reforçam o enunciado como unidade da comunicação discursiva, uma vez que é por meio dele que um discurso é materializado e, portanto, através dele acontece a interação verbal e social entre os sujeitos.

Ao refletirmos sobre a prática efetiva, no trabalho com a linguagem a partir desse objeto de conhecimento, cabem questões no seguinte sentido: *de que forma o período composto contribui para que o enunciado analisado alcance seu objetivo? Há efeitos de sentido promovidos pela escolha de um enunciado simples ou de um enunciado composto? Quais são esses efeitos?* Com base em encaminhamentos desse tipo, logo, a reflexão acontece de forma efetiva, ao contrário do movimento ocorrido em atividades de classificação ou identificação, uma vez que assim se aborda a materialidade do enunciado, possibilitando observações relevantes diante de realidades concretas.

Consideramos importante lembrar que esses tipos de reflexão, as quais abordam o uso efetivo da linguagem, são possíveis de acontecer somente se considerada a linguagem que é viva. Nesse sentido, Acosta-Pereira (2011, p. 24) nos esclarece:

[...] metodologicamente entendemos que, na prática viva da língua, a consciência do falante e do ouvinte não está à mercê do sistema, de sua estrutura e de seu caráter ideológico, mas o sujeito

conscientemente se utiliza da língua no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. E esse uso consciente permite ao falante e ao ouvinte não apenas apreenderem o conteúdo ideológico da língua, como contestá-lo, assimilá-lo, reacentuá-lo. O sujeito, de fato, compreende que, ao se utilizar da língua em situações sociais de interação, está se utilizando da palavra carregada de sentido ideológico ou vivencial.

Com isso, passamos a analisar a Habilidade 2, de código EF07LP04, indicada para o sétimo ano do Ensino Fundamental, também enquadrada no discurso da tradição, a qual sugere *reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações*. Antes de prosseguirmos cabe um breve parêntese, em que esclarecemos que a BNCC, ao explicar sobre a dinâmica das habilidades que propõe, aponta a existência de fronteiras tênues entre as habilidades e as práticas de linguagem, uma vez que não há uma limitação estrita entre elas. Isso remete à ideia de que uma habilidade pode estar relacionada a diferentes práticas de linguagem, em um processo que se complementa a todo tempo.

O que vemos na Habilidade 2, contudo, segue no oposto dessa ideia de construção de conhecimento fluida, tendo em vista que reitera a individualização de um processo que deveria estar interligado a outros, semelhante ao que analisamos na Habilidade 1. Neste caso, há, mais uma vez, uma habilidade que se aproxima do ensino de gramática tradicional, com a proposta de que os alunos, no aprendizado da linguagem, possam *reconhecer* um sintagma.

Não podemos deixar de lembrar, quanto a isso, o que Geraldi (2015 [2009]) aponta quando propõe uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, reiterando a necessidade de usar e refletir sobre a linguagem fundamentado em seus recursos expressivos, em detrimento do exercício de reconhecimento, classificação e identificação de recorrências. À luz dessa abordagem, Geraldi (2015 [2009], p. 186) nos esclarece que:

[m]uito 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. Atividade 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).

O aprendizado da linguagem, como se vê a partir do que o pesquisador coloca, é possibilitado com base no uso e reflexão *sobre os recursos expressivos e percebendo relações de similitude e diferença*. Vejamos, pois, que é possível sim vincular essas formas de lidar com a linguagem à proposta de entender o funcionamento dos períodos simples e compostos, e também dos sintagmas, desde que essa compreensão esteja pautada no enunciado enquanto materialização do discurso, estando sempre relacionado ao propósito de um falante. Assim, não se deixa de lado o ensino dessas categorias, mas trata-as de outro modo.

Como descreve o autor, as atividades promovidas pela análise linguística, ou seja, as atividades epilinguísticas, que permitem a reflexão sobre a linguagem, são produtivas no sentido em que desenvolvem os conhecimentos para o uso. Então, a reprodução mecânica de normas deixa de ser viável, uma vez que é somente a partir da linguagem em uso e de sua observação e reflexão conscientes que se proporciona a compreensão dos recursos expressivos ali envolvidos.

A Habilidade 2, sendo assim, segue distante do discurso da mudança, enquadrando-se no discurso da tradição, sobretudo devido a priorizar a consciência no funcionamento da linguagem apoiada em uma perspectiva cognitivista, na qual a forma – materializada, neste caso, no período simples / período composto / sintagma – é priorizada diante dos efeitos de sentido que são, por sua vez, parte importante e indispensável que constitui a linguagem concreta.



Na sequência, a Habilidade 3, de código EF09LP04, ainda no que respeita ao discurso da tradição, sugerida para o nono ano do Ensino Fundamental, no objeto de conhecimento *fono-ortografia*, indica *escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período*. Em análise, observamos que essa habilidade, reiterando a discussão já trazida até o momento, promove uma linguagem única, sistematizada de forma abstrata, reforçando assim um discurso da tradição apartado de qualquer perspectiva de mudança.

Através do texto que lemos na referida habilidade, identificamos uma sugestão muito geral, no sentido em que requer, do sujeito da aprendizagem, o domínio de inúmeras regras e normas gramaticais envolvidas na gramática da Língua Portuguesa, as quais são diretamente relacionadas ao nível sintático, na crença de uma linguagem que é única, ou seja, que deve seguir uma *norma-padrão*.

Contrapondo-se de forma clara ao discurso da mudança, este discurso abstém-se da diversidade da linguagem em suas variedades, e também das complexidades dos sujeitos dos enunciados, em seus contextos sociais, culturais, históricos, enfim, deixando de lado tudo aquilo que é próprio da linguagem viva. Nesta discussão, trazemos as palavras de Geraldi (2013 [1991], p. 167, grifos do autor):

[o] texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói dos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que o resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras.

Fundamentados no que o pesquisador nos coloca, entendemos que o texto – ou então o que aqui propomos como enunciado, a partir da teoria dialógica da linguagem – envolve questões que vão

além do uso correto da norma-padrão e de composições linguísticas e verbais adequadas. O texto, na forma de discurso, ao contrário disso, representa um encontro concreto das intenções de determinado sujeito, podendo ser materializadas a partir de seus enunciados, com o uso de diferentes estratégias de dizer promovidas por esse indivíduo, viabilizadas por meio dos recursos expressivos da linguagem.

Apoiados nisso, da forma como apontado na Habilidade 3, entendemos que as estruturas linguísticas, por si só, são insignificativas, não expressando significação em correspondência à realidade da linguagem. Devemos reiterar que essas, por sua vez, só produzirão sentido quando trabalhadas a favor das estratégias de dizer dos falantes, como é possível acontecer a partir de atividades agenciadas na análise linguística. A análise linguística, à luz dessa abordagem que toma o enunciado enquanto unidade do ensino, desde que aliada às outras práticas de linguagem, possibilita a reflexão sobre a linguagem e seus recursos, a partir das atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

Como última habilidade enquadrada no discurso da tradição, temos, então, a Habilidade 4, de código EF07LP05, indicada para o sétimo ano do Ensino Fundamental, relacionada ao objeto do conhecimento *morfossintaxe*, a qual sugere: *identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos*. Mais uma vez, encontramos nessa habilidade conteúdo da gramática tradicional, relacionado à sintaxe.

Em complemento às discussões já tecidas para as Habilidades 1, 2 e 3, o que podemos depreender desta quarta habilidade é um claro deslocamento/distanciamento do aprendizado da linguagem em relação a sua realidade concreta. Isso porque, se verificarmos a partir do próprio verbo que inicia o texto da Habilidade 4, há uma suposição de mera *identificação*, sem que se promova uma efetiva reflexão a respeito do uso, do estilo, e dos efeitos de sentido agenciados na enunciação pelos conhecimentos linguísticos, na promoção de uma comunicação discursiva real e concreta.

Ao colocarmos essas reflexões ao lado do que Bakhtin e o Círculo nos ensinam sobre linguagem, não há como deixarmos de lembrar a importância dada pela teoria dialógica da linguagem a ambas as partes verbal e extraverbal do enunciado. Quando trata especificamente da questão da forma linguística, ou então forma gramatical, Bakhtin (2014 [1975]) aponta que, referente à inviabilidade de um ensino estritamente focado nas normas, não se trata de apartar a forma ou não a conceder importância. Entretanto, precisa-se considerar a relevância de pautar essas formas abordando-as a partir da perspectiva estilística.

É nesse sentido que o teórico afirma que “[t]oda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística.” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 24-25). Logo, no lugar de deixar as formas gramaticais de lado, faz-se muito mais importante repensar e avaliar *como* abordá-las diante da linguagem em sua efetividade.

Inclusive, o estudo das formas gramaticais é tão importante quanto o estudo de qualquer outro aspecto relacionado ao enunciado, até porque ao próprio estilo importam as diferentes formas escolhidas pelo enunciador. É a partir das escolhas gramaticais que o sujeito torna-se capaz de materializar seu discurso, diante de suas intenções. Com isso, trabalhar com um ensino da linguagem que se apoia no uso, na realidade, é levar em conta o exercício de analisar a linguagem e suas formas ao lado de seus efeitos de sentido. Vejamos o que Bakhtin (2014 [1975], p. 25) tem a dizer:

No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quanto o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente concretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela

gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é imprescindível prescindir das explicações estilísticas.

À luz desse entendimento, podemos afirmar que é inaproveitável trabalhar com os aspectos da sintaxe, ou, de maneira geral, das formas gramaticais, se não os relacionarmos aos recursos expressivos da linguagem, os quais caracterizam e representam o modo efetivo de tornar essas formas produtivas frente ao fenômeno da comunicação discursiva.

Nessa esteira, no sentido de continuar essas análises e reflexões, passamos a abordar as habilidades seguintes, que estão enquadradas no discurso da mudança. A Habilidade 5, de código EF06LP05, indicada para o sexto ano do Ensino Fundamental, relacionada ao objeto do conhecimento *morfossintaxe*, aponta *identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa*. Nessa, já podemos verificar uma distinção clara em referência ao que vimos nas habilidades anteriormente analisadas, já que há um apontamento da relação da aprendizagem com o *gênero textual e a intenção comunicativa*.

Assim, diferentemente de somente propor a *identificação* de algo, que neste caso seriam os *efeitos de sentido dos modos verbais* – e não mais as formas gramaticais prontas –, a Habilidade 5 relaciona este conhecimento linguístico ao gênero, enquanto materialização da linguagem, e à intenção comunicativa, diretamente vinculada à realidade da linguagem impressa no discurso. Esse modo de propor o ensino de Língua Portuguesa pela BNCC parece preconizar a reflexão da linguagem, por meio da PAL/S, a partir da forma de um gênero, que é justamente o meio pelo qual se dá a efetiva concretização da linguagem.

Sob essa perspectiva, a qual toma a enunciação como objeto do ensino, a compreensão a respeito dos conhecimentos linguísticos deriva da reflexão sobre seu funcionamento, ao lado das intenções correlatas ao uso. Tudo isso significa, então, que o texto tomado

para análise precisa ser, inevitavelmente, um texto real e concreto, carregado de intenção e estratégias provindas do sujeito da enunciação. Seguindo essa linha de entendimento, Geraldi (2013 [1991]) informa que qualquer texto, seja qual for sua modalidade, abrange diferentes aspectos que são internos e externos ao sujeito. Para o pesquisador, na produção de um texto é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias pra realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013 [1991], p. 137).

Como se vê, há diferentes condições que são viabilizadas para a produção de um texto, sendo que para isso há, necessariamente, o amparo de recursos linguísticos atuando no alcance das intenções do enunciado e de seu falante. Sendo assim, a partir da *identificação de efeitos de sentido de modos verbais*, como aponta a Habilidade 5, torna-se possível depreender estratégias vinculadas tanto ao gênero do discurso que materializa a enunciação quanto à intenção comunicativa em questão. Costa-Hübes (2017, p. 272) também colabora com este assunto, quando aponta que

[...] estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Para continuar esta discussão, passamos à Habilidade 6, de código EF06LP12, para o sexto ano do Ensino Fundamental, referente ao objeto de conhecimento *semântica e coesão*, que sugere *utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)*. Esta, por sua vez, dá importância à produção de textos, mesmo estando indicada no eixo PAL/S (e não no eixo produção de textos), evidenciando assim a articulação entre as práticas de linguagem.

Além do que, observamos que a referida habilidade coloca em relevância os diferentes recursos que promovem a coesão, a significação e a multivocalidade como parte dos discursos concretos, com base em ferramentas/recursos da linguagem, tais como citado: *nome, pronome, sinônimos, antônimos, homônimos e discursos diretos e indiretos*. Como vemos, essas ferramentas variam entre conteúdos que ora são mais próximos da gramática tradicional, a exemplo *nome e pronome*, e recursos que ora são mais próximos da linguística textual, a exemplo *discurso direto e discurso indireto*. Fato é que todos eles parecem estar promovidos no sentido de alcançar o objetivo central da aprendizagem, que é a produção textual.

A partir da Habilidade 6, torna-se mais claro que a BNCC, em seu discurso, também apresenta uma proposta para que os recursos da linguagem sejam efetivamente empregados, a depender das estratégias de dizer de cada sujeito do enunciado. Assim, no lugar de mobilizar esses recursos com fins a classificá-los, identificá-los ou reconhecê-los, há uma promoção da compreensão efetiva desses recursos em paralelo aos efeitos de sentido que causam. Trabalhados dessa maneira, os conhecimentos linguísticos oportunizam a organização dos enunciados na concretização de um discurso, considerando diferentes recursos que empregam, conseqüentemente, distintas intenções e estratégias.

Franchi (1987), ao abordar sobre as diferentes formas por meio das quais o sujeito pode usar sua criatividade com a linguagem, aponta:

A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção das expressões. De um modo mais radical, no fato de que é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como “uma palavra puxa a outra”, ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. (FRANCHI, 1987, p. 12-13, grifos do autor).

Com base nisso, entendemos que os recursos da linguagem representam meios para assegurar a liberdade do sujeito de construir seus enunciados da forma que lhe convir, aliado a seus propósitos.

Na sequência, tratamos da Habilidade 7, de código EF89LP23, indicada para os oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, referente ao objeto de conhecimento *movimentos argumentativos e força dos argumentos*, a qual aponta *analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados*.

Como podemos observar, esta habilidade também demonstra preocupação com a análise da linguagem pautada nas intenções da enunciação, especialmente ao indicar que o aluno realize a *análise dos movimentos argumentativos*, com enfoque à *avaliação das forças dos argumentos utilizados*. Esses recursos linguísticos apontados – *movimentos argumentativos* – afastam-se daqueles comumente propostos no ensino de gramática tradicional, sobretudo porque estão vinculados aos propósitos engendrados no texto, influenciados pelos sujeitos autores.

Em se tratando da prática de ensino da linguagem propriamente dita, a partir desta sugestão colocada pela BNCC, cabe trazeremos a explicação de Mendonça (2006, p. 208) em relação à análise linguística enquanto prática de linguagem,

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

A análise e a reflexão da linguagem no ensino de LP, a partir da PAL/S, referente aos movimentos argumentativos (Habilidade 7), direcionam-se à produção de sentidos e também à compreensão ampla das intenções envolvidas no enunciado, não reduzindo a análise à mera identificação de formas isoladas ou abstratas. Assim, aquele sistema linguístico único e inalterável que rege/regia o ensino de Língua Portuguesa é deixado de lado, para que tenha entrada um entendimento da linguagem o qual supera a abstração, trazendo a realidade dos enunciados na materialização de uma linguagem usada, pretendida, colocada e arranjada em favor do sujeito enunciador.

Neste ponto da discussão, devemos lembrar da importância dos sujeitos relacionados à enunciação e seu papel de protagonista na comunicação discursiva, haja vista as distintas relações dialógicas envolvidas nesse processo. Diante disso, na análise da linguagem faz-se mandatório considerar todo o processo e seus participantes (sujeitos da linguagem) de forma ampla, como explica novamente Acosta-Pereira (2013, p. 192):

[...] o estudo da língua(gem) sob as lentes da enunciação não exclui as marcas formais da língua, mas os analisa a partir de suas condições sociais de produção, o que implica, dentre outras questões, considerar o sujeito que enuncia em situações específicas de interação das quais se engaja com outrem.

Logo, para podermos nos encaminhar ao desfecho desta análise, analisamos a última habilidade selecionada, Habilidade 8, de código EF69LP18, indicada para os sexto e nono anos do Ensino Fundamental, correspondendo ao objeto do conhecimento *estilo*, a



qual sugere utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Enquadramos esta habilidade no discurso da mudança especialmente por considerar a questão estilística no ensino da linguagem, por meio do uso de *recursos linguísticos* que definem o posicionamento e a intenção dos enunciados frente ao seu discurso, através do uso de diferentes formas, garantindo, como indica, *a coesão, a coerência e a progressão temática*.

Ao observarmos esta consideração ao estilo impressa na Habilidade 8, devemos lembrar da discussão elaborada por Bakhtin (2014 [1975]) a respeito da estilística e sua relação com a forma gramatical. O autor aponta que é justamente por meio da estilística que a sintaxe é capaz de enriquecer a linguagem dos enunciadores, na comunicação discursiva. Desse modo, o conhecimento e a aprendizagem sobre a utilização das diferentes formas gramaticais são possibilitados através do estudo dos recursos expressivos da linguagem, os quais são, por sua vez, parte do estilo – evidenciando que há, neste processo, uma relação de dependência entre as formas linguísticas e o estilo.

Conforme Bakhtin (2011 [1979], p. 269) nos explica, “[a] gramática (e o léxico) se distingue substancialmente da estilística (alguns chegam até a colocá-la em oposição à estilística), mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas.”. Pautados nisso, reiteramos a ideia de que não se deve retirar o estudo das formas gramaticais no ensino da linguagem, mas, diferentemente, reivindicamos a proposta de que se trabalhe conjuntamente com estilo e forma, com fins a promover um uso da linguagem inteligível e que cumpra o propósito primeiramente estabelecido pelo enunciatador do discurso.

Dessarte, após apresentarmos algumas discussões em relação às oito habilidades da BNCC referente à PAL/S, no componente curricular *língua portuguesa*, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as quais foram selecionadas para análise, é possível trazermos, enfim, alguns encaminhamentos conclusivos. Primeiramente devemos lembrar que, conforme informado no começo desta seção, a partir dos dados da pré-análise, observamos que nenhum dos discursos (tradição ou mudança) aparecem em quantidade superior para que seja entendido como dominante no rol de habilidades listadas. É com base nisso que verificamos uma ambiguidade referente às perspectivas teórico-metodológicas encontradas dentre as habilidades, sem que tenhamos notado claro destaque a um ou a outro discurso.

Reiteramos que, para a análise acima desenhada, nos pautamos nos discursos da tradição e da mudança, com base na ideia de que o discurso da mudança surge para encarar o discurso da tradição em um panorama que, há muitos anos, tem sido coberto pelo ensino da gramática tradicional. (ANGELO, 2005; PIETRI, 2003). Assim, a partir da tese de que o discurso da mudança pode estar apoiado à concepção dialógica de linguagem, e tendo em vista que o discurso da tradição converge com um entendimento da linguagem enquanto sistema, os comentários tecidos acima, referentes às oito habilidades, seguem reforçando a noção de que a BNCC, enquanto documento produzido em espaço e tempo (cronotopo) específicos, imprime em seu discurso diferentes vozes. Essas vozes/olhares, por sua vez, ressoam e reverberam posicionamentos também distintos, com variadas visões de mundo e de homem engendradas.

A multiplicidade de vozes é claramente observada a partir das habilidades, uma vez há contradição presente no discurso, especialmente quando encontramos excertos que se posicionam ora com abordagem pertencente ao discurso da tradição e ora com abordagem pertencente ao discurso da mudança. Exemplo disso são as oito habilidades que trouxemos acima e nas quais pudemos verificar distintos encaminhamentos para o ensino da Língua

Portuguesa e, mais especificamente, para a prática de linguagem PAL/S, sendo que este movimento segue permeando a lista toda de habilidades.

Como parte das práticas de linguagem propostas para o ensino de Língua Portuguesa, a análise linguística tem a intenção principal de promover a reflexão sobre a linguagem em uso, dispersando-se da tradição, na qual há, com frequência, o trabalho com regras e normas de um sistema linguístico regido por formas fixas, com base em um modelo cognitivista de ensino. Entretanto, com a proposta de propiciar a reflexão, a análise linguística surge como alternativa para o ensino da linguagem, sem descartar, como já abordamos, o estudo dos fenômenos linguísticos, e sugerindo para esses um tratamento mais interacional.

Baseados nos preceitos de Bakhtin e o Círculo, precisamos lembrar que a linguagem viva só é possível a partir do enunciado, o qual é, por sua vez, a unidade do ensino de Língua Portuguesa. Na qualidade de objeto vivo, dinâmico e complexo, é inviável planejar o trabalho com o enunciado a partir de um conjunto de regras, haja vista que a linguagem segue aparelhada conforme a vontade do sujeito falante e de seus contextos sócio-histórico e culturais específicos, em situações determinadas. Nessa discussão, trazemos a citação de Bakhtin (2015 [1963], p. 207, grifos do autor):

[...] temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins.

Os aspectos abstraídos pela linguística, como apontado pelo autor, são aqueles que estão vinculados à produção de sentidos, e os quais são descartados nas habilidades enquadradas no discurso da tradição (aqui analisadas as Habilidades 1, 2, 3 e 4). Como já dissemos mais de uma vez, são esses os aspectos que dão vida à

linguagem, permitindo que um discurso seja íntegro, concreto, real e situado.

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos (gramaticais). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 306).

É justamente pelo fato de esses recursos só terem sentido quando relacionados a um enunciado concreto que se faz impreterível, no ensino de Língua Portuguesa, considerar o enunciado como objeto central da aprendizagem. Geraldi (2015 [2009], p. 74) defende essa posição afirmando que “[a]o tomar o enunciado com a unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão, será necessário reconhecer que estamos muito longe de compor o conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo.”.

Para além disso, há ainda a questão de que o enunciado, enquanto unidade da linguagem, permite a observação da diversidade de contextos e realidades que são parte da comunicação discursiva, possibilitando um estudo e uma reflexão acurados a respeito da linguagem. Novamente, transcrevemos Geraldi (2015 [2009], p. 77), quando aborda sobre a importância da diversidade da linguagem que é ensinada em sala de aula: “[a] unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos da vida.”.

Finalmente encaminhando-nos aos últimos comentários desta seção, concluímos que o estudo da linguagem baseado na teoria

dialógica, provinda dos escritos de Bakhtin e o Círculo, deve estar pautado na palavra que é viva e significante, materializada na enunciação. Volochínov (2013 [1925-1930], p. 195, grifos do autor) escreve que

[a] palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *Fora da enunciação*, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é se não um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco. [...]

Dessarte, abordar o ensino de linguagem com atenção única e exclusiva à aquisição de conhecimentos linguísticos, estando esses distanciados dos efeitos de sentido da enunciação, é o mesmo que desconsiderar a realidade da linguagem, relegando-a a um objeto morto e petrificado.

Para encerrar, na seção que segue apresentamos algumas considerações finais.

#### **4. Considerações finais**

Depois de tecidos os comentários a respeito das habilidades analisadas ao longo desta discussão, passamos a algumas considerações finais, essenciais para encerrarem este capítulo. Sobre a análise dialógica apresentada ao longo deste texto, precisamos esclarecer que se deu a partir de um recorte da BNCC, isto é, a partir das habilidades listadas para o componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, nossas conclusões limitam-se a esse discurso, não podendo exprimir pareceres a respeito das outras partes do documento.

No que concerne ao discurso analisado, observamos que há um movimento claro em que as habilidades se dividem entre duas abordagens distintas, as quais definimos por classificar entre discurso da tradição e discurso da mudança. Faz-se importante lembrarmos, ainda, que não identificamos nenhuma dominância de uma abordagem em relação à outra. Isso nos leva a concluir que, ainda que o discurso da mudança siga presente no decorrer do discurso analisado, o discurso da tradição persiste em aparecer, evidenciando que há diferentes vozes dispostas e compondo a BNCC.

É relevante ressaltarmos o fato de que o cronotopo da BNCC constitui-se de forma muito complexa, estando relacionado a diferentes contextos que o envolvem, desde acontecimentos político-econômicos até a participação de diferentes vozes na elaboração do documento, conseqüentemente resultando em variados contextos sociais, históricos e inclusive visões de homem e de linguagem distintas<sup>2</sup>.

O que queremos dizer com isso é que toda a complexidade desse cronotopo parece estar refletida no discurso da BNCC, sobretudo quando encontramos um movimento dispersivo, cujo caminho não segue somente uma direção. Vemos neste discurso posicionamentos distintos para um mesmo objeto, o que nos faz acreditar que a diversidade de vozes é demonstrada materialmente neste enunciado/discurso que constitui a BNCC.

Isso posto, chegamos ao entendimento de que o discurso da BNCC a respeito das habilidades propostas para o eixo PAL/S, para o componente curricular *língua portuguesa*, responde dialogicamente (e simultaneamente) tanto aos Estudos Dialógicos da Linguagem quanto à gramática tradicional. Essas constatações podem ser observadas em relação à primeira abordagem nos encaminhamentos em que estão engendradas relações dialógicas concernentes com o discurso da mudança, e em relação à segunda

---

<sup>2</sup> Para uma compreensão mais clara a respeito do cronotopo da BNCC, sugerimos a leitura de Santos Clerisi (2020).

abordagem nos encaminhamentos que mantêm aproximação com o discurso da tradição.

Evidente, cabe a extensão desta análise para as demais indicações da BNCC, especialmente referente ao componente curricular *língua portuguesa*. Por ora, enfim, mantemo-nos compreendendo o discurso da BNCC como um discurso *multivocálico*, no qual encontramos uma representação diversificada no que concerne à linguagem enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, e por meio qual constatamos a existência de resquícios de uma tradição que segue caminhando junto ao ensino de Língua Portuguesa.

## Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada por gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, n. 19, 2016.
- ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: ALVES, M. da P. C.; VIAN JR., O. (Org.). *Práticas discursivas: Olhares da Linguística Aplicada*, Natal: EDUFRN, 2015, p. 61-84.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005.

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1963].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [2006], p. 9-31.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 3. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 19-32.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COSTA-HÜBES, T. 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.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.
- FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma análise dialógica do discurso. In: DANTIELLI, A. G.; SOARES, A. S. F. (Orgs.). *De 1969 a 2019: um PERCURSO da/na análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 275-300.
- GERALDI, J. W. (Ed.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984]. E-book.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015 [2009].
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1991].
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.



PIETRI, É. de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2003.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

SANTOS-CLERISI, G. D. 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) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@agem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930], p. 157-188.

# PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E MARCADA NO DISCURSO

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>1</sup>  
Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

## 1. Palavras iniciais

Neste estudo, procuramos refletir acerca das proposições sobre a Prática de Análise Linguística (PAL), denominada como Análise Linguística/Semiótica (AL/S) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018), documento regulador produzido pelo Ministério da Educação (MEC) para subsidiar e orientar os currículos dos estabelecimentos de ensino brasileiros, amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - BRASIL, 1996).

Pelo fato de haver inquietude por parte dos segmentos de ensino em relação a sua implementação e a seus reflexos na Educação, o documento tem sido estudado amiúde pelos pesquisadores e profissionais da área. É uma tentativa de refletir e analisar o texto com criticidade, em busca da compreensão de seu significado e das possíveis inferências subjacentes ao seu discurso. O mercado editorial apresenta um portfólio considerável de obras direcionadas aos profissionais da(s) língua(gens), dentre outras esferas do conhecimento educacional, frente à recente socialização do documento parametrizador. Esse comportamento revela a emergência em examiná-lo em suas especificidades, como vemos

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: marciakraemer@uol.com.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: tehubes@gmail.com

em Veiga e Silva (2018), Cássio e Catelli (2019), Gerhardt e Amorim (2019), Costa-Hübes e Kraemer (2020a).

Em se tratando desta análise, entendemos a BNCC (BRASIL, 2018) como um enunciado específico, decorrente de uma situação de produção inserida em um tempo, espaço e contexto singulares, com perspectiva ideológica e intencionalidade propalada: cumprir as demandas normativas de um projeto político-pedagógico estatal. Em função disso, procuramos promover uma reflexão que abarque tanto a heterogeneidade marcada como a constitutiva, eivada pelas vozes sociais que, em seus diferentes papéis, denotam os posicionamentos axiológicos os quais, recursivamente, orbitam em torno das competências e das habilidades definidas como essenciais à aprendizagem do aluno na sistematização do documento (BRASIL, 2018).

Recorremos, assim, aos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015 [1930]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1934]; VOLÓCHINOV 2017 [1929]) para pensar em língua(gem) na sua necessária relação com os gêneros do discurso, com o texto-enunciado e sua arquitetônica. Entendemos que, em função do contexto no qual um enunciado se insere, o enunciadador não se furta, mesmo que de forma internalizada, a considerar, na situação comunicativa, a esfera social de produção mais apropriada para efetivar a interação, os possíveis interlocutores imediatos/mediatos, o momento histórico, o lugar (físico e social) do qual emerge sua interlocução, o suporte e o veículo de circulação, além dos elementos orgânicos do gênero como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Com esse direcionamento, almejamos, neste capítulo, responder às seguintes indagações: a) Que concepções na BNCC correspondem a conceitos-chave da teoria do Círculo e quais destoam dessa orientação teórica? Como a língua(gem) é compreendida no documento e como essa compreensão incide nas orientações que subjazem a AL/S? Que conhecimentos linguísticos são priorizados para o estudo na AL/S e como os verbos significam

esses conhecimentos na relação com as práticas discursivas de uso da língua(gem)?

Ao buscar respostas a tais questionamentos, pretendemos analisar os encaminhamentos acerca da AL/S na BNCC, no intuito de refletir em que medida o documento normatiza o trabalho de docentes da Educação Básica, no que concerne ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) imbuídos nessa prática de língua(gem). Como objetivos específicos, tencionamos: a) sintetizar os postulados teóricos que envolvem o estudo da PAL no contexto atual; b) investigar, em uma análise discursiva de perspectiva dialógica, as postulações acerca da PAL na BNCC no que tange ao ensino e à aprendizagem de LP.

Para isso, organizamos o texto em duas seções: a primeira expõe uma breve contextualização teórica sobre a PAL e sua relação com a concepção dialógica de linguagem; a segunda discorre sobre a heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso da BNCC, definindo seu diálogo (ou não) com: os conceitos-chave da teoria bakhtiniana, sua concepção de linguagem e sua compreensão de PAL.

## **2. Prática de Análise Linguística: o (re)vozeamento sógnico e ideológico**

As reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua(gens) são inúmeras na contemporaneidade. Efeito disso, na última década, principalmente, apresentam-se trabalhos que dialogam sobremaneira acerca da PAL, considerando esse conhecimento como imprescindível à formação inicial e continuada de professores. Nessa tônica, a perspectiva dialógica ancorada nas proposições do Círculo de Bakhtin ou da Análise Dialógica do Discurso (ADD)<sup>3</sup> mostram-se um caminho profícuo para abordar

---

<sup>3</sup> Esta é uma denominação cunhada por Brait para o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, o qual motiva o surgimento “[...] de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.” (BRAIT, 2006, p. 09-10).

aspectos discursivos arquetípicos e orgânicos com eticidade em que, por exemplo, a heterogeneidade constitutiva e marcada é privilegiada.

Ressaltamos que a identificação entre ideológico e semiótico alicerça a epistemologia do Círculo – no que se refere ao seu construto teórico, respaldado no Materialismo Histórico e Dialético –, ao analisar os processos e os produtos da cultura imaterial. Nesse viés, o signo é sempre o resultado da criação ideológica de uma comunidade linguística, emergindo da interação discursiva. No processo, as relações sociais são semioticamente mediadas. A realidade, com efeito, é representada axiológica e materialmente de forma sígnica. Por isso, o princípio de estudo da ADD é o discurso tecido por diferentes vozes, em que, como condição inerente e constitutiva, os signos não só *refletem* como *refratam* os fenômenos sociais, de maneira heterogênea e heteroglôssica.

Para Bakhtin, o dialogismo é o modo de funcionamento real da língua, pois sendo direcionado ao seu objeto, o discurso insere-se no complexo e no tenso mundo de vozes de outrem, com seus juízos de valor e suas entonações próprias (BAKHTIN, 2015 [1930]). Ele enreda-se a essas interações, unindo-se a algumas vozes, isolando-se de outras ou entrecruzando-se com terceiras. Toda essa confluência bivocal fundamenta o discurso, torna profunda a materialização da linguagem, influencia seu aspecto estilístico e, por conseguinte, permite determinada construção de sentidos.

Percebemos, assim, que o diálogo representa um espaço em cuja dinâmica atua um *complexo de forças*, condicionando a sua produção (FARACO, 2009). Nele, há sempre uma dimensão dupla, desvelando duas posições: de um *eu* e de um *outro*. A resposta pode até ser de concordância entre os interactantes, contudo, realiza-se a partir da tensão com outros discursos: “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2009, p. 59).

Podemos conceber, por certo, que a relação dialógica é também dialética, devido ao fato de nela operarem *forças centrípetas*

(as quais atuam axiologicamente de maneira centralizadora para neutralizar o plurilinguismo) e *centrífugas* (com ação adversa, na tentativa de desgastar a predisposição centralizadora).

Vale ressaltar que o texto, na perspectiva do Círculo, é considerado uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado. Quando se insere em uma relação dialógica, ele toma forma de um enunciado concreto: unidade real de comunicação, completo de sentido, marcado pelo acabamento e admitindo réplica, uma postura axiológica; mas quando fora desse contexto, é apenas uma entidade linguística, só tem realidade como texto. O enunciado, portanto, está para o sentido e o texto, para o domínio da manifestação: “O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si.” (FIORIN, 2006, p. 180).

É possível depreendermos das constatações, então, que texto corresponde a um conjunto coerente de signos ideológicos, os quais são elementos seminais da linguagem, relacionados a sujeitos social e culturalmente constituídos. A essência do texto sempre se desenvolve na fronteira entre o eu e o outro, logo, é constantemente atualizado e ligado ao enunciado concreto, bem como à toda uma rede de outros textos.

Ao o compreendermos como enunciado concreto, também visualizamos como é recoberto por elementos linguísticos e constituintes extralinguísticos, vinculados a um contexto de produção, de circulação e de recepção definidos, sendo “[...] concebido como um todo de sentidos, marcado por tensões, fronteiras, confrontos de valores, pontos de vista.” (BRAIT, 2012, p. 16). Por conseguinte, o discurso é entendido como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (BRAIT, 2012, p. 21), por ser composto por uma rede de relações dialógicas linguísticas e extralinguísticas.

Quando consideramos o estudo da língua(gem) pelo viés dialógico, a expansão ou ampliação do desenvolvimento do objeto de estudo da PAL faz-se necessária. Alguns pesquisadores e

estudiosos (ACOSTA PEREIRA, 2011; 2013; 2016; FRANCO; POLATO, 2015; PINTO, 2016; COSTA-HÜBES, 2017; SANTOS, 2017; POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017; ACOSTA PEREIRA; PINTO, 2018, dentre outros), a partir da primeira década de 2000, propõem-se a ampliar e respaldar esses estudos nos escritos do Círculo, sustentando-o no que se tem denominado como *PAL de base dialógica*. Sob tal orientação, torna-se preponderante considerar:

- A abordagem dos gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem da língua.
- A abordagem da Análise Linguística com ênfase às marcas linguístico-enunciativas subjacentes aos gêneros do discurso eleitos.
- A defesa da integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, seja a partir de sequências ou elaborações didáticas.
- O investimento em novos procedimentos teóricos e metodológicos que contemplem a prática de AL e coadunam contribuições diversas, envolvendo ou não a perspectiva dos gêneros do discurso.
- O investimento em uma descrição metalinguística vinculada a teorias linguísticas diversas, que não especificamente à oferecida pela gramática tradicional.
- A defesa por uma abordagem gramatical de cunho funcional.
- A análise crítica do tratamento dado à AL nos livros e manuais didáticos.
- A análise crítica das proposições da AL em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares e Diretrizes Estaduais.
- O prenúncio de desenvolvimento da prática da AL com base no aprofundamento de pressupostos e conceitos da Teoria do Círculo de Bakhtin. (POLATO, 2017, p. 162).

Compreendemos, à vista disso, que a língua(gem), como lugar da interação humana, propicia a práxis aos sujeitos e só é possível entendê-la integralmente se analisada em um contexto social de interlocução, em seu real funcionamento. Assim sendo, o estudo do estilo, em se tratando de PAL, precisa ser abordado como um campo privilegiado para o exercício de atividades linguísticas e

extralinguísticas. Geraldi (2002 [1991]) define as primeiras como ações (epilinguísticas e metalinguísticas) realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilite a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema.

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso/emprego da língua(gem), 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. Travaglia (2001 [1995]) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se não o for, aproxima-se da gramática de uso; se o for, da gramática reflexiva que, para o autor, consiste nas atividades de observação e de reflexão relacionadas à língua(gem), com intenção de identificar a constituição e o funcionamento desta, por meio das evidências linguísticas, a fim de explicitar como é a gramática implícita do falante.

Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da língua(gem), percebemos a importância de desenvolvermos essas atividades em sala de aula, porque possibilitam o planejamento de situações didáticas que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para os alunos tomarem consciência e aprimorarem o controle sobre a sua produção linguística.

Quanto às atividades metalinguísticas, Geraldi (2002 [1991]) define-as como as relacionadas a um tipo de análise voltada à descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Corresponde ao uso metalinguístico para analisar/explicar 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 [1995]) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua(gem) realizam 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 a gramática 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. 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 resgatarmos as palavras de Volóchinov (2017 [1929]), quando reconhece a língua viva constituindo-se historicamente por meio das interações discursivas e concretas: “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.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220-221).

Percebemos, nesses pressupostos do Círculo, a crítica às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. O primeiro modelo de análise 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, que também vê a língua como produto, preconiza que o centro organizador de todos os fatos linguísticos situa-se no sistema (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 língua(gem) como código ideológico.

Para Volóchinov (2017 [1929]), separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial é um grande equívoco, 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. De acordo com o pensador, 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.

Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralinguístico, refletindo a diversidade da experiência social. Logo, pode-se considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produção e de interpretação de textos, porque se amplia o espaço para o desenvolvimento de estratégias na resolução das questões que se apresentam, buscam-se alternativas, verificam-se hipóteses, comparam-se pontos de vista.

É por isso que, quando pensamos e falamos sobre a língua(gem), realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Ao criar condições à interação comunicativa em sala de aula – seja por meio da leitura, seja por meio da produção de textos ou de ambas as situações –, é na interioridade dessas práticas e a partir delas que a análise linguística acontece.

A partir dos postulados das pesquisas acerca da PAL, nas quatro últimas décadas no Brasil, mas principalmente nos dez anos mais recentes, os estudos contribuíram para ampliar o (re)conhecimento do fenômeno, de forma teórica, conceitual e metodológica, estabelecendo um estatuto dialógico como prenúncio para investigações futuras (POLATO, 2017). Desses construtos teórico-metodológicos, é possível depreender os seguintes pressupostos:

a) é imprescindível, no ensino, o trabalho da PAL a partir do estudo das marcas linguístico-enunciativas subjacentes aos gêneros discursivos, com ênfase na natureza social e ideológica da língua(gem);

b) é necessária a sistematização de ações didático-metodológicas para a PAL, respaldadas em construtos teóricos pertinentes e assonantes aos estudos da língua(gem) como interação, especialmente com aportes consoantes ao Materialismo Histórico Dialético, à semelhança do Círculo de Bakhtin;

c) é fundamental que essas práticas pedagógicas privilegiem a preparação e a materialização de atividades de leitura/escuta e de produção textual oral ou escrita, via gêneros discursivos, a fim de que o aluno produza sentidos aos enunciados de maneira responsiva, identificando-se como um sujeito partícipe em sua comunidade de prática inserida em um contexto sócio-histórico-cultural específico.

Entendemos, portanto, que, na última década, nos estudos acerca da PAL, há avanços, principalmente no que se refere ao viés axiológico que envolve o conceito de discurso, à abordagem

valorativa de aspectos linguístico-enunciativos direcionados ao (re)conhecimento da língua(gem) como interação social. Assim, por meio da reflexão apresentada, sobre a arena em que se posiciona o ensino linguístico contemporâneo, atentamo-nos, na próxima seção deste capítulo, para o que a BNCC (BRASIL, 2018) expõe acerca da PAL em suas orientações direcionadas à Educação Básica.

### **3. A Prática de Análise Linguística na BNCC: a heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso.**

Para a reflexão acerca da PAL na BNCC, optamos, neste texto, por delimitar o escopo de análise no Ensino Fundamental, uma vez que parece mostrar-se como a premissa basilar às normativas subsequentes no documento e por entendermos mais profícuos a esta análise. Com efeito, focaliza-se a Área de Linguagens – Língua Portuguesa<sup>4</sup>, com o intuito de examinar as proposições acerca das *Práticas de Linguagem*, em específico ao que o documento nomeia como *Análise Linguística/Semiótica – AL/S*<sup>5</sup>.

Como recorte, optamos por analisar no documento alguns preceitos, sustentando-nos na compreensão dialógica da linguagem. Nessa direção, buscamos respostas às seguintes indagações: a) Que concepções na BNCC correspondem a conceitos-chave da teoria do Círculo e quais destoam dessa orientação teoria? b) Como a língua(gem) é compreendida no documento e como essa compreensão incide nas orientações que subjazem a AL/S? Que conhecimentos linguísticos são priorizados

---

<sup>4</sup> A área de Linguagens, na BNCC, compreende os componentes de Língua Portuguesa (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental), Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

<sup>5</sup> O documento, ao explicar a PAL, utiliza o termo “Análise Linguística/Semiótica”, compreendendo que o foco de análise desse eixo não são apenas os enunciados verbais, mas também enunciados multissemióticos, que utilizam diferentes formas de linguagem, como o movimento, o som, a cor, entre outros. Ao se descrever essa prática de linguagem, conforme apresentado na BNCC, mantemos, neste capítulo, a nomenclatura proposta no documento. Para as outras ocorrências, permanece a denominação de PAL.

para o estudo na AL/S e como os verbos significam esses conhecimentos na relação com as práticas discursivas de uso da língua(gem)?

### **3.1 Conceitos-chave da teoria do Círculo na BNCC e conceitos destoantes**

No estudo, investigamos as orientações teórico-metodológicas do tópico temático ligado à PAL, a partir de bases axiológicas ancoradas na filosofia da língua(gem) procedente do Círculo de Bakhtin, identificando o entendimento da BNCC (BRASIL, 2018) em relação a conceitos-chave pertinentes à teoria. Apoiando-nos na orientação defendida, procuramos refletir dialogicamente acerca da heterogeneidade marcada e constitutiva dos discursos relacionados ao ensino de PAL em LP.

A primeira menção ao termo análise linguística/semiótica aparece na Seção do documento sob o título de *A Área de Linguagens*. Contudo, antes dessa apresentação, introduz-se o conteúdo relativo às normatizações preconizadas pela BNCC no que tange às ações do campo do conhecimento que denomina *linguagens*:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus

conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2018, p. 63)

Nessa passagem, como em outros momentos do texto oficial, percebemos a incorporação de termos/expressões conceituais muito próprios dos estudos bakhtinianos relativos à língua(gem) na perspectiva do Círculo, considerada interacional, social, histórica, ideológica, dialógica, heterogênea e heteroglóssica, dentre outras características. Comprova-se isso no texto parametrizador por escolhas lexicais e semânticas como: campo/esfera de atividades humanas; práticas sociais de linguagem diversificadas; interação entre conteúdos e áreas de conhecimento; interação do sujeito consigo e com o outro; constituição do sujeito social; capacidades expressivas manifestadas em diferentes formas de língua(gem); apropriação da língua(gem), tida como dinâmica, processual e mutável, entre outros exemplos. Esse é um revozeamento entendido como auspicioso para quem adere à concepção de língua(gem) como interação.

Em seguida, o parâmetro descreve quais as ações e os conteúdos referentes à língua(gem) devem ser privilegiados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com foco na alfabetização, e nos Anos Finais, com foco na ampliação, em relação à fase anterior, das práticas artístico-culturais e aprendizagens dos componentes curriculares da área de LP (além do acréscimo do estudo da língua estrangeira), em função do maior amadurecimento cognitivo dos estudantes nessa etapa. Conforme o documento, é possível aos alunos, nesse período, ter maior capacidade de abstração, análise, sistematização, formulação de questões e de hipóteses, bem como seleção,

organização e apresentação de informações/dados/argumentos, entre outras ações necessárias à construção do conhecimento.

Até a parte descrita, correspondendo à introdução da Seção, o discurso apresentado na Área de Linguagens parece ajustar-se a uma visão interacional da língua(gem). Entretanto, a partir daí, o documento retoma conceitos já expostos nas seções anteriores, mesmo que não se referindo necessariamente ao âmbito linguístico, mas que o direcionam à concepção tecnicista de educação e, portanto, de língua(gem) estruturalista<sup>6</sup>. Essa compreensão aproxima-se do viés circunscrito no objetivismo abstrato (criticado veementemente pelos pensadores do Círculo) que entende a língua(gem) como produto, sendo os fenômenos de natureza linguística situados no sistema e não na interação. Como já mencionado, para essa concepção, a estrutura da língua é o objeto de estudo (e não a interação discursiva decorrente do contexto sócio-histórico-cultural), cujas particularidades idênticas e normativas permitem identificar a unicidade de uma determinada língua e sua inteligibilidade por uma comunidade específica.

Se, nas primeiras palavras da seção, bem como em muitos outros fragmentos do texto, o encaminhamento dos estudos da língua(gem) parecem ser direcionados a entendê-la como signo social e ideológico, porque é por meio da palavra, da comunicação sógnica, que a vida e suas principais formas ideológicas tornam-se inteligíveis (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), a partir da inserção de conceitos de outras vertentes epistemológicas, como o de *competências*, por exemplo, identifica-se a digressão que permeia o documento no que tange aos preceitos concernentes ao Círculo de Bakhtin.

Desde o início do texto oficial, é divulgada a preferência pela pedagogia das competências, sendo isso ratificado na seção d'Os fundamentos pedagógicos da BNCC, com *Foco no desenvolvimento de competências*. Conforme o manual, o conceito de competência adotado pelo documento reflete a discussão pedagógica e social

---

<sup>6</sup> Geraldi (2011 [1984]) intitulou essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

das últimas décadas na Educação e pode ser *inferido* na LDB (BRASIL, 1996), no momento em que são determinados os fins do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no Art. 32 e 35. Além desse conceito ter orientado maior parte dos currículos educacionais brasileiros nas últimas décadas, sejam estatais ou municipais, bem como ser foco de organismos avaliadores internacionais reconhecidos pela federação brasileira:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

O interessante é que, para comprovar essa escolha, o documento cita uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, organização sem fins lucrativos da sociedade civil, em atuação desde 1987, com apenas 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares são analisados e, dentre essas instituições, somente 10 apresentam a perspectiva de ensino por competências, “[...] recorrendo aos termos ‘competência’ e ‘habilidade’ (ou equivalentes, como ‘capacidade’, ‘expectativa de aprendizagem’ ou ‘o que os alunos devem aprender’)” (BRASIL, 2018, p. 13), equivalendo a um percentual muito baixo para justificar a adesão.

Transparece, nessa escolha paradigmática, o deslocamento conceitual da *qualificação* à *competência*, estabelecidas na relação entre trabalho e pedagogia, desnudando motivações centradas na propagação das relações capitalistas de produção, no espaço escolar e na arena política (RAMOS, 2001). São pistas



contextualizadoras para entender o que estimula a nova diretriz e parâmetro oficial da educação. Desse encaminhamento, em uma análise de viés socioempírica, entende-se que a perspectiva assumida privilegia:

a) metodologias que se ancoram na teoria funcionalista, na teoria geral dos sistemas, assim como na análise construtivista, reduzindo-se a uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade;

b) a associação da capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e socioafetivos, além de conhecimentos específicos para fins mercadológicos, sendo a competência vista como indissociável da ação;

c) em todos os âmbitos do conhecimento e dos processos de trabalho, a competência humana é tomada como fator de produção (RAMOS, 2001).

No âmbito da educação, em uma reflexão sob o prisma teórico-filosófico, verificamos que a noção de competência estabelece-se no plano de convergência entre a teoria interacionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social (RAMOS, 2001). Nessa aproximação, a competência revela-se como o meio de adaptação do trabalhador à vida contemporânea e de manutenção do equilíbrio da estrutura social, mas sob a égide do mercado. Nesse caminho, a pedagogia das competências apropria-se da teoria do capital humano, porém atribui novo valor, fundamentada nas relações sociais, econômicas e de poder na contemporaneidade.

Logo, a concepção natural-funcionalista de homem resulta na concepção subjetivo-relativista de conhecimento, sob o predomínio de uma conotação utilitarista e pragmática. Substitui-se a perspectiva histórico-ontológica pelo caráter experiencial, situado entre o racionalismo positivista e o irracionalismo. Assim, o princípio de competência, na esfera educativa, e o de empregabilidade, na esfera trabalhista, são semioticamente (re)significados pela cultura pós-moderna e respondem às demandas do capital. Para Ramos (2001), a pedagogia das

competências é conservadora, uma vez que reflete o senso comum como lógica orientadora das ações humanas e limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo.

Essas particularidades, envolvendo a preferência da BNCC pela pedagogia das competências são discutidas por Bonini e Costa-Hübes (2020), quando refletem sobre a teoria do currículo proposta na normativa, uma vez que explicitam como o discurso do documento mostra-se constantemente eivado por diferentes forças, centrípetas e centrífugas, sendo múltiplo, heterogêneo e contingente. O fato de a elaboração do texto oficial ter sido desenvolvida por uma década e contado com, além de diferentes equipes de redação, agentes públicos e privados, denota uma nova forma de ver a educação, a governabilidade e a sociabilidade. Assim, de acordo com os autores,

[...] destaca-se, com a produção da BNCC, uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais. Daí parece emergir a necessidade de enfatizar, na BNCC, uma educação centrada em competências [...] (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 27).

Os pesquisadores destacam que a existência de inúmeras versões com perspectivas ideológicas distintas influencia o mosaico conceitual que se percebe ao analisar o documento. Conforme Bonini e Costa-Hübes, o contexto de produção da versão final da BNCC denota grande arbitrariedade institucional: “Alguns aspectos que aparecem na última versão (como o conceito de competência) foram praticamente impostos, por exemplo, com a renovação dos representantes para haver maior número de votantes favoráveis a essa perspectiva.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 27).

Pelo fato de a BNCC ser um documento que se torna elemento constituinte de todos os currículos estaduais e municipais, é preocupante entender que se estrutura – em vista, principalmente,

de interesses do setor empresarial –, pelo desenvolvimento de competências ao invés de direitos ou “[...] princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2015, p. 13), como consta na primeira e na segunda versão do compêndio.

Com efeito, uma primeira inferência possível é compreender que, na última versão da BNCC, se o ensino e a aprendizagem de língua(gem) são pautados pela condução por competências, predomina o interesse em formar um sujeito capaz de, nos processos linguísticos, responder instrumental, técnica e pragmaticamente aos comandos de uma função específica no mercado de trabalho, mas de não, necessariamente, ser alguém crítico, reflexivo, analítico e apto aos múltiplos letramentos para as práticas sociais, embora se procure criar esta última imagem no documento.

### **3.2 Compreensões de língua(gem) e de Análise Linguística/Semiótica**

Alicerçadas nessas constatações, estendemos o olhar para o momento em que a BNCC passa a tratar especificamente do componente de LP e, por conseguinte, da PAL, nomeada como AL/S. Nosso intento, ao nos reportarmos a este componente, é entender como a língua(gem) é compreendida no documento e como essa compreensão incide nas orientações que subjazem a AL/S.

O documento introduz as orientações sobre o ensino de LP afirmando assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a

perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros 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 *apud* BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com o documento, essa proposta concebe o texto como objeto de estudo com abordagem enunciativo-discursiva, a fim de, a partir do estabelecimento de relações intertextuais e contextuais, “[...] desenvolver habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2018, p. 67). Também, estabelece que os fundamentos conceituais são remanescentes de outros documentos parametrizadores oficiais, relativamente (re)conhecidos no ambiente escolar (como *práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos*). Assim, postula que o texto – pertencente ao um gênero discursivo e que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem –, torna-se base para a definição dos conteúdos, habilidades e objetivos de ensino.

Conforme a BNCC, ter conhecimento acerca do que se considera gênero, texto, língua, norma-padrão, semiose, possibilita mobilizar a expansão das capacidades de leitura, produção e ações linguísticas direcionadas à práxis humana em seus variados campos de atuação. À LP, por sua vez, cabe nortear as experiências estudantis para o incremento dos letramentos às práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita ou por outras linguagens multissemióticas e multimidiáticas. Esses pressupostos conduzem ao entendimento de que a BNCC requer a formação de um sujeito que saiba articular diferentes formas de língua(gem).

Em seguida, após mencionar vários princípios e pressupostos que norteiam os direcionamentos normativos do documento, o compêndio apresenta os eixos de integração das práticas de

linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. O último eixo, escopo de nosso estudo, tem como enfoque, de acordo com o texto normativo, “[...] os 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)” (BRASIL, 2018, p. 71). Também, ressalta que:

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, [...] 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, 2018, p. 71).

Enfatiza que é preciso coadunar as práticas linguísticas por meio de textos orais, escritos e multissemióticos, inseridos em contexto de produção definidos, à reflexão analítica acerca de sua realização. Nesse viés, o eixo da análise linguística/semiótica estuda a língua, em suas diversas materializações, “[...] transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – [envolvendo] análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.” (BRASIL, 2018, p. 80). De acordo com a prescrição:

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

oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 80).

No que tange aos textos multissemióticos, o documento orienta a análise a partir da forma composicional e do estilo. Além disso, reforça que as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos possibilitam refletir sobre aspectos da língua(gem) de maneira holística, em que as especificidades dos fenômenos *grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos* sejam construídos simultaneamente durante o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Diante das informações elencadas, podemos identificar que, à *priori*, em se tratando da PAL ou AL/S, a BNCC mostra-se original no que corresponde aos documentos oficiais precedentes, pelo fato de agregar à proposta de análise linguística o estudo das semioses. Essa escolha possibilita ampliar o escopo de reflexão sobre os fenômenos da língua(gem), uma vez que conduz o estudo às variadas manifestações linguísticas que podem ser materializadas no entorno social, com o intuito de (re)conhecer a sua constituição, em busca da compreensão de significados e da construção de sentidos dessas ocorrências. Em outras palavras, a língua(gem) corresponde a:

[...] um sistema semiótico, que flui continuamente, constituído pela e na produção social, histórica, cultural e ideológica em uma dada

comunidade de prática linguística. [...] com efeito, responde a duas faces:

a. uma formal, em que prevalece o sistema *linguístico*, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como *signos neutros*;

b. uma discursiva, em que se evidencia um sistema *translinguístico*, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do *discurso*, em que as palavras e as expressões equivalem a *signos sociais*. (KRAEMER; LUNARDELI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 63-64)

Com efeito, a partir do intercâmbio verbal, o falante apropria-se da língua(gem) como instrumento de mediação comunicativa, porque ela é o fato social da interação; é “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1934], p. 141). Por isso, não é isenta, é permeada pelas diferentes vozes que a constituem, é ideológica, heterogênea e heteroglóssica, multifacetada e, hoje, cada vez mais, multimodal. Assim, uma análise linguística que extrapole o verbal (face formal, do sistema linguístico) e privilegie também o extraverbal e o verbo-visual (face discursiva, do sistema translinguístico) deve ser muito felicitada.

Nesse sentido, parece que a BNCC, com a orientação proposta, procura abarcar o estudo da língua(gem) de forma holística, em que os textos-enunciados de gêneros discursivos são entendidos nas suas múltiplas e multimodais concretizações. Entretanto, se, na denominação do eixo, o compêndio faz uma escolha pertinente, de acordo com o que se refere à sociologia da língua(gem), na ordenação e na seleção dos elementos linguísticos observamos que, conforme pontuam Souza, Fenili, Miskiw e Franco,

[...] o documento, ao descrever a AL/S, não apenas elenca os aspectos que devem ser o foco da análise nesse eixo, como também os apresenta na seguinte ordem: primeiro os conhecimentos linguísticos (do sistema de escrita, sistema da língua e norma-padrão); depois os conhecimentos textuais e, por fim, os conhecimentos discursivos e os elementos de outras semioses, num movimento que parte dos aspectos linguísticos para, só depois, tratar dos discursivos. (SOUZA; FENILI; MISKIW; FRANCO, 2020, p. 291).

De acordo com os autores, ao tratar da AL/S, a BNCC parte dos aspectos mais *sistematizáveis*, *quantificáveis* e *normativos* da língua, para, posteriormente, propor o estudo de aspectos ligados à sociologia da língua(gem) e às possíveis semioses. Quando o documento orienta a análise a ser iniciada pela forma composicional e pelo estilo, está subvertendo o método sociológico de estudo enunciativo proposto pelo Círculo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Além disso, ao ressaltar, no processo da AL/S, os conhecimentos metalinguísticos, priorizando-os hierarquicamente em detrimento dos epilinguísticos, relegam-se os conhecimentos discursivos a um ambiente inócuo e estéril (GERALDI, 2002 [1991]; SOUZA; FENILI; MISKIW; FRANCO, 2020).

Com efeito, essa proposta de AL/S está em desacordo com uma perspectiva de análise das práticas de língua(gem) de maneira enunciativa, aproximando-se mais de uma abordagem estruturalista e tecnicista de estudos linguísticos, que reflete a visão do *objetivismo abstrato* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), na qual os elementos verbo-visuais sobrepõem-se aos extraverbais:

Ao localizar os aspectos discursivos em último plano na AL/S, o documento deixa transparecer o foco nos aspectos normativos da língua, situação que, historicamente, vem culminando num ensino artificial de LP, em que os alunos estudam as regras da língua, mas não compreendem suas possibilidades de uso nas diferentes situações de interação das quais participam ao longo da vida. (SOUZA; FENILI; MISKIW; FRANCO, 2020, p. 292).



Constatamos, diante das proposições apresentadas, que as discussões na contemporaneidade sobre a PAL, em que os estudos de língua(gem) são pautados no (re)conhecimento dos gêneros discursivos como objetos de análise, privilegiam a relação entre texto e contexto, uma vez que as ações sociais são mediadas pela linguagem. Sob essa óptica, os elementos textuais decorrem da interação social, necessitando explicações centradas no contexto.

Quando se propõe a investigar a PAL via gêneros do discurso, como o faz a BNCC, é preciso apresentar 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).

Dependendo 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 heterogeneidade do percurso. Também, é importante coadunar as teorias selecionadas para a abordagem, a fim de construir uma tessitura analítica propícia a 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).

Diante dos pressupostos apresentados, para o estudo da PAL via textos-enunciados de gêneros discursivos, devemos atentar para a identificação da(o): a) situação social de interação; b) finalidade discursiva que considera a própria concepção de autor e de destinatário; c) contexto de interação típico, dentro de uma esfera comunicativa; d) dimensão linguístico-textual na sua relação

com a dimensão social, duas partes indissociáveis; e) demarcação de vozes dialógicas, em uma tentativa de fruição estética e de atribuição de sentidos ao texto, considerando que o discurso apresenta dimensão temática, composicional, estilística, sócio-histórica e a concepção dialógica de linguagem, apresentando-se como um caminho no desvelar dos sentidos do texto pelo fio das vozes presentes nele.

Esse procedimento sustenta-se, conforme nossa compreensão, no método sociológico que, segundo Volóchinov (2017 [1929]), estabelece uma ordem metodológica para o estudo da língua(gem), pautando-se no princípio de que a análise considera as

- 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. 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. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220–221)

Conforme Rojo (2007), o método sociológico de análise de textos-enunciados de gêneros discursivos configura-se não como um exame excedente das propriedades do texto e de suas formas gramaticais de construção, mas como uma descrição do texto/enunciado ligado às maneiras linguísticas que configuram o gênero. A esfera, portanto, na qual o gênero está inserido, deve ser ponto de partida para o estudo deste, implicando as suas condições de produção, de circulação e de recepção (BRAIT, 2003).

Entendemos, diante do exposto, que é imprescindível ao estudante ter a capacidade de (re)conhecer os diferentes gêneros

que circulam nas também diferentes esferas, a fim de que possa aprimorar sua competência linguística para as mais variadas situações discursivas e não o inverso, como preconiza o documento oficial de parametrização da Educação Básica. A PAL, compreendida de tal forma, pressupõe que as palavras apresentam-se como um fenômeno ideológico por carregar em si todo um propósito discursivo que evoca o contexto sócio-histórico no qual são proferidas/escritas/selecionadas. São essas palavras, portanto, que podem indiciar como a AL/S é conduzida no documento.

### **3.3 Conhecimentos Linguísticos e orientações na AL/S**

Para compreendermos como o documento orienta o processo de análise dos elementos linguísticos e semióticos no eixo da AL/S, partimos de um olhar mais amplo, atentando-nos, inicialmente, para os conhecimentos linguísticos elencados, a fim de, em seguida, analisar o emprego dos verbos que introduzem tanto as práticas de análise linguística quanto as habilidades que contemplam (ou não) tais conhecimentos.

Nas orientações teórico-metodológicas, o documento apresenta um quadro sinótico, no qual elenca as práticas que considera imprescindíveis para que o aluno se aproprie de determinados conhecimentos linguísticos. Antes, porém, enfatiza que a separação das práticas, de uso e de análise, tem função apenas de sistematização didática, com fins de organização do currículo, uma vez que elas se *interpenetram* e se *retroalimentam* no trabalho dos textos-enunciados de gêneros diversos. A seguir, apresentamos o que está posto no documento:

**Quadro 1** – Eixos Organizadores das Ações das Práticas de Análise Linguística/Semiótica na BNCC

Conhecimentos Linguísticos	Práticas de Análise Linguística
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> e <i>analisar</i> as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.</li> <li>• <i>Conhecer</i> e <i>analisar</i> as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.</li> </ul>
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e <i>analisar</i> suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• <i>Perceber</i> o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• <i>Correlacionar</i> as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul>
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> e <i>analisar</i> as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> <li>• <i>Conhecer</i> e <i>analisar</i> a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e <i>relacioná-la</i> à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</li> <li>• <i>Perceber</i> a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.</li> </ul>
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> e <i>perceber</i> os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</li> </ul>
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, <i>avaliando</i> seus efeitos semânticos.</li> <li>• <i>Discutir</i>, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o</li> </ul>

	preconceito linguístico que as cerca, <i>questionando</i> suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecer</i> as diferentes funções e <i>perceber</i> 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).</li> <li>• <i>Conhecer</i> a acentuação gráfica e <i>perceber</i> suas relações com a prosódia.</li> <li>• <i>Utilizar</i> os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.</li> </ul>

Fonte: Brasil (2018, p. 82-83, grifo nosso).

Ao elencar os conhecimentos linguísticos orientadores da AL/S, a BNCC reporta-se, mais especificamente, às conceituações da gramática normativa, recortando a *fonética*, a *ortografia*, a *morfossintaxe*, a *sintaxe*, a *semântica*, a *variação linguística* e os *elementos notacionais da escrita* como temas condutores da análise da língua(gem). Consideramos que esses elementos são importantes no processo de estudo analítico, desde que atrelados às suas condições de uso, de modo que se explicita sua função na produção de sentido(s) em textos-enunciados pertencentes a determinado gênero discursivo. Todavia, não parece ser esta a orientação que prevalece no documento.

Quando se reporta à abordagem da *fono-ortográfico*, por exemplo, a ênfase recai no estudo das relações entre fonemas, grafemas e estruturação silábica (aspectos importantes e necessários de serem estudados no processo de alfabetização), porém, sem indicativos da necessidade de que esses elementos sejam explorados/trabalhados/ensinados na relação com contextos de uso da língua(gem). Da mesma forma, quando trata da *morfossintaxe*, o que prevalece é a preocupação de que o aluno conheça/analise/perceba/correlacione as classes de palavras, no limite da frase e da oração.

Essa mesma orientação se repete na *sintaxe*, na qual se encontra evidente o estudo das funções sintáticas em *sentenças do português do Brasil*. Somente ao tratar da *semântica* e dos *elementos notacionais da escrita* é que vamos encontrar alguma menção ao texto, no sentido de que os alunos possam conhecer e perceber os efeitos de sentido decorrentes do emprego deste ou daquele elemento linguístico ou notacional. A análise de elementos semióticos sequer é mencionada.

Entendemos, assim, que esse quadro resume muito bem a compreensão de PAL/S assumida na BNCC, confirmando nossos pressupostos de que se encontra calcada na concepção estruturalista da linguagem, uma vez que prevalece, em suas orientações teórico-metodológicas, o tratamento normativo da língua(gem), priorizando atividades metalinguísticas em detrimento das epilinguísticas, na contramão do que propõe Geraldí (2002 [1991]).

Sustentamos nossa constatação, ainda, nos verbos empregados para introduzir cada prática. Ao olharmos para o emprego desse elemento gramatical, procuramos tratá-lo discursivamente, uma vez que consideramos a sua inserção em um enunciado concreto (a BNCC) que pretende estabelecer a interlocução com seus pares (os professores). Assim, a fim de refletir acerca do uso dos verbos no contexto de produção da BNCC, importa atentar: a) às determinações sócio-históricas que envolvem o enunciado; b) aos propósitos discursivos do locutor; c) ao contexto social de produção do enunciado; d) aos interlocutores envolvidos na situação de interação, para além de outros elementos da dimensão extraverbal (TRAVAGLIA, 1991).

Logo, o fundamental é compreender a produção de significados e a construção de sentidos decorrentes desse uso: “Em linhas gerais, uma análise que se volte para o signo linguístico dentro de uma vertente dialógica, conforme preceitos do Círculo de Bakhtin, considera a palavra – neste caso específico, os verbos – dentro de um todo coletivo, contextualizado histórica, social e ideologicamente.” (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020b, p. 341).

Quanto aos encaminhamentos da BNCC acerca da AL/S (Quadro 1), os seguintes verbos introdutórios são utilizados com maior recorrência: *conhecer*, *correlacionar*, *discutir*, *perceber* e *utilizar*. Desses, o que mais se repete, dez vezes, é o verbo *conhecer*; em seguida, cinco vezes, o verbo *analisar*. Diante disso, inferimos que a AL/S, na BNCC, está atrelada ao conhecimento de algo que será desvelado para o aluno nas aulas de LP, de maneira que este possa analisar as ocorrências linguísticas:

O conhecimento que se considera importante garantir aos alunos [...], quando se trata do eixo análise linguística/semiótica refere-se, predominantemente, à estrutura morfológica e à sintática da língua. O entendimento é de que o aluno, nessa fase de ensino, precisa conhecer fonemas, grafemas e diferentes estruturas silábicas (o que é coerente por estar em fase de alfabetização); classes de palavras, funções sintáticas, estrutura de sentenças e acentuação gráfica (que parecem destoar de uma proposta enunciativo-discursiva de linguagem). (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020b, p. 357-358).

Essa orientação encaminha à concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, para a qual o mais importante é (re)conhecer e analisar sintaticamente as palavras, as orações, os períodos, de forma fragmentada, por meio de sentenças, gramaticalmente construídas, a fim de atender o conteúdo gramatical explorado. Nesse sentido, Fiorin (2006), à semelhança de Brait (2012), destaca, como se esclarece na primeira seção deste capítulo, que o problema já se instaura na dificuldade costumeira em distinguir o conceito de texto.

Para esses comentadores do Círculo de Bakhtin, texto é um enunciado concreto quando materializa o pensamento humano, inserido na relação dialógica, como uma unidade de sentido, circunscrito pelo acabamento e pela réplica, responsiva e axiologicamente. Contudo, se fora da situação de produção, é meramente um fenômeno linguístico e, embora a BNCC preconize o trabalho dos textos como enunciados, quando introduz as

proposições sobre a AL/S, manifesta o equivocado direcionamento ao estudo da língua(gem) de maneira retrógrada. Com esse procedimento, pode “[...] induzir o professor (interlocutor direto da BNCC) a retroceder para uma prática de ensino de língua que estaria (pelo menos teoricamente) superada: o foco no ensino da gramática normativa, desvinculada de qualquer prática de uso.” (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020b, p. 358). Assim, ao invés de trabalhar a prática de AL/S por meio da tríade uso-reflexão-uso, transfere o eixo de estudo para a gramática normativa (GERALDI, 2015).

Ao atentarmos mais especificamente para o quadro das habilidades que envolvem a AL/S, é possível listar, quantitativamente, os verbos introdutórios de cada uma delas, os quais apresentamos a seguir:

**Quadro 2** – Verbos introdutórios das habilidades relativas às AL/S

Verbos Introdutórios das Habilidades do Eixo de Práticas de Análise Linguística/Semiótica na BNCC										
<i>Verbos</i>	1 <sup>º</sup> <i>ano</i>	2 <sup>º</sup> <i>ano</i>	3 <sup>º</sup> <i>ano</i>	4 <sup>º</sup> <i>ano</i>	5 <sup>º</sup> <i>ano</i>	6 <sup>º</sup> <i>ano</i>	7 <sup>º</sup> <i>ano</i>	8 <sup>º</sup> <i>ano</i>	9 <sup>º</sup> <i>ano</i>	<i>Total</i>
Acentuar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Agrupar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>Analisar</b>	-	-	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>24</b>
Classificar	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Comparar	2	-	-	-	-	-	-	-	2	4
Conhecer	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Diferenciar	-	-	1	1	3	-	-	1	1	7
Distinguir	1	-	-	-	-	1	1	-	-	3
Flexionar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Formar	-	1	-	-	-	1	2	-	-	4
Empregar	-	-	-	-	-	1	1	--	-	2
Escrever	-	4	3	1	-	1	1	-	1	11
Estabelecer	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Explicar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Grafar	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
<b>Identificar</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>62</b>
Inferir	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Interpretar	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2



Ler	-	3	3	1	-	-	-	-	-	7
Localizar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Memorizar	-	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Nomear	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Observar	-	1	-	1	1	-	-	-	-	3
Perceber	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Pontuar	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
<b>Reconhecer</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	-	<b>2</b>	<b>4</b>	-	-	<b>13</b>
Recorrer	-	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Relacionar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>Reproduzir</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	-	-	-	-	<b>16</b>
Segmentar	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Usar	-	1	1	1	-	-	-	-	-	3
<b>Utilizar</b>	-	-	-	-	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

Fonte: Produção das Autoras.

Vimos, no Quadro 1, que na condução das práticas de análise linguística, o verbo mais recorrente é conhecer. Contudo, na introdução das habilidades, o que se ressalta, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Finais, é o ato de identificar, com o total de 64 aparições, seguidas de analisar (24 ocorrências, concentrando-se no 8º e no 9º ano); reproduzir (16 ocorrências, concentrando-se entre o 1º e o 5º ano); reconhecer (13 ocorrências); e utilizar (12 ocorrências, concentradas entre o 5º e o 9º ano).

A utilização do verbo identificar de forma tão insistente (praticamente triplicada em relação ao segundo colocado) tem grande significado para o entendimento da proposta axiológica do documento. Além disso, se entendido também como reconhecer, um dos verbos mais usados, somam-se 80 entradas dessa acepção na introdução das habilidades da AL/S na BNCC. Seleccionamos, a seguir, alguns empregos:

**Quadro 3** – Empregos do verbo identificar para introduzir habilidades relativas às práticas de AL/S

O Verbo <i>Identificar</i> : Habilidades do Eixo de Práticas de Análise Linguística/Semiótica na BNCC	
1º ano	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (BRASIL, 2018, p. 99)
2º ano	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. (BRASIL, 2018, p. 101)
3º ano	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras [...] (BRASIL, 2018, p. 117)
4º ano	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena. (BRASIL, 2018, p. 135)
5º ano	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso) [...] (BRASIL, 2018, p. 115)
7º ano	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (BRASIL, 2018, p. 171)
8º ano	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (BRASIL, 2018, p. 189)
9º ano	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (BRASIL, 2018, p. 189)

Fonte: Produção das Autoras.

Nos procedimentos apontados por essas habilidades, notamos o encaminhamento a práticas automatizantes de identificação de elementos e categorias gramaticais. Essa orientação fortalece a condução de ações dirigidas à AL/S já apresentadas no Quadro 1, dos eixos organizadores, em que a ênfase está para a metalinguagem, no intuito de identificar e sistematizar a língua de forma abstrata e mecânica. Nesse sentido, percebe-se que o encaminhamento metodológico proposto por Geraldi (1991) torna-se negligenciado no eixo norteador. Para o autor, o método sociológico adequado para a PAL

a) parte de situações concretas de uso da linguagem, configuradas em textos/enunciados (atividades linguísticas); b) provoca reflexões 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 (atividades epilinguísticas); c) categoriza tais seleções lexicais, gramaticais, sintáticas, semânticas, semióticas etc., sustentando-as teoricamente (atividades metalinguísticas) [...] (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020b, p. 360-361).

A proposta de Geraldini relativa à PAL como um dos eixos de ensino de LP sugere um olhar reflexivo ao sistema linguístico, em que o uso é evidenciado para se entender a língua(gem) em todas as suas possibilidades de manifestação, incluindo as questões de sistematização do código, que também não devem ser relegadas, mas reconsideradas no âmbito do estudo de textos-enunciados de gêneros discursivos em perspectiva interacional, de natureza sociológica. Há, claro, em algumas das habilidades do eixo em foco, a relação entre análise linguística e texto como a ilustração a seguir:

(EF03LP26) *Identificar e reproduzir*, em relatórios de observação e pesquisa, a *formatação* e *diagramação* específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais. (BRASIL, 2018, p. 131, grifos nossos)

Embora, na proposta EF03LP26 mencionem-se gêneros discursivos diversos, ao estabelecer a ação de *identificar* e de *reproduzir*, reduz-se a práxis somente à identificação e à reprodução da estrutura e da forma de textos que, neste caso, não são vistos como enunciados, mas apenas como materialidade linguística, com foco em seus aspectos estéticos mais do que estilísticos. Ao aluno cabe o reconhecimento de textos pertencentes a gêneros específicos com fins de reproduzi-los. Dessa maneira, mesmo a habilidade preconizando o trabalho com gêneros, da forma como é orientada,

torna-se um pretexto para o estudo estrutural/formal, dissociando o texto de seu contexto de produção, de sua condição discursiva.

Logo, o Eixo da AL/S na BNCC limita-se a propiciar o estudo somente em âmbito da materialidade linguística, da estrutura do texto e não de maneira a refletir sobre o texto-enunciado, socialmente situado, permeado pelo agir discursivo do sujeito-autor. Assim, evidenciam-se as práticas metalinguísticas e apagam-se as ações epilinguísticas no trabalho com textos-enunciados pertencentes a gêneros discursivos diverso. Portanto, não basta referenciar as terminologias pertinentes à determinada teoria linguística, se há o esvaziamento do que lhe é inerente, no caso da teoria de gêneros discursivos, o método sociológico de análise.

O mesmo acontece com o uso do verbo *analisar*, o segundo de maior recorrência na apresentação das habilidades do eixo de AL/S: “(EF89LP30) *Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.*” (BRASIL, 2018, p. 185, grifos nossos). Não se propõe a análise para a reflexão<sup>7</sup> dos aspectos discursivo-enunciativos dos gêneros e, sim, restringe-se o foco à questão *estrutural e conceitual*, em uma clara reminiscência ao que o Círculo de Bakhtin denomina de perspectiva do *objetivismo abstrato* e do *subjetivismo idealista*, respectivamente (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Não estamos, com isso, negando o ensino da gramática em sala de aula; ao contrário, esta precisa ser ensinada. A questão está em como se realizar essa ação, em que método empreender à práxis linguística:

Reconhecendo seu valor incondicional, uma vez que não há língua sem gramática, a proposta [deve privilegiar], paralelamente à

---

<sup>7</sup> O verbo refletir não introduz qualquer das habilidades do eixo de AL/S e nem sequer é mencionado nos outros também. Há apenas uma ocorrência, no Quadro Geral Língua Portuguesa – 6º ao 9º Ano, no eixo de Leitura do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, quando apresenta a seguinte habilidade: “(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação Científica [...]” (BRASIL, 2018, p. 151).

gramática, aspectos discursivos do texto, na perspectiva de aliar gramática, texto e discurso como objeto de reflexão, focalizando-se, assim, diferentes situações de uso da linguagem. Embora a análise linguística envolva aspectos gramaticais, isso não significa dizer que ensinar gramática normativa seja o mesmo, contudo, parece ser essa a compreensão emanada pela BNCC. (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2020b, p. 360-361).

Outro aspecto relevante é o fato de o eixo ser denominado como *Análise Linguística/Semiótica* sem, em qualquer parte da exposição da proposta, apresentar a orientação para o estudo reflexivo da linguagem não-verbal, como parte constitutiva e orgânica de textos-enunciados de gêneros discursivos, para evidenciar a produção de significados e a construção de sentidos dos enunciados. Um total apagamento do termo *semiótico* em sua constituição axiológica no que tange à multiplicidade linguística, em virtude de a BNCC direcionar a prática à materialidade da língua e não da linguagem.

Assim, após o exame acerca do Eixo de AL/S proposto na BNCC, inferimos que o discurso relacionado ao ensino de LP presente no documento revela que existe discrepância nas propostas teóricas que embasam o parâmetro educacional, comprovadas pela heterogeneidade marcada e constitutiva no texto parametrizador, bem como entre o construto teórico e as orientações de práticas e de habilidades concernentes à AL/S.

#### **4. Considerações Finais**

Iniciamos esse estudo com o propósito de refletir sobre as proposições da AL/S na BNCC, atentando-nos tanto para a heterogeneidade marcada e constitutiva no discurso que orienta essa prática, quanto para os diferentes posicionamentos axiológicos que orbitam em torno das competências e habilidades definidas como essenciais à aprendizagem do aluno. Com esse direcionamento, analisamos os encaminhamentos que orientam

essa prática de linguagem, refletindo sobre o processo de normatização que pretende conduzir o trabalho de docentes do Ensino Fundamental.

Subsidiadas pelos estudos da linguagem empreendidos por Bakhtin e outros integrantes do Círculo, reportamos nossa investigação na perspectiva de refletir dialogicamente acerca da heterogeneidade marcada e constitutiva dos discursos relacionados ao ensino de PAL em LP. Para isso, partimos das seguintes indagações: a) Que concepções na BNCC correspondem a conceitos-chave da teoria do Círculo e quais destoam dessa orientação teórica? Como a língua(gem) é compreendida no documento e como essa compreensão incide nas orientações que subjazem a AL/S? Que conhecimentos linguísticos são priorizados para o estudo na AL/S e como os verbos significam esses conhecimentos na relação com práticas discursivas de uso da linguagem?

Os estudos relativos à primeira indagação nos permitem visualizar a incorporação, em várias partes do documento, do emprego de termos/expressões conceituais muito próprios dos estudos bakhtinianos, vinculando a linguagem a seus aspectos interacionais, sociais, históricos, ideológicos, dialógicos, heterogêneos e heteroglóssicos, dentre outras características. Todavia, a partir da inserção de conceitos de outras vertentes epistemológicas, como o de *competências*, por exemplo, identifica-se a digressão que permeia o documento no que tange aos preceitos concernentes ao Círculo de Bakhtin.

Ao assumir o paradigma da competência, o documento privilegia, no encaminhamento didático-metodológico: a) metodologias que se ancoram na teoria funcionalista, na teoria geral dos sistemas, assim como na análise construtivista, reduzindo-se a uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade; b) a capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e socioafetivos, além de conhecimentos específicos para fins mercadológicos, sendo a competência vista

como indissociável da ação; c) a competência humana como fator de produção.

Em relação à concepção de língua(gem) assumida no componente curricular de LP, afirma-se sustentar na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo-a como uma prática coletiva, orientada a partir de finalidades que envolvem interlocutores inseridos numa sociedade e situados socio-historicamente. Imbuídos dessa compreensão, afirma-se no documento que AL/S deve voltar-se para o estudo dos elementos linguísticos, textuais, discursivos e sobre outras semioses que organizam um texto. A este respeito, a BNCC mostra-se original no que corresponde aos documentos oficiais precedentes, pelo fato de agregar à proposta de análise linguística o estudo das semioses. De um modo geral, parece que a BNCC, com a orientação proposta, procura abarcar o estudo da língua(gem) de forma holística, em que os textos-enunciados de gêneros discursivos são entendidos nas suas múltiplas e multimodais concretizações.

Entretanto, na ordenação e na seleção dos elementos linguísticos, prioriza-se, em primeiro plano, o conhecimento do sistema linguístico para, só então, avançar para os conhecimentos textuais e, por fim, discursivos. Trata-se de um movimento que anda na contramão do método sociológico (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), o qual orienta que o estudo da língua deve partir da análise de seus elementos contextuais (discursivos) para depois dirigir-se aos aspectos formais. Com efeito, essa proposta de AL/S está em desacordo com uma perspectiva de análise das práticas de língua(gem) de maneira enunciativa, aproximando-se mais de uma abordagem estruturalista e tecnicista de estudos linguísticos, que reflete a visão do objetivismo abstrato (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]).

No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos priorizados na AL/S, percebemos uma forte relação com a gramática normativa, com enfoque voltado para sua exploração dentro do limite da frase e da oração. Desconsidera-se, nesse caso, a relação entre os elementos gramaticais elencados e os sentidos construídos em textos-enunciados pertencentes a determinados

gêneros discursivos. Trata-se, assim, de uma AL/S calcada na concepção estruturalista da linguagem, uma vez que prevalece, em suas orientações teórico-metodológicas, o tratamento normativo da língua(gem), priorizando atividades metalinguísticas em detrimento das epilinguísticas.

Essa constatação sustenta-se na análise dos verbos que introduzem as práticas e as habilidades no eixo AL/S. Predomina, nesse caso, o emprego dos verbos *conhecer* e *identificar*, indicando que a habilidade mais importante de se desenvolver no aluno é a sua capacidade de (re)conhecimento e identificação (em palavras, orações, sentenças gramaticalmente construídas) do elemento linguístico trabalhado. Nos procedimentos apontados por essas habilidades, prevalecem práticas automatizantes de identificação de elementos e categorias gramaticais. Logo, o Eixo da AL/S na BNCC limita-se ao estudo da materialidade linguística, apagando-se a reflexão sobre a relação entre os elementos linguísticos e o texto-enunciado, socialmente situado, permeado pelo agir discursivo do sujeito-autor.

Por fim, outra constatação importante refere-se ao fato de que, mesmo tendo se acrescentado ao eixo o termo *Semiótica*, não houve, em qualquer parte da exposição da proposta, uma orientação para o estudo reflexivo da linguagem não-verbal. Há um total apagamento lexical de *semiótico* em sua constituição axiológica, no que concerne à multiplicidade linguística, em virtude de a BNCC direcionar a prática à materialidade da língua e não da linguagem.

## Referências

- ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 5, p. 01-41, 2011.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.



- ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, p. 01-20, 2016.
- ACOSTA PEREIRA, R.; PINTO, E. C. da S. A prática de análise linguística sob a perspectiva dialógica: encaminhamentos teórico-metodológicos para o professor de língua portuguesa. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Práticas de linguagem na esfera escolar*. São Carlos -SP: Pedro & João Editores, 2018, v. 01, p. 103-126.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930].
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O Contexto de Produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 17-40.
- BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 2003, p. 11-28.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.
- BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA E SILVA, M. C. *Texto ou Discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 09-12.
- BRASIL (MEC/SEB). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL (MEC/SEB). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2015. (EI/EF/EM: 1ª versão).
- BRASIL (MEC/SEB). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. (EI/EF: versão integral final).
- CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). *Educação é a Base: 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2019.

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

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2020a.

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. Estudos dos verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2020b, p. 329-365.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FRANCO, N. A.; POLATO, A. D. M. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 431-461, jan./jun. 2015.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1991].

GERALDI, J. W. *Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984], p. 47-56.

GERALDI, J. W. O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, Brasília, vol.9, n.17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literatura*. São Paulo, SP: Pontes, 2019.

KRAEMER, M. A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA-HÜBES, T. C. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. *Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. São Paulo: Pontes, 2020, p. 63-88.

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.

PINTO, E. C. S. *A Ancoragem Enunciativo-Discursiva para o Trabalho com a Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: uma proposta teórico-metodológica*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 232 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR: UEM, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana*, São Paulo, (SP), 12 (2): 123-143, Maio/Ago. 2017.

SANTOS, G. D. dos. *A Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica*. 2017. Dissertação (Mestrado), UFSC. Florianópolis, 2017.

SOUZA, T. F. B.; FENILI, L.; MISKIW, A.; FRANCO, N. (In)Compreensões do Eixo Análise Linguística/Semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 277-305.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001, p. 277-306.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 184-207.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1995].

VEIGA, I. P.A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, SP: Papirus, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013 [1934].



## 1. A abertura do diálogo

No ano de 2017 foi homologado um novo documento orientador para a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC. De caráter normativo, define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Um olhar minucioso ao documento mostra que ele dialoga, de certa forma, com outras diretrizes que começaram a ser construídas desde o início da história de constituição da Língua Portuguesa enquanto componente curricular na escolarização brasileira (SOARES, 2002). Desse modo, estabelecermos como objetivo neste texto compreender, por meio de um exercício de aplicação, como um dos eixos de trabalho com a linguagem é contemplado no período de alfabetização, a saber: análise linguística/semiótica.

Pensamos que o exercício que aqui propomos é indispensável justamente porque o documento não traz orientações de caráter prático ao professor de como ele pode desenvolver o olhar analítico e reflexivo sobre o eixo. Carece, inclusive, de exemplos e/ou propostas de atividades prototípicas, ainda que estabeleça conhecimentos e habilidades esperadas para cada fase de desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do GRUPA – Grupo de pesquisa de alfabetização no Brasil. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

## 2. A alfabetização e o eixo Análise Linguística/Semiótica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> reafirma a ideia de que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema alfabético de escrita de modo articulado ao desenvolvimento da leitura e da escrita e sua relação com práticas diversificadas de letramentos. O documento enfatiza ainda que a leitura e a escrita devem oferecer aos estudantes algo novo e surpreendente, uma vez que, em tese, amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e por garantir a participação com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Nesse sentido, no que se refere à linguagem, a centralidade no ensino e aprendizagem continua sendo o texto e os gêneros textuais como preconizava, por exemplo, o documento parametrizador anterior, o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1998). Isso significa considerar que o ensino de língua portuguesa deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua como evidenciam os estudos desde a década de 80 (GERALDI, 2004).

É no processo de alfabetização, de acordo com a BNCC, que os estudantes necessitam conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita para conseguir codificar e decodificar os sons da língua – fonemas – em material gráfico, ou seja, em grafemas ou letras, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto do português brasileiro. Esta afirmação não é tão simples quanto parece. Cagliari (1999) afirma que, como linguista, muito discutiu com professores a respeito de problemas técnicos do ensino da escrita e da leitura. Segundo o autor, a teoria sugere uma prática, mas não especifica o que se deve fazer a cada instante. Assim, toda aplicação de conceitos teóricos, que muitos professores realizam,

---

<sup>2</sup> Doravante BNCC.

perturbam-nos profundamente, uma vez que foram tirados de manuais e livros didáticos<sup>3</sup>.

O documento propõe para a alfabetização e demais séries o trabalho a partir de quatro eixos contemplados nas diferentes práticas de linguagem. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica<sup>4</sup>. Ainda que o nosso foco neste texto seja o último eixo, é importante considerar que eles dialogam entre si, além da explicação específica de cada eixo trazida pelo documento:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

Segundo a BNCC, o processo de alfabetização e ortografização tem impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. A sugestão é a de que a leitura dos gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multisemiótica, nos primeiros anos iniciais seja mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites,

---

<sup>3</sup> Na atualidade, acrescentamos que o professor, muitas vezes, encontra-se perdido tentando seguir os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua como este que contemplamos no texto, a BNCC.

<sup>4</sup> A área da semiótica é uma novidade no documento e refere-se ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc.



fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos subsequentes. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana em que circulam gêneros mais familiares aos alunos como, por exemplo, as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.

Antes, porém, de continuarmos a exposição de como o eixo de análise linguística/semiótica encontra-se na BNCC relacionado à fase de alfabetização, pensamos ser importante retomar o contexto de surgimento do próprio termo “análise linguística e suas implicações”.

Estudos como o de Acosta Pereira (2018) apontam que a terminologia prática de análise linguística tem origem em um contexto no qual até então tínhamos o trabalho com a gramática na escola de Educação Básica de forma descontextualizada, uma gramática fragmentada, uma gramática da irrelevância, uma gramática taxonômica e conceitual, uma gramática inflexível e engessada, uma gramática prescritiva e petrificada que, nas palavras de Antunes (2003, p. 33), é “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional [...]”.

Há pouco mais de trinta anos da primeira divulgação das ideias da “proposta do Wanderley”<sup>5</sup> divulgada na conhecida coletânea “O texto na sala de aula”, parece até inócuo retomar a proposta que disseminou um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa numa perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada.

---

<sup>5</sup> Expressão como eram conhecidos e referenciados os estudos de Geraldi no surgimento da coletânea “O texto na sala de aula”. Em coletânea organizada em comemoração aos 30 anos de “O texto na sala de aula”, Paula (2014) organiza uma entrevista denominando-a O “Projeto do Wanderley”.

Influenciados por uma concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), Geraldi (2004) e uma geração de estudiosos compreenderam que para observar um fenômeno envolvendo linguagem era preciso situar os sujeitos que a praticavam no meio social em que viviam. A linguagem passaria a ser compreendida como um modo de os membros de uma sociedade praticar os mais diversos atos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem seria vista como um lugar de interação humana, pois através dela, o sujeito poderia praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Ainda segundo o autor era também com esta linguagem que o falante agiria sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Consideramos que a coletânea *O texto na sala de aula* inaugura – com uma proposta de caráter prático – uma nova forma de se compreender a linguagem considerando-a como forma de interação, isto é, como lugar de constituição de sujeitos, indo, portanto, de encontro ao pressuposto vigente da época em que prevalecia uma concepção de linguagem que era traduzida em sala de aula com um ensino lastreado, fundamentalmente, na transmissão de normas de uso da língua misturadas a descrições, com base na teoria gramatical tradicional. Nesta perspectiva, apenas alguns fenômenos do sistema linguístico eram apresentados como se fossem o todo. Esse tipo de fazer produzia dois efeitos entre si complementares. O primeiro era o da existência de apenas uma forma adequada e correta de se usar a língua e o segundo era a de uma completude da teoria gramatical como se hipóteses de análises possíveis fossem a verdade sobre a língua. Repensar o ensino de língua portuguesa era, nas palavras do autor, repensar um ensino para lastreá-lo num conjunto de práticas de linguagem em que uma aula puxasse outra aula, que puxaria outras, evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem da linguagem se dá por práticas de linguagem e não por descrições e normatizações sobre a língua.

É justamente no exercício de conceber a linguagem como forma de interação que aparece a primeira compreensão do sentido atribuído ao termo. Geraldi (2004), ao discutir as unidades básicas do ensino de português, na coletânea, apresenta que:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística 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 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. O objetivo da análise linguística 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 (GERALDI, 2004, p. 74).

Na esteira desta concepção, a BNCC argumenta que se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da atuação efetiva 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 e 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 – além de envolver uma análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

De acordo com o documento, 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, considerando o forte impacto nos efeitos de sentido.

Dessa forma, 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 envolve 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, podem ser 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. Para o documento,

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 (BRASIL, 2018, p. 71).

Destacamos mais uma vez o fato de o documento trazer o eixo de análise linguística/semiótica interligado aos eixos leitura, produção de textos e oralidade. Destaca-se ainda que os eixos apresentados se relacionam com práticas de linguagem situadas. Em decorrência disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, 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.

O documento afirma ainda que os campos se interseccionam de diferentes maneiras e que o mais importante a se ter em conta é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar 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.

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. Em todos os campos de

atuação são apresentados em quadros os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (BRASIL, 2018, p. 82).

### **3. Uma proposta de compreensão do eixo prática de análise linguística/semiótica na alfabetização**

Na tentativa de dialogar com o documento, vamos apresentar a proposta de desenvolvimento de uma atividade com uma criança de seis anos, em fase de alfabetização. A proposta compreende o trabalho com todos os eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, mas para fins didáticos, vamos direcionar a reflexão para o último eixo foco específico de nosso olhar neste texto.

Para o exercício de apresentação e análise reflexiva, apoiamos-nos no paradigma indiciário de Ginzburg (GINZBURG, 1989). Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação. Como apresentamos em outro trabalho (GIOVANI, 2018), os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, o que permite que ocorra a decifração de pistas. Usando a analogia da caça, o caçador teria sido o primeiro a narrar uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série de eventos.

Concordamos com Abaurre *et al.* (1987) ao afirmarem que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem. Com toda a sua potência de análise – de textos e sujeitos – busca compreender realidades não percebidas diretamente por meio de um rigor flexível. Mostra-se, portanto, como uma opção transgrediente (GIOVANI, 2018) que desvela a riqueza da vida vivida, experienciada, experimentada e refratada em forma de ciência humana.

Estabelecido o caminho metodológico e partindo para o relato do vivido, inicialmente, optamos por contar à criança de seis anos,

uma história infantil intitulada *A casa sonolenta*<sup>6</sup>. A escolha se deve justamente pela possibilidade de explorar por meio da narrativa questões da semiótica, algo novo trazido pela BNCC. O livro infantil, como o conhecemos, pode ser caracterizado por palavra e imagem comunicando uma história. Quando o livro se destina ao leitor em fase de alfabetização, a ilustração desempenha função ainda mais importante, pois através dela a narrativa ganha vida, sai do campo da imaginação e concretiza-se em espaços, linhas, formas e cores. Dentre os aspectos que a ilustração nos apresenta, a narrativa escolhida permite um olhar sobre a cor. Mais especificamente, chamamos a atenção sobre o momento em que o jogo de cores assume o papel de agente comunicador, determinando ritmo e, por vezes, apresentando informações não contidas no texto escrito.

Com o apoio de Ferreira e Araújo (2015), enfatizamos na contação da história aspectos de caráter semiótico, uma vez que temos um caso no qual a cor estimula a narrativa, ajudando a construir o ritmo da história. Outros elementos fomentam esse processo como, por exemplo, a diagramação do texto, apresentado de forma cumulativa e estática, dando a sensação de marasmo e monotonia para logo em seguida adquirir caráter curto, rápido e dinâmico. No entanto, durante a contação, a nossa ênfase foi enfaticamente no âmbito da cor. O enredo se passa em uma casa onde todos dormem, sendo a narrativa ambientada no quarto da casa, supostamente o quarto da avó. Os personagens da história, avó, menino, cachorro, gato e rato dormem no quarto e, ao longo da narrativa, se acomodam na cama aconchegante da casa sonolenta até aparecer uma pulga bem acordada. A narrativa se inicia de maneira cumulativa e monótona, mas ganha fôlego e velocidade à medida em que os personagens vão acordando, um a um e assustados, até chegar o desfecho da história.

---

<sup>6</sup> Escrita por Audrey Wood e ilustrações de Don Wood, centrando as observações no ritmo narrativo que a cor exerce ao longo da história. O livro pertence a coleção *Abacadabra* da editora Ática e conta com uma história de repetição “sonolenta”.

Podemos acompanhar o jogo de cores e desenrolar da narrativa por meio das imagens:

#### Quadro 1 – A Casa sonolenta



Fonte: Elaborado por Ferreira e Araújo (2015).

Durante o diálogo sobre a história com a criança, chamamos a atenção para o fato de que é possível perceber na ilustração os recursos que o ilustrador aplicou para caracterizar a história. As imagens, como demonstra o quadro acima, encontram-se em ordem de aparição, sendo a primeira no canto superior esquerdo e a subsequente ao seu lado direito. Neste panorama, é possível observar as cores transitando de uma paleta mais fria e terminando em tons quentes e vibrantes. Conforme Pedrosa (2008, p. 32), para cores quentes entende-se por ser a “designação genérica empregada para definir as cores que predominam o vermelho e amarelo”. Para os tons frios, o autor afirma serem aqueles que predominam o azul.



Salientamos que a condição de noite fria e chuvosa é uma informação obtida através da ilustração, alcançada pelo uso das cores. O texto não faz referência ao clima ou horário em que se passa a história. Uma casa sonolenta pode ter essa condição em qualquer hora do dia, a ilustração nos informa que a história se inicia a noite.

De uma perspectiva semiótica depreende-se que os tons frios permanecem, ressaltando a noite, o sonho e o sono, coerente com o destaque de Farina et al. (2008) para o fato de que as cores de tons frios trazem o aspecto de introspecção e sonolência. Com um olhar mais cuidadoso sobre a ilustração, é possível observar a presença de todos os personagens que serão acrescentados à medida que se desenvolverá a história, mesmo sem o texto ainda tê-los mencionado. Discretos, na penumbra do quarto, os personagens não recebem destaque, o que se evidencia nesta cena é o plano no qual podemos observar a avó deitada na cama e a janela aberta. A ilustração traz a janela aberta e a cortina bem iluminada para olharmos para a cama, como nos guia a linguagem escrita. À medida que a narrativa se desenvolve, é possível observar a introdução de um novo personagem a cada conjunto verbo-pictórico. Verificamos uma oscilação nos tons frios e o destaque do cobertor e da cadeira de madeira que começam a ganhar tons mais luminosos.

Na sequência da narrativa, especificamente, a partir do oitavo conjunto verbo-pictórico é que percebemos uma mudança mais enfática. O texto continua com a estrutura cumulativa, assim como os personagens se acumulam na cama. Mas esse é o momento em que surge a pulga, que não está dormindo. Nas palavras das autoras,

Pode-se constatar a luz acima do rato determinando a pulga acordada. Nesse momento da história, todos os personagens já apareceram em repetição sonolenta e cumulativa. Agora, se inicia o jogo da virada de ritmo narrativo. As paredes ganham o tom mais de azul e o lilás e roxo são agora pontuais. Já percebemos mudança na saturação das cores e na presença maior de amarelo (FERREIRA; ARAÚJO, 2015, p. 12).

Ao final da narrativa, a cor que passa a predominar é o verde em tons vibrantes, que tem como associação afetiva, segundo Farina et al. (2008), bem-estar, tranquilidade e segurança. O jardim verde em tons luminosos corresponde a uma casa viva, dinâmica e cheia de energia. O menino, pulando no jardim, e a avó, de braços levantados e olhando para cima com sorriso no rosto, denotam o sentimento de felicidade. Não por acaso, ambos trazem pontos em tons de laranja (a avó na roupa e o menino no cabelo), que apresenta, em uma associação afetiva, alegria, euforia e energia como características.

Foi possível mediar na contação o fato de que a casa é retratada em dois momentos distintos entre o início e o final da história, uma vez que se nota nitidamente a influência da cor na narrativa, como pode ser observado no quadro apresentado. Dessa forma, através da energia das cores e luminosidade na cena, a casa sonolenta ganha, ao final, aspecto alegre, vivo e dinâmico.

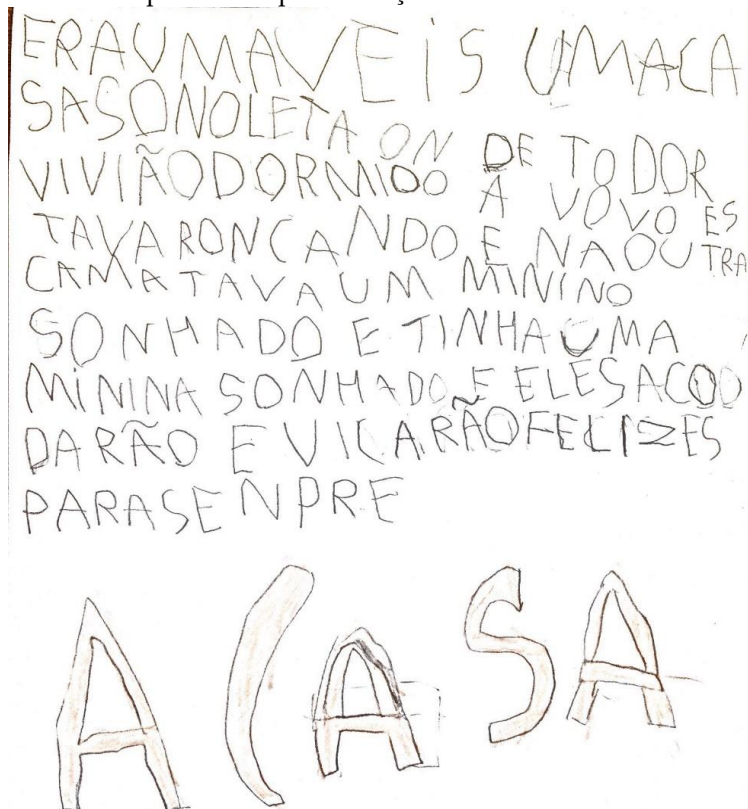
O trabalho de exploração das cores na contação da narrativa para crianças em fase de alfabetização pode, a partir do que a BNCC expõe, encaixar-se no campo artístico-literário que segundo o documento,

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 111).

Em continuidade à nossa proposta de trabalho explorando aspectos do eixo análise linguística/semiótica com uma criança em fase de alfabetização, propusemos – após a contação da história, na qual exploramos aspectos semióticos – que ela escrevesse um texto sobre a história. O pedido foi aceito sem maiores problemas, porém, pensamos ser importante ressaltar que a justificativa que demos para

o pedido de escrita foi para que a criança registrasse o que quisesse sobre a sua escuta<sup>7</sup>. Segue a produção escrita<sup>8</sup>:

**Figura 1** – Texto produzido pela criança



Transcrição: Era uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo. A vovó estava roncando e na outra cama estava um menino sonhando e tinha uma menina sonhando e eles acordaram e ficaram felizes para sempre.

Fonte: a autora.

<sup>7</sup> É importante considerar que o processo de alfabetização da criança está ocorrendo de forma tradicional, porém, a criança tem produzido alguns textos sob a nossa mediação, em casa, momento em que é priorizada a importância da escrita como uma fonte de registro do vivido.

<sup>8</sup> Ressaltamos que a produção escrita foi elaborada em julho de 2020 e que a criança está submetida ao ensino remoto devido à pandemia do Covid-19, situação atípica no ensino mundial.

A partir da grade disponibilizada pela BNCC, é possível fazer uma análise da produção e a partir dela planejar um trabalho de intervenção. Antes, porém, pensamos ser importante considerar que a intervenção não desconsidera o fato de valorizar o que a criança já demonstra por meio de sua produção escrita. Muito pelo contrário. Como argumentamos em outro trabalho (GIOVANI, 2019), o fundamental na alfabetização é realizar um trabalho pautado no texto. Leitura e escrita. E essa prática deve ser efetiva desde a entrada das crianças na sala de alfabetização. O fato de a criança não escrever convencionalmente não pode ser impedimento para essa prática, uma vez que já é um avanço considerável um aluno de seis anos, em fase de alfabetização, produzir textos, compreender a escrita como uma forma de registro, sobretudo em um momento em que sua escrita não é convencional, já que não está alfabetizada.

Como o texto é o carro chefe do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o primeiro objetivo para o qual nos atemos é o conhecimento que a criança demonstra sobre o gênero do discurso em qual circula. Assim, nos chama a atenção a grade da BNCC dos objetos de conhecimento intitulada “Formas de composição de narrativas”, com a apresentação da seguinte habilidade:

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
--

No texto elaborado pela criança, observamos os elementos estruturais de uma narrativa. Há um início “Era uma vez”, seguido do desenvolvimento de ações do enredo como, por exemplo: “todos viviam dormindo”, “a vovó estava roncando, o menino e a menina sonhando”; o fato de eles acordarem e uma finalização “ficaram felizes para sempre”.

Ainda no interior da grade proposta, é possível identificar o espaço/tempo “casa sonolenta” e os personagens “avó”, “menino”

e “menina” (acrescentada por ele, já que não tinha uma menina na história original). Ao considerar a interação entre a escrita e o jogo de cores na narrativa, denotamos que a criança retrata a diferença entre as cores frias e quentes – representativas do dia e da noite, da chuva e do sol – por meio das personagens que aparecem, inicialmente, dormindo e, posteriormente acordam, antes da finalização na qual ‘viveram felizes para sempre’.

Seguindo a análise, ampliando o leque de possibilidades de trabalho com a/a partir da narrativa desenvolvida pela criança e com apoio na grade de análise linguística/semiótica para crianças do primeiro ano, encontramos a preocupação com o objeto de conhecimento “Construção do sistema alfabético e da ortografia” manifestada em habilidades como, por exemplo:

(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras

Nota-se que a criança, autora do texto apresentado, já desenvolveu o que o documento tem chamado de “habilidades”, ainda que seja possível mediar o processo a fim de aprimorar a apropriação em trocas de fonemas como, por exemplo, nas ocorrências:

- ‘vez’ grafada como ‘VEIS’
- “sonolenta” grafada como “SONOLETA”
- “viviam” e grafada como “VIVIÃO”
- “todos” grafada como “TODOR”
- “ficaram” grafada como “VICARÃO”

Outro elemento do eixo análise linguística/semiótica referente à área do conhecimento “Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas” para o primeiro ano apresenta a habilidade:

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

Destacamos esta habilidade, uma vez que a escrita da criança carece de mediação para que esse conhecimento seja desenvolvido. A pouca segmentação que demonstra e/ou a falta dela não está convencional, de acordo com a norma ortográfica da língua como, por exemplo, na ocorrência:

- ERAUMAVEIZ
- ON DE

Quanto ao objeto de conhecimento “Pontuação” e “Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação”, o documento apresenta as seguintes habilidades, respectivamente:

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.

(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).

Apesar do acabamento que denota o texto escrito da criança, notamos que ela não faz uso de sinais de pontuação. É possível então uma interferência a partir deste conteúdo, uma vez que a história contada, por exemplo, apresenta uns sinais de pontuação. Um olhar mais específico para o texto permite traçar estratégias de

intervenção, levando-se em consideração a grade de habilidades esperada para determinada fase. Nesse sentido, é importante reconhecer o que a criança já sabe e o que precisa ser aprimorado.

Com relação à outra habilidade apresentada, notamos que a criança já apresenta em seu texto uma noção de sinonímia/antonímia. Esse conhecimento fica evidente quando ela apresenta os personagens dormindo na casa sonolenta, ainda que estejam fazendo isso de diferentes formas:

Relação sinonímica:

- CASA SONOLETA
- TODOR VIVIÃO DORMIDO (todos viviam dormindo)
- A VOVÓ ESTAVA RONCANDO
- NA OUTRA CAMA TAVA UM MININO SONHADO
- E TINHA UMA MININA SONHADO

E, antes de terminar a história, a relação antonímica:

- ELES ACODARÃO

Salientamos que há a grade envolvendo o eixo análise linguística/semiótica apresenta outros objetos de conhecimentos e inúmeras habilidades. Obviamente, não exploramos todas, mas as que elegemos apresentaram-se como prototípicas no diálogo com a escrita apresentada pela criança.

#### **4. Palavras que se abrem a outras**

Tivemos por objetivo, neste texto, fazer um exercício de caráter prático e analítico para compreender a proposta do eixo prática de análise linguística/semiótica aplicada à fase de alfabetização. A partir do que propõe o documento, desenvolvemos com uma criança de seis anos, que cursa o primeiro ano da educação básica, uma atividade que envolveu a contação de história e uma proposta de produção de texto.

A experiência nos confirma que a reflexão sobre o eixo de análise linguística/semiótica trazida pela BNCC, ademais de ancorar-se em um saber fazer dos professores, não utiliza o termo apenas pela repetição e/ou gosto por nomenclaturas novas, mas coloca-se como uma forma de englobar aquilo que diz respeito tanto aos fatos gramaticais propriamente ditos quanto à organização geral dos textos, com elementos que são da ordem da coesão e da coerência, por exemplo. A análise linguística/semiótica, coerente com a concepção de linguagem em que emerge, torna-se um trabalho de reflexão sobre a linguagem que não se limita à “higienização dos textos” como já apontava Geraldí na década de oitenta, na ocasião do surgimento da nova abordagem para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa por meio do diálogo com textos.

O eixo do documento em pauta tem como front os objetivos comunicativos dos autores em relação aos seus leitores. Nesse sentido, uma atividade com o texto nesses parâmetros não pode se orientar artificialmente, com problemas de elementos da língua a que o aluno sequer chegou a formular; da mesma forma não funciona como uma análise gramatical distante do horizonte das questões que os alunos, como falantes competentes da língua, formularam. Assim, a compreensão da grade apresentada no interior da prática de análise linguística/semiótica – destinada ao período de alfabetização – é a de que o texto seja o ponto de partida e de chegada de toda atividade dentro da sala de aula, já que é a unidade fundamental do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A BNCC não traz caminhos e/ou exemplos de como o professor pode trabalhar. O que fizemos aqui foi justamente um exercício do que seria possível fazer. Esperamos então que o exemplo seja inspirador de tantas outras práticas de análise linguística/semiótica que pesquisadores e professores possam registrar no horizonte de existência do documento.



## Referências

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1987.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 10, n. 1, jan/jul, 2018.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 de agosto de 2020.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1999.
- FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2006.
- FERREIRA, A. A. da S.; LINO DE ARAÚJO, D. A cor como elemento narrativo no livro infantil. *Anais Eletrônicos do Selimel*, 2015.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala da aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, J.W. 2014. “O projeto do Wanderley” Entrevista concedida a Luzia de Fátima Paula. In. SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. 1. ed. Campinas, Autores Associados, 2014.
- GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIOVANI, F. Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: o paradigma indiciário. In: SERODIO, L.; SOUZA, N. B. de. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João editores, 2018.

GIOVANI, F. *Coeduca – O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: Pnaic UFSCar, 2019.

PEDROSA, I. *O Universo da Cor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

WOOD, A. *A casa sonolenta*. Il. Don Wood. Trad. Gisela Maria Padovan. 16.ed. São Paulo: Ática, 2003.



## ANÁLISE LINGUÍSTICA: DA GRAMÁTICA AOS EFEITOS DE SENTIDO

Nara Caetano Rodrigues<sup>1</sup>

Neil Franco<sup>2</sup>

Nívea Rohling<sup>3</sup>

### 1. Algumas palavras sobre o ensino de Língua Portuguesa

Falar em desafios no ensino de língua pode nos parecer um debate relativamente recente, que tenha produzido bons frutos nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, dos quais tanto linguistas aplicados quanto autores/organizadores de documentos oficiais, elaborados como parte de políticas públicas nacionais e estaduais, nas décadas seguintes (1990 em diante), tenham se nutrido. Não obstante, ao ler o texto “Questões de estilística no ensino da língua” (BAKHTIN, 2013), percebemos que a problemática não se restringe ao ensino de Língua Portuguesa (LP), nem ao Brasil. Bakhtin, que atuou como professor de educação básica, na década de 1940, já se debruçava sobre o ensino escolar da língua russa, tentando articular a sua concepção dialógica de linguagem às questões de gramática presentes no programa oficial que ele deveria seguir em suas aulas no ensino médio. O então professor lança mão dos estudos do filósofo da linguagem que liderava o Círculo de

---

<sup>1</sup> Professora Titular Aposentada do Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: nacaetano@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: prof.neilfranco@gmail.com

<sup>3</sup> Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. E-mail: nivear@utfpr.edu.br

Bakhtin, grupo de intelectuais russos que se reunia periodicamente nas primeiras décadas do século XX.

A perspectiva dialógica da linguagem postulada pelos estudos do Círculo de Bakhtin fundamentará as reflexões produzidas no Brasil por linguistas como Geraldi (1984) e Franchi (1987<sup>4</sup>) que, na década de 1980, vão propor o ensino operacional e reflexivo da língua, no qual há uma articulação entre práticas de linguagem que envolvem oralidade, escrita e gramática. Essa proposta surge como uma resposta a demandas de professores pelo que seriam as “unidades básicas para o ensino de língua portuguesa”<sup>5</sup> e subsidiará, em certa medida, documentos oficiais, produzidos nas décadas de 1980 e 1990, como as propostas curriculares estaduais e os parâmetros curriculares nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial de ensino mais recente, publicado em 2018, na esteira do que já se vinha discutindo em documentos oficiais anteriores, apresenta como eixos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: oralidade; leitura/escuta; produção textual (oral, escrita e multissemiótica); e análise linguística/semiótica.

Geraldi (2015), ao refletir sobre o ensino de LP e a BNCC, problematiza as propostas no sistema educacional brasileiro no contexto atual, diferenciando-as da vontade de mudança ocorrida na década de 1980 até meados dos anos 1990. Esta, surgida no começo do processo de redemocratização como decorrência do

---

<sup>4</sup>Esse texto foi republicado em obra organizada por Possenti (2006), tendo por fonte uma versão publicada em São Paulo, pela Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (1988).

<sup>5</sup>Geraldi formulou uma proposta no texto denominado “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” (*Cadernos da Fidene*, 18, 1981), que circulou entre professores da rede pública do estado de São Paulo e foi retomado pelo autor em dois textos publicados, em 1984, no livro “O texto na sala de aula”, coletânea, organizada por ele, que discute questões ligadas ao ensino de língua e literatura na educação básica. Este livro teve e tem até hoje grande aceitação por parte dos professores e ainda constitui bibliografia de referência nos cursos de licenciatura em Letras em muitas universidades brasileiras, o que levou o autor a ceder ao convite de reeditá-lo em 2006.

chamado de todos os segmentos escolares a participarem da reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuiu para elaboração de planos curriculares nos quais ocorria um diálogo entre perspectivas teóricas e práticas de sala de aula, apontando caminhos possíveis para as diferentes disciplinas do currículo escolar. Com o advento de políticas neoliberais, a participação popular é substituída pela consulta a técnicos, especialistas e consultores que passam a medir a produtividade das escolas com as avaliações de larga escala tais como SAEB, Prova Brasil, ENEM.

Ainda, de acordo com o autor (GERALDI, 2015), os PCN foram criados pela necessidade de parâmetros para elaborar as provas que constituem essas avaliações, que se tornaram obrigatórias, distanciando-se das outrora indicações de ações possíveis, elaboradas com a participação dos verdadeiros agentes educativos.

As avaliações de larga escala tornaram-se balizas do que os estudantes terão que saber responder e, portanto, do que os professores terão que ensinar. Assim, há técnicos, especialistas e consultores para prepararem os professores para prepararem os alunos para tais avaliações.

Para o autor, a BNCC surge nesse ambiente também como resultado de “consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim.” (GERALDI, 2015, p. 384).

A verticalização na elaboração de tais documentos e a implementação aligeirada, sem uma formação que efetivamente prepare o professor para a autoria e autonomia sobre a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem provocam reações de resistência, pois os professores não têm seus saberes reconhecidos na elaboração dos documentos oficiais e não se sentem implicados nas políticas públicas para a educação. Especificamente sobre a BNCC, pode-se encontrar trabalhos que promoveram uma leitura crítica do documento, apontando,

inclusive, para o que chamaram de (in)compreensões acerca do ensino de Língua Portuguesa<sup>6</sup>.

Emergencialmente, no contexto atual, para preencher essa lacuna da ausência de uma formação continuada que prepare para as demandas da implementação do que está previsto nos novos documentos normativos, como a BNCC, muitos professores têm recorrido a materiais disponibilizados em plataformas educacionais como, por exemplo, o site da Nova Escola, a fim de poder atender demandas das instituições para as quais trabalham e que lhes exigem tal adequação ao documento oficial.

No âmbito do ensino-aprendizagem de LP, é possível aventar que a análise linguística, mais especificamente o trabalho com questões gramaticais sob o enfoque dos efeitos de sentido, tem sido uma das práticas que apresenta a maior complexidade para o trabalho docente, quando se trata de elaborar didaticamente as práticas de linguagem e a reflexão sobre o uso da língua.

Ademais, na BNCC, o eixo análise linguística/semiótica traz uma nova demanda ao acrescentar o termo 'semiótica' que se insere no documento oficial em virtude do caráter do texto contemporâneo, cada vez mais multissemiótico e multimodal. Na investigação que visou, de forma mais detida, a uma leitura crítica sobre o eixo de análise linguística/semiótica do referido documento, Souza *et al* afirmam:

O que a palavra semiótica parece agregar ao eixo de análise linguística é a ideia de que essas análises não devem se restringir apenas ao conteúdo verbal. Ao incorporar na sua denominação esse termo, o documento aponta não apenas o estudo da língua, mas também o de todas as formas de linguagem que podem aparecer na constituição/organização de um texto. (SOUZA *et al*, 2019, p. 288-289).

---

<sup>6</sup>Para conhecer um pouco mais de perto o resultado de análise e reflexão sobre a proposta de ensino de LP pela BNCC sugerimos a leitura de COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

Assim, para os mesmos autores, um trabalho de análise linguística, também nessa perspectiva [semiótica], deve “considerar, além dos elementos que concretizam um texto escrito, outros que estão relacionados diretamente à multimodalidade da linguagem (movimento, cor, tamanho, enquadramento, timbre, expressões faciais, volume etc.)” (SOUZA *et al*, 2019, p. 289).

Considerando a complexidade do trabalho com aspectos gramaticais e produção de sentido, neste capítulo, analisamos um conjunto de planos de aula disponíveis de modo on-line para professores de LP e que enunciam um alinhamento à BNCC no eixo análise linguística/semiótica. Para tanto, selecionamos 06 planos de aulas do gênero petição on-line para o 9º ano do EF a fim de observar se a proposta contempla ou não um trabalho didático produtivo no que tange aos aspectos gramaticais sob a perspectiva dos efeitos de sentido, inserido em um processo de ensino-aprendizagem que considere a linguagem no seu caráter dialógico.

## **2. Análise linguística: ensino-aprendizagem de língua e produção de sentidos**

Nas reflexões que faz sobre a obra de Dostoiévski<sup>7</sup>, Bakhtin (1997 [1929], p. 181) refere-se ao discurso como um fenômeno concreto, complexo e multifacetado, como “a língua em sua integridade concreta e viva”, para o estudo a partir do qual o autor aponta a necessidade de criação de uma nova disciplina, a metalinguística<sup>8</sup>. E sob esse ponto de vista dialógico para o discurso

---

<sup>7</sup>Vale salientar que, apesar de Bakhtin privilegiar o romance na sua análise, suas reflexões podem ser compreendidas como possíveis regularidades para análise do discurso de qualquer esfera de atividade humana, literária ou outra.

<sup>8</sup>Para o autor, a Linguística da época, ao trabalhar com dados acabados da língua-sistema, ignorando a situação social de produção dos discursos, não abordava a totalidade do fenômeno linguístico materializado no enunciado – unidade da comunicação discursiva não segmentável em partes menores. Em certa medida, os pesquisadores da Linguística Aplicada que se dedicam às questões do ensino-aprendizagem de LP hoje, no Brasil, têm tentado, a partir de uma perspectiva



o filósofo russo conceitua *relações dialógicas*, que fazem parte de um conjunto de aspectos da vida concreta do discurso e que ultrapassam os limites estritamente linguísticos, pois são relações extralinguísticas que não podem ser estudadas como relações lógicas, pertencentes ao sistema da língua. Manifestando posições de diferentes sujeitos, as relações dialógicas se situam no campo do discurso, pois se materializam nos enunciados integrais que trazem a voz desses diferentes sujeitos.

Bakhtin (2003, p. 326) pontua que o enunciado não é como um espelho refletindo a expressão de algo dado e acabado, que já existe fora dele, pois ele sempre cria algo novo, singular, que não existia antes dele. Como cada enunciado é sempre dialógico, o autor diz que

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes das matrizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Essas vozes se manifestam em maior ou menor grau na compreensão do *sentido* personificado na palavra, não na relação com o objeto (coisa) em sua materialidade pura:

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora). (BAKHTIN, 2003, p. 327).

As relações dialógicas “não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais”. As vozes dizem respeito a posições *integrais*, de pessoas integrais. Bakhtin

---

dialógica de linguagem, dar conta do estudo da língua em suas dimensões linguística, textual e discursiva.

(1988, p. 99) refere-se às “línguagens” como possíveis relações dialógicas, como pontos de vista sobre o mundo.

A diferença entre as relações lógicas presentes na língua-sistema e as relações dialógicas presentes na vida do discurso não se encontra fechada na materialidade linguística, mas no encontro dialógico que se realiza no enunciado – quando a palavra assume sua condição de ponte entre dois sujeitos, duas consciências, dois juízos de valor diferentes.

Quando de sua atuação como professor, Bakhtin se depara com uma lacuna no estudo das formas gramaticais, pois observa que a abordagem da gramática não leva em conta aspectos semânticos e estilísticos da língua. O autor exemplifica a problemática levantada discorrendo acerca da importância da abordagem estilística no estudo de alguns aspectos de sintaxe e semântica (BAKHTIN, 2013).

Bakhtin não encontra na bibliografia referências para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma perspectiva que contemple a abordagem estilística de aspectos sintáticos e semânticos que proporcionem um aprendizado e possibilite aos estudantes o uso criativo<sup>9</sup> dos recursos aprendidos em seus textos. Assim, o filósofo da linguagem, na posição de professor, vivenciando um processo de ensino-aprendizagem de língua com os estudantes do ensino médio, elaborou um ensaio, que é também um plano de aula fundamentado ou uma elaboração didática (HALTÉ, 2008), e deixou uma contribuição teórico-prática sobre o ensino de língua para os professores. Bakhtin critica o ensino de uma linguagem livresca, impessoal e abstrata, pois considera que essa não deve ser utilizada por uma pessoa culturalmente adulta. Para o autor,

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original,

---

<sup>9</sup>Entendemos o termo “criativo” em Bakhtin e Franchi, aproximando-o da noção de autoria, pois o termo criatividade não possuía o atravessamento de sentidos que possui hoje. Bakhtin o relaciona a estilo e Franchi à expressividade.

investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Bakhtin-professor toma como exemplo de uma questão gramatical específica, o uso do período composto por subordinação sem conjunção, e, por meio da análise de textos de seus alunos do que corresponderia ao nosso ensino médio, destaca a necessidade e a relevância de que o significado estilístico do aspecto em questão seja ensinado.

De acordo com Brait (2013, p. 11),

Há explicitamente nesse trabalho de Bakhtin a demonstração de que ele estava atento ao contexto escolar e à crise do ensino de língua em curso desde o início do século XX, e que sua atuação consistia, dentre outras coisas, em rever a posição do ensino da gramática na escola, considerando que uma certa estilística, então no centro de suas preocupações, poderia, ser articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso.

Sem ter como referência o ensaio de Bakhtin, voltado às questões de ensino de língua e sua relação com estilo, Franchi propõe que se repense o conceito de criatividade na linguagem, pois entende que “[é] no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora.” (FRANCHI, 1987, p. 5), destacando a importância de deslocar a noção de criatividade da originalidade do produto para as condições do processo de criação. A partir de uma concepção de linguagem como “um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências” (FRANCHI, 1987, p. 12), o autor defende que,

“[n]o limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.”, pois a atividade criativa não está presente somente nos aspectos figurados, na ficção ou na poesia. Há processos criativos “mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção de expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos”, até mesmo no silêncio da reflexão que precede a experiência (FRANCHI, 1987, p. 13).

A proposta de ensino renovado de gramática vem se contrapor às limitações e equívocos da prática escolar, fundada numa tradição que consiste na repetição inconsciente de fórmulas que se escolarizaram, “na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.” (FRANCHI, 1987, p. 14), ignorando o problema da significação que, para o autor, está no centro da gramática.

O autor critica os exercícios escolares puramente classificatórios que misturam critérios e as análises descritivas simplificadas demais, mas não vê como solução o abandono da gramática. Ele defende que, para compatibilizar a natureza gramatical de algumas atividades com a criatividade na linguagem, o estudo gramatical precisa recuperar a dimensão do uso da linguagem e das estratégias utilizadas no ensino da gramática.

A aproximação à teoria gramatical proposta por Franchi implica a distinção entre **atividades linguísticas**, **epilinguísticas** e **metalinguísticas**<sup>10</sup>. Na atividade linguística, o autor inclui as atividades de uso da linguagem nas mais diversas interações sociais, nas quais há interlocutores concretos, finalidades discursivas específicas e não mera simulação de situações de interação. As atividades epilinguísticas são aquelas cuja prática “opera sobre a

---

<sup>10</sup> Para um maior aprofundamento sobre tais atividades/ações, ver também Geraldi (1997 [1991]), que, a partir da leitura de Culioli e outros autores, faz uma explanação sobre as ações linguísticas dos sujeitos, que ele denomina de operações discursivas nas quais há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem.

própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações.” (FRANCHI, 1987, p. 41). As atividades metalingüísticas, que envolvem a aquisição de um sistema de noções e uma nomenclatura para falar sobre a linguagem, se antecipadas por atividades epilingüísticas, podem se constituir em um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1987). Em síntese, o ensino reflexivo que o autor propõe consiste em explorar as potencialidades do discurso, adequando-o às intenções e ao estilo que se pretende imprimir aos enunciados produzidos.

Nesse sentido, podemos aproximar a proposta de criatividade e gramática apresentada por Franchi à de estilística no ensino postulada por Bakhtin, tendo em vista que ambos estão preocupados com que os estudantes se apropriem do sistema da língua e façam uso dele em suas interações de modo a atingir os sentidos mais adequados aos seus propósitos discursivos. Tendo como foco o diálogo com os professores, Franchi discorre didaticamente a partir de exemplos, mostrando evidências de que

análise semântica e análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos representados: implicam uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões, de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o seu discurso. (FRANCHI, 2006b, p. 63).

Assim, podemos entender as escolhas lingüísticas como marcas estilísticas e um exercício de autonomia por parte do aluno que tem acesso a um ensino de língua cujo enfoque não seja apenas nas atividades lingüísticas e metalingüísticas, mas que contemple a prática de atividades epilingüísticas. Para Franchi,

as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. Também porque, 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, 2006b, p. 50).

Entretanto, para que o estudante tenha acesso a esse conhecimento, o professor precisa estar preparado para trabalhar nessa perspectiva. Aqui, vale fazer referência a um outro texto em que Franchi (2006a) discute o “saber gramática”, analisando textos de alunos à luz de diferentes conceitos de gramática. O autor enfatiza a importância dos conhecimentos sobre gramática na formação do professor, uma vez que diferentes perspectivas de gramática – normativa, descritiva<sup>11</sup>, interna [e poderíamos acrescentar gramática de usos] – produzirão diferentes olhares sobre os textos dos alunos.

Na profícua década de 1980, na busca de alternativas para superar as dificuldades enfrentadas no ensino de LP, Geraldi, fundamentado nos estudos bakhtinianos, defende que, mais do que mudar técnicas e métodos empregados em sala de aula, é necessário assumir uma diferente concepção de linguagem. Desse modo, o autor apresenta aos professores uma proposta que demonstra, na prática, como articular a concepção de linguagem como forma de interação à atividade de sala de aula. Partindo dessa concepção de linguagem, Geraldi propõe não só uma nova metodologia, mas também um novo conteúdo de ensino, que denominou unidades básicas para o ensino de português: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística (doravante AL). Como nosso foco aqui recai sobre a última, convém trazer o esclarecimento do autor sobre o que estava propondo como prática de AL:

---

<sup>11</sup> Segundo o autor, “a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa” e isso correspondia ao que se entendia por gramática na escola brasileira, à época, embora a prática dos professores pudesse considerar a gramática de inúmeros outros modos. (FRANCHI, 2006a, p. 23).

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística 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 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, 2006, p. 74, grifos do autor).

Para melhor explicitar o que entendemos por AL, consideramos relevante trazer também as ponderações de Bezerra e Reinaldo (2013) sobre a importância de delimitar o escopo de significações ou interpretações que tal expressão pode suscitar, uma vez que ela pode abrigar diferentes perspectivas de trabalho com a língua.

As autoras esclarecem que, no meio acadêmico brasileiro, a investigação de unidades que possibilitam o entendimento do sistema linguístico tem sido associada à expressão análise linguística em duas práticas de estudo linguístico:

A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionais atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 21).

Já a segunda prática de estudo linguístico, mais voltada para o caráter didático da descrição, análise e interpretação dos fatos da

língua, tem sua base teórica nas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi e Geraldi. Bezerra e Reinaldo destacam que, ao compreender a linguagem como interação entre sujeitos que agenciam recursos expressivos e sistemas de referência, os autores dão ênfase ao fato de que os sujeitos no seu trabalho com a linguagem fazem ações *com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem*. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35-36). A distinção entre tais atividades é relevante para pensar o ensino de LP na escola, e mais especificamente a prática de AL, considerando que a precedência de uma sobre a outra pode produzir diferentes resultados nos processos de ensino e aprendizagem. Geraldi destaca a relevância dessas atividades para o entendimento do que está propondo:

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. (...) a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189-190).

Por muito tempo, predominou nas aulas de língua portuguesa o trabalho com a metalinguagem, partindo do conceito, seguido de alguns exemplos descontextualizados, depois dos quais eram propostos exercícios. Tais atividades não viabilizam a produção de conhecimento por meio da reflexão, mas priorizam o reconhecimento de uma noção pronta que deve ser fixada, a metalinguagem. Na prática de AL, defendida por Geraldi, “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191).



Ademais, partindo da proposta de Geraldi (1984), Mendonça (2006) propõe um novo olhar para o ensino de gramática<sup>12</sup> na escola, ao lado da leitura e da produção de textos. Para a autora,

A AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Mendonça atualiza o conceito de AL de Geraldi, detalhando sua abrangência e complexidade em um painel no qual contrapõe ensino de gramática x prática de análise linguística, no que se refere aos seguintes aspectos: concepção de língua, eixos de ensino, metodologia, habilidades de linguagem, conteúdos, centralidade na norma ou nos efeitos de sentido, relação com os gêneros, unidades privilegiadas e tipos de exercícios.

Por mais que todos os aspectos pontuados pela autora sejam relevantes, para fins de análise do corpus selecionado para o presente texto, nosso olhar recairá mais especificamente sobre a centralidade na norma e nos efeitos de sentido.

### **3. Descrição e análise dos planos de aula do gênero petição on-line com enfoque nos aspectos gramaticais e efeitos de sentido**

Tradicionalmente, o livro didático é um dos norteadores da prática docente e auxilia na elaboração das aulas do professor, inclusive vem sendo um campo fértil para pesquisa a fim de qualificar o material didático que circula na escola, além do

---

<sup>12</sup> Nesse texto, a autora foca o segmento do ensino médio, mas suas reflexões podem ser estendidas também para o trabalho com LP no ensino fundamental.

processo de análise de Livros Didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>13</sup>.

No entanto, contemporaneamente, os professores têm recorrido também a sites de produção de conteúdo educativo com vistas a compor suas aulas. Na rede, encontramos uma diversidade de aulas, videoaulas, plataformas educacionais que apresentam sequências didáticas, planos de ensino e/ou atividades com possibilidades de abordagem de conteúdos para os diversos campos de conhecimento. Dessa forma, mostra-se relevante também analisar esses materiais disponíveis de modo on-line ao professor e observar se contemplam ou não a prática de AL, ancorada numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, conforme propõem os documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de LP.

Assim, nesta seção, apresentamos a análise de planos de aula, disponibilizados ao professor no espaço digital. Para isso, tomamos como parâmetro o quadro de Mendonça (2006) em que a autora apresenta as diferenças basilares entre a noção de ensino de gramática e a prática de AL. Não obstante, não exploraremos todos os aspectos elencados pela autora, tendo em vista que optamos por focalizar a *centralidade nos efeitos de sentido* no trabalho com questões mais específicas de gramática, aspecto que consideramos ser o calcanhar de Aquiles, que é o trabalho com análise linguística nas aulas de LP.

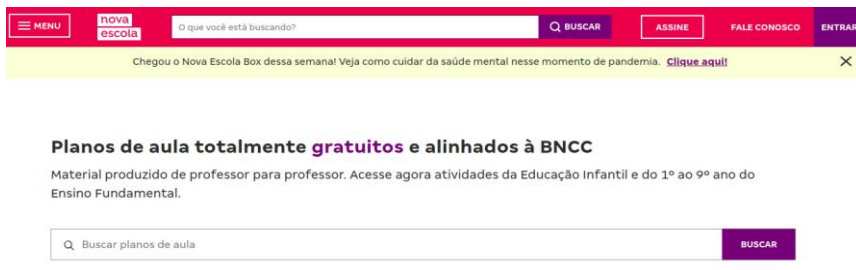
Como dito antes, o objeto selecionado na presente análise constitui-se de planos de aula, postados na página da Nova Escola<sup>14</sup>, conforme figura 1.

---

<sup>13</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391>: pnld Acesso em: 27 abr. 2020.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca> . Acesso em: 27 abr. 2020.

**Figura 1** – Tela inicial de acesso



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=L%C3%Adngua%20Portuguesa&anoPlanoAula=9%C2%BA%20ano&tema=An%C3%A1lise%20lingu%C3%Adstica%2FSemi%C3%B3tica>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Segundo o site, os planos são disponibilizados de modo gratuito, estão alinhados à BNCC e recentemente, no decorrer da escrita deste texto, a descrição foi atualizada a fim de informar aos professores que as atividades também foram adequadas ao ensino remoto<sup>15</sup>. A chamada no site anuncia que se trata de uma conversa “de professor para professor”, uma vez que os autores do material são professores também.

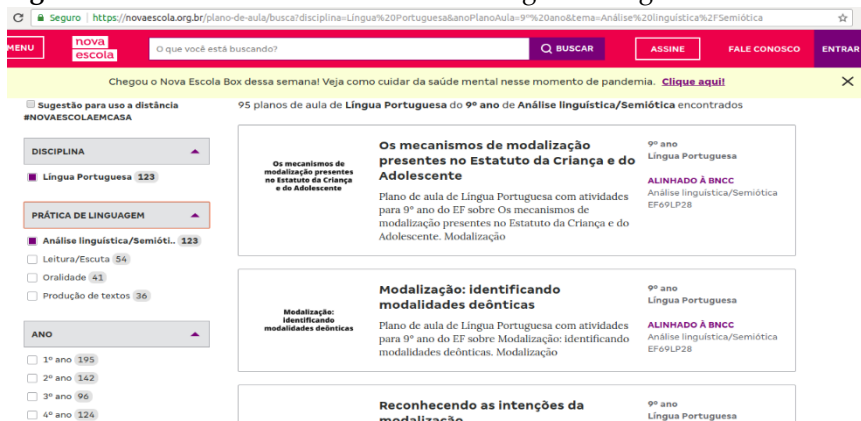
No “caminho” hipertextual para chegar aos planos, o professor acessa a página inicial, depois seleciona a disciplina, na sequência, seleciona prática de linguagem, conforme os eixos da

---

<sup>15</sup> Os espaços escolares brasileiros tiveram suas atividades presenciais suspensas em meados do mês de março de 2020, em virtude da pandemia deflagrada pela doença COVID-19. O isolamento social demandou uma série de reorganizações das instituições de ensino e secretarias de educação. As escolas estavam em xeque e precisavam, na emergência dos acontecimentos, tomar posição em face aos modos de prosseguir com as atividades de ensino. Assim, várias instituições de ensino, sobretudo as privadas, aderiram ao chamado ensino remoto emergencial. Os professores, por sua vez, foram convocados a prepararem aulas por meio de diferentes ferramentas tecnológicas como, por exemplo, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, entre outros. Nas redes, logo emergiu uma extensa quantidade de vídeos-tutoriais, enfim, materiais diversos com objetivo de “capacitar” o professor sobre como ensinar nesse contexto pandêmico e ocupar o lugar de “professor remoto” ou “professor on-line”.

BNCC, a saber: análise linguística/semiótica; leitura/escuta; oralidade; produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e, a seguir, escolhe a turma pretendida, conforme figura 2.

**Figura 2** – Acesso aos Planos de Aula de Língua Portuguesa



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=L%C3%ADngua%20Portuguesa&anoPlanoAula=9%C2%BA%20ano&tema=An%C3%A1lise%20lingu%C3%ADstica%2FSemi%C3%B3tica>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Nesta análise, selecionamos a disciplina Língua Portuguesa, a prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica e a turma de 9º ano, cuja busca resultou em um total de 95 planos de aula<sup>16</sup>.

Do ponto de vista da organização do site, a entrada para o conteúdo de ensino se dá de modo aleatório. Às vezes se opta pela categoria gênero textual/discursivo, outras vezes conteúdos de análise linguística mais pontuais como coesão e coerência, modalização, progressão textual etc. Há, como dito antes, uma referência explícita da adequação à BNCC (“Alinhado à BNCC”) e a indicação da competência a que esse plano está ligado.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=L%C3%ADngua%20Portuguesa&anoPlanoAula=9%C2%BA%20ano&tema=An%C3%A1lise%20lingu%C3%ADstica%2FSemi%C3%B3tica>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Desse quantitativo de 95 planos de aula no eixo análise linguística/semiótica, recortamos uma sequência de planos sobre o gênero petição on-line por se tratar de um gênero emergente na cultura digital<sup>17</sup> e relevante para a discussão sobre cidadania. Na sua totalidade, são apresentados 15 planos de aula que trabalham os eixos oralidade, leitura/escuta, produção textual (oral, escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, tendo como ponto de partida o referido gênero, que se insere, de acordo com a BNCC, no campo de atuação da vida pública.

Detalhamos, no quadro abaixo, as 15 aulas propostas na revista Nova Escola para abordagem do gênero petição online no 9º Ano do EF, situando o eixo indicado, as habilidades da BNCC contempladas e o título atribuído a cada plano de aula.

**Quadro 1** – Descrição da elaboração didática sobre o gênero petição on-line

<b>Aula /Eixo e habilidade da BNCC</b>	<b>Título</b>
Aula 1 – Leitura/Escuta EF89LP18	<b>CONHECENDO O GÊNERO PETIÇÃO ONLINE</b>
Aula 2 – Leitura/Escuta EF89LP24, EF89LP19, EF89LP20	<b>IDENTIFICANDO O PONTO DE VISTA NA PETIÇÃO ON-LINE</b>
Aula 03 – Leitura/Escuta EF89LP19, EF89LP20	<b>A COERÊNCIA ENTRE O TEMA DA PETIÇÃO ON-LINE E A REALIDADE BRASILEIRA</b>
Aula 04 – Análise linguística/semiótica EF69LP27	<b>IDENTIFICANDO A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA PETIÇÃO ON-LINE</b>
Aula 05 - Análise linguística/semiótica EF69LP27	<b>O GRAU DE FORMALIDADE DA PETIÇÃO ON-LINE</b>

<sup>17</sup>Compreendemos o termo ‘Cultura Digital’, presente na BNCC, como alinhado à noção de Cibercultura (RÜDIGER, 2011), na qual a comunicação e a própria informação assumem papel central nas práticas contemporâneas. E, ainda, na acepção de Lemos (2015, p. 15), “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social, que chamamos de cibercultura”.

Aula 06 - Análise linguística/semiótica EF69LP27	<b>A PROGRESSÃO TEXTUAL EM PETIÇÕES ON-LINE</b>
Aula 07 - Análise linguística/semiótica EF89LP23	<b>OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM PETIÇÕES ON-LINE</b>
Aula 08 - Análise linguística/semiótica EF89LP23	<b>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM PETIÇÕES ON-LINE</b>
Aula 09 - Análise linguística/semiótica EF89LP23	<b>COMPARANDO OS MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS DA CARTA ABERTA E DA PETIÇÃO ON-LINE</b>
Aula 10 – Oralidade EF89LP22, EF69LP25, EF69LP26	<b>CONHECENDO A EXPOSIÇÃO DE PROPOSTAS ORAIS</b>
Aula 11 – Oralidade EF89LP22, EF69LP25, EF69LP26	<b>IDENTIFICANDO PROBLEMAS E ENCONTRANDO SOLUÇÕES</b>
Aula 12 – Oralidade EF89LP22, EF69LP25, EF69LP26	<b>APRESENTANDO PROPOSTA ORAL</b>
Aula 13 - Produção de textos EF89LP21	<b>APLICANDO ENQUETE NA COMUNIDADE ESCOLAR</b>
Aula 14 - Produção de textos EF89LP25, EF89LP26, EF69LP22	<b>PLANEJANDO PETIÇÃO ON-LINE</b>
Aula 15 - Produção de textos EF89LP25, EF89LP26, EF69LP22	<b>ESCREVENDO PETIÇÃO ON-LINE</b>

Fonte: Os autores (2021).

Conforme descrição no quadro 1, os planos são articulados a partir dos eixos de trabalho no componente de LP e os relaciona, de modo meticoloso, à habilidade correspondente na BNCC. A proposição está organizada de maneira a iniciar com eixo leitura/escuta (aulas 01 a 03), seguido do eixo análise linguística/semiótica (doravante AL/S) (aulas 04 a 09); na sequência está oralidade (aulas 10 a 12) e, por fim, o eixo produção textual (aulas 13 a 15).

Para a presente análise, selecionamos o eixo análise linguística/semiótica (aulas 04 a 09) com vistas a observar se as

atividades propostas são encaminhadas em uma perspectiva de análise linguística com enfoque nos efeitos de sentido, conforme propõe Mendonça (2006), cuja concepção é de que a AL possibilite a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta, quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua. E, ainda, na acepção de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16), quando defendem uma concepção de AL como um processo de reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua.

Nessa sequência, destacamos como positivo o fato de que as atividades de AL, apresentadas nas aulas de 04 a 09, estão articuladas a um conjunto de atividades de leitura/escuta, oralidade e produção textual a partir de um gênero, o que já vinha sendo proposto anteriormente à BNCC.

As aulas em tela estão organizadas de modo a apresentar ao professor os seguintes tópicos no hipertexto: *atividades; materiais e atividades; e sobre o plano*, como vemos na figura a seguir:

### Figura 3 – Tópicos do Plano

Plano de aula > Língua Portuguesa > 9º ano > Análise linguística/Semiótica

#### Plano de aula - Identificando a estrutura composicional da petição on-line

Plano de aula de Língua Portuguesa com atividades para 9º ano do Fundamental sobre estrutura de composição da petição on-line

Plano 04 de 15 • [Clique aqui](#) e veja todas as aulas desta sequência

PLANO DE AULA ALINHADO À BNCC - POR: CAMILA GEYSE DA CONCEIÇÃO VIRGULINO

ATIVIDADE	MATERIAIS E ATIVIDADES	SOBRE O PLANO
-----------	------------------------	---------------

Visualizar em Texto  Visualizar em Slides

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line#atividade>. Acesso em: 13 maio 2020.

Nesses tópicos, são apresentados o tema em pauta com enfoque na análise linguística/semiótica, contendo textos

selecionados para leitura e análise, atividades elaboradas pelos autores e, no tópico “sobre o plano”, há uma apresentação/descrição geral do plano que evidencia seu alinhamento ao eixo na BNCC.

Nessa apresentação, há indicação da autoria<sup>18</sup> do material, vinculada à marca “Nova Escola”<sup>19</sup>. Podemos dizer que se trata de uma autoria partilhada por professor-autor, mentor e especialista sob a tutela da Fundação Lemann, que financia e disponibiliza o material aos professores. Eles oferecem formação, assessoria para redes públicas e, até, participam da elaboração da BNCC, ou seja, influem nas políticas públicas para a educação no país. Ao final de cada página, há uma barra com informações sobre produtos oferecidos e dados institucionais, como “quem somos”, onde encontramos o seguinte:

*A Associação Nova Escola é uma organização sem fins lucrativos mantida pela Fundação Lemann e a marca mais reconhecida por professores da Educação Básica no Brasil. Nossa missão é fortalecer o educador para transformar o Brasil. Para isso, desenvolvemos e distribuimos produtos e serviços de excelência que valorizam, facilitam o dia-a-dia e apoiam a carreira do educador.” (NOVA ESCOLA, 2020).*

Vale destacar que a Associação Nova Escola e a Fundação Lemann aparecem ao pé da página nos cantos esquerdo e direito, respectivamente, em todo o material. Assim, no que se refere à esfera de atividade humana responsável pela produção e circulação do material, é possível aventar que se trata da esfera comercial de produção de material didático em intersecção com a esfera escolar.

---

<sup>18</sup>A indicação de autoria dos planos está disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line/sobre> . Acesso em: 10 jun. 2020.

<sup>19</sup> Nova Escola é uma publicação criada pelo dono da Editora Abril e foi mantida pela Fundação Victor Civita por 30 anos. Em 2016, a marca Nova Escola foi transferida para a Associação Nova Escola, criada e mantida pela Fundação Lemann. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/374/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos> . Acesso em: 17 jun. 2020.



Isso porque temos aqui professores e especialistas que ocupam o lugar do “produtor” de material didático para o uso no espaço escolar de outros professores.

Com relação ao interlocutor previsto, embora esteja aberto para ampla consulta na internet, os planos destinam-se a professores da Educação Básica, e ao lançar mão das ferramentas de refinamento também se delimitam o interlocutor, ao passo que se entra na disciplina, seriação e eixo de ensino. No caso desta análise, trata-se do(a) professor(a) de Português.

Na sequência, no tópico “sobre o plano”, há o detalhamento da aula: título, finalidade (objetivo), série alvo, gênero em tela, prática de linguagem, objetos de conhecimento. Elementos composicionais que remetem a uma memória de um plano de aula “tradicional”<sup>20</sup> da esfera escolar, mas com uma diferença no modo de nomear prática de linguagem e objetos de conhecimentos, que seriam tratados como “conteúdos de ensino” nos planos que circulam na escola.

*Título da aula: Identificando a estrutura composicional da petição on-line*

*Finalidade da aula: Identificar a estrutura composicional da petição on-line e comparar com a do abaixo-assinado, a fim de entender a estruturação geral interna da petição on-line.*

*Ano: 9º ano do Ensino Fundamental*

*Gênero: Petição on-line*

*Objeto(s) do conhecimento: Análise de textos legais / normativos, propositivos, reivindicatórios.*

*Prática de linguagem: Análise linguística e semiótica (NOVA ESCOLA, 2020)<sup>21</sup>.*

---

<sup>20</sup> O termo ‘tradicional’ aqui não assume um tom depreciativo, antes nos referimos aos planos efetivamente produzidos pelos professores nas práticas escolares.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line/sobre> Acesso em: 10 jun. 2020.

Ainda, nesse tópico, evidencia-se como uma particularidade a adequação exata do plano a uma habilidade que seria o objeto de ensino-aprendizagem dentro do referido eixo AL/S na BNCC, como vemos a seguir:

*Habilidade(s) da BNCC: EF69LP27*

*Sobre esta aula: Esta é quarta aula de uma sequência de 15 planos de aula com foco no gênero petição on-line e no campo de atuação da vida pública. A aula faz parte do módulo de análise linguística e semiótica. (NOVA ESCOLA, 2020)<sup>22</sup>.*

Esse alinhamento rígido de um objeto de aprendizagem a uma habilidade pontual indicada na BNCC pode mostrar-se problemático, uma vez que engessa a atividade e a limita a um único eixo, ao passo que a perspectiva da AL é justamente ser uma prática transversal, que atravessa as práticas de leitura/escuta e produção de textos. Ademais, pode dar indícios de que a BNCC esteja funcionando como um *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000) nacional com um caráter fortemente homogeneizante, muito embora enuncie que não é um currículo e sim diretrizes para a construção de propostas curriculares das redes de ensino e secretarias de educação do país.

Na sequência, ainda no tópico de apresentação “sobre o plano”, há uma indicação de materiais a fim de levar o professor a plataformas em que ele pode visualizar petições on-line<sup>23</sup>. Nessa parte da apresentação, há uma breve indicação de algumas particularidades/regularidades do gênero petição on-line, iniciando pelo objetivo discursivo: “O gênero petição on-line circula na internet e tem como objetivo provocar a ação do Estado contra posturas em desacordo com o estado democrático e de direito através de atos de reclamar, reivindicar, denunciar, requerer etc.” (NOVA ESCOLA,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line/sobre> . Acesso em: 10 jun. 2020.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line/sobre> . Acesso em: 10 jun. 2020.

2020). Em seguida, menciona o espaço discursivo, a saber, a esfera de atividade humana de produção e circulação do gênero: “[...] *repare que a petição on-line está mais relacionada ao âmbito jurídico, sendo direcionada a uma autoridade. Já o abaixo-assinado on-line é mais informal e pode ser direcionado a cidadãos comuns em busca de doações, por exemplo.*” (NOVA ESCOLA, 2020).

Essa descrição sucinta do gênero está sempre atrelada à sua relação constitutiva com o gênero abaixo-assinado, oriundo das interações da cultura escrita impressa, e isso aparece, inclusive, nas atividades que partem da comparação entre petição on-line e abaixo-assinado no sentido de tentar resgatar uma memória do gênero.

Tal comparação se acentua, na descrição do plano, quando faz a seguinte observação: *Atenção! Esses gêneros têm uma estrutura composicional muito parecida. Todavia, a diferença reside em para quem as petições e os abaixo-assinados são direcionados, bem como se diferenciam em relação ao tema tratado por esses gêneros.*” (NOVA ESCOLA, 2020). Essa acentuação se revela, inclusive, no uso de negrito desta parte do detalhamento do gênero e aponta para a semelhança na construção composicional dos gêneros. Mais uma vez aqui observamos uma proeminência sobre o aspecto composicional como maior definidor do gênero, embora mencione os interlocutores e temas diferentes.

O detalhamento do plano apresenta ainda algumas dificuldades que o professor pode encontrar no uso desse material no espaço da sala de aula. Trata-se de uma espécie de reação ativa antecipada por parte dos autores, como vemos no fragmento: *“Dificuldades antecipadas: É possível que os alunos tenham dificuldade em perceber as características recorrentes e contrastantes do abaixo-assinado on-line e da petição on-line.”* (NOVA ESCOLA, 2020). Novamente aqui as regularidades do gênero petição on-line são mensuradas na comparação como o gênero abaixo-assinado e a preocupação é que o estudante não domine as “características” composicionais do gênero. O que nos leva a pensar que o gênero aqui não está sendo pensado como um enunciado de um gênero que remete a uma situação de interação discursiva situada. Que situação de interlocução é mediada pela petição on-line que necessita

tanto ser explicada na relação com o abaixo-assinado? Estariam algumas ações/atos de linguagem, sob um prisma cognitivo e de tipologias textuais como “atos de reclamar, reivindicar, denunciar, requerer etc.”, a embasar essa concepção de gênero?

A descrição do plano indica ainda as referências bibliográficas utilizadas para sua elaboração assentadas em artigos científicos, bem como em textos jornalísticos de popularização da ciência.

Por fim, menciona a competência (EF69LP27) no eixo de AL/S na BNCC, marcando essa relação constitutiva do plano com o documento oficial. Assim, o plano responde a esse tópico específico da BNCC, que é “Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 149).

Destacamos que essa habilidade da BNCC focaliza a dimensão composicional do gênero, o que explica essa resposta do plano em atender a esse objeto de aprendizagem específico: a composição do texto. No entanto, esse modo de operar com os gêneros, que separa suas dimensões constitutivas, nos traz algumas inquietações ao pensar que, na prática escolar, essa partição exata de uma dimensão do gênero mostra-se artificial e até infrutífera, uma vez que a tríade do gênero (tema, composição e estilo) são dimensões inextricáveis que compõem um todo discursivo, como um *dispositivo de linguagem* nas interações mediadas pelos gêneros. Tal fragmentação dos elementos constitutivos dos gêneros, na habilidade proposta pela BNCC, pode remeter a uma certa gramaticalização do gênero que tenta olhá-lo de modo separado a fim de escrutinar suas minúcias textuais, muito embora, nos planos 2 e 3, no eixo leitura constam: “*características composicionais e estilísticas dos gêneros/Apreciação e Réplica*”. Ou seja, os elementos mais ligados aos sentidos do ponto de vista estilístico estão contemplados nos planos do eixo leitura, o que aponta não uma ausência do trabalho com os efeitos de sentido, mas a compartimentalização das dimensões constitutivas dos gêneros discursivos dentro dos eixos de trabalho.

Na sequência, nos detemos mais especificamente na análise das atividades nos planos de 04 a 09, que são aqueles destinados ao eixo análise linguística/semiótica, nosso objeto de investigação neste capítulo.

No plano 04<sup>24</sup>, temos a primeira atividade destinada ao eixo AL/S, inserida no tópico “Materiais e Atividades”. Nesse tópico, estão disponíveis os textos do gênero em foco para leitura e análise, apresentações em slides e atividades a serem realizadas pelos estudantes já contendo a resposta esperada e que é “dada” ao professor que, por seu turno, trabalharia nessa perspectiva metodológica em sala. A atividade de AL/S inicia com discussões, de modo mais amplo, com enfoque nas condições de produção, na circulação do gênero petição on-line, nas finalidades discursivas e a partir da comparação com o gênero abaixo-assinado, como vemos nas seguintes questões: “*A petição on-line e o abaixo-assinado on-line circulam no mesmo lugar? Qual? Qual é a finalidade desses gêneros? Qual é a forma de composição que eles assumem nas plataformas virtuais? Quais são as diferenças e semelhanças dessas formas composicionais?*”. Esse encaminhamento apresenta uma preocupação de iniciar as atividades de AL/S a partir da noção de gênero, de modo mais amplo, como observa Mendonça (2006, p. 207), em que há “fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.”.

Embora inicie pela discussão sobre as condições de produção do gênero, isso se dá a partir de somente duas questões norteadoras para a discussão, o que se mostra demasiada sucinta. Além disso, há uma certa generalidade ao afirmar que tanto a petição como o abaixo-assinado circulam na internet, pois sabemos que o abaixo-assinado é um gênero que já circulava socialmente de modo analógico. Após essa abordagem aligeirada e pouco aprofundada

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/EeuDacQfpPtrmaf98NfPh2z73SacscmY4ZezTdTVjXtAPYHfxXvBfGnpwXrw/resolucao-da-atividade-discussao-em-grupo-lp09-06sqa04.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

sobre as condições de produção e circulação do gênero, passou-se ao segundo tópico, em que o elemento focalizado é o da composição: *“Qual é a forma de composição que eles assumem nas plataformas virtuais? Quais são as diferenças e semelhanças dessas formas composicionais?”*. Observem certa “insistência” na abordagem dos aspectos composicionais, quando no terceiro tópico do plano de aula sugere-se a elaboração de um quadro de forma a sistematizar a organização textual dos dois gêneros em comparação.

Nos planos seguintes, após as atividades que abordam questões relativas ao gênero sobre as condições de produção e aspecto composicional, nas aulas de 05 a 09 são tematizados conteúdos de língua mais focais no eixo AL/S. Na aula 05<sup>25</sup>, observamos um enfoque no estilo<sup>26</sup> do gênero no que tange ao “registro empregado” de língua, se mais informal ou não a partir de análise de dois exemplares do gênero. Evidencia-se, a nosso ver, a intenção de trabalhar com os alunos a relevância na escolha de determinado registro de língua considerando o gênero a ser agenciado e os parceiros da comunicação discursiva, o que se pode encontrar em uma das perguntas da primeira etapa da aula: *“Vocês usam a mesma linguagem para falar com seus pais, amigos e professores? Muda algo? O quê? Deem exemplos.”* e, ainda, em uma das perguntas da segunda etapa, mais especificamente sobre os dois exemplares de petição on-line a serem analisados: *“Comparando os dois textos, qual linguagem é mais adequada para esse gênero textual? Por quê?”*.

Das aulas 06 a 09, de modo geral, observamos uma ênfase na perspectiva do texto sob uma inspiração da Linguística Textual, e, até, de forma mais específica, um destaque para conteúdos da ordem do argumentar, o que se mostra coerente para esse bloco de

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3107/o-grau-de-formalidade-da-peticao-on-line>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>26</sup> O gênero discursivo possui uma dimensão languageira, realizada no estilo, um dos elementos constitutivos do gênero. Para Bakhtin (2003, p. 262), o estilo é a própria “[...] seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]”. Trata-se então da relação dos enunciados de determinado gênero com os usos sociais da língua.

aulas, pois a petição on-line é gênero que busca convencer e persuadir a uma concordância/adesão de seu interlocutor.

O plano de aula 06<sup>27</sup> mostrou-se ser o “lugar” em que vemos uma atenção aos efeitos de sentido um pouco mais presente. Isso ocorre, por exemplo, quando a partir da leitura de um texto, é proposta a seguinte questão: *“Você acha que existe alguma diferença entre o uso do termo “deficiente” e “pessoa com limitação”? Por quê?”*. Aqui os estudantes teriam que refletir sobre o uso de um termo ou outro e os sentidos produzidos nessa escolha lexical. Em outra atividade também é mobilizada a estratégia de comparar usos linguageiros no interior de um determinado texto, como se vê a seguir: *Por que o autor do texto propõe aos órgãos públicos substituir o termo “gratuito”? Qual diferença do emprego dos dois termos?*

Isso significa que a partir dessa aula, tem-se nesse plano de aula um maior adentramento na questão dos efeitos de sentido por meio do trabalho com aspectos mais focais de língua e expressividade, que é justamente o nosso olhar nessa análise.

No entanto, a nosso ver, as atividades com enfoque nos efeitos de sentido de modo mais pontual foram tímidas. As demais questões propostas, no plano 06, são majoritariamente com foco na progressão textual, mais precisamente no trabalho de referenciação, com o objetivo de demonstrar o processo argumentativo em textos do gênero por meio da retomada de referentes. A proposta da aula é ampliar a compreensão de que a retomada do referente por elementos de coesão (nominais ou pronominais) não se limita à recuperação de um objeto do discurso, como também pode contribuir para a argumentação do texto. Como forma de ilustrar esse recurso, o plano da aula propõe uma atividade de leitura e análise de um exemplar do gênero petição, com a seguinte pergunta: *“Por que as retomadas são importantes para a construção do texto?”*

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3109/a-progressao-textual-em-peticoes-on-line#materiais-e-atividades> . Acesso em: 28 jul. 2020.

Na aula 07<sup>28</sup>, entram em cena os operadores argumentativos, tão necessários para a progressão textual e para o direcionamento argumentativo proposto por quem escreve uma petição ou qualquer outro gênero de caráter argumentativo. O próprio plano da aula antecipa a dificuldade que os alunos podem ter com esse assunto, no que chamamos, anteriormente, de reação ativa antecipada: *“Atenção! É possível que os alunos tenham dificuldade de entender quais “elementos linguísticos” devem grifar. Dessa forma, explique que há certos elementos na língua que permitem orientar o que dizemos a determinadas conclusões”* (NOVA ESCOLA, 2020). O procedimento didático adotado na aula é o de lançar para os alunos um exemplar do gênero e pedir que eles tentem identificar os “elementos linguísticos que julgam ser responsáveis por mostrar a força argumentativa de uma ideia e o efeito de sentido que provocam”. Para sistematizar esse conteúdo, outra atividade é proposta: o preenchimento de um quadro com palavras ou expressões de acordo com a “orientação argumentativa” indicada. Pela complexidade do conteúdo, podemos, de um lado, questionar de que forma o aluno irá resolver o exercício sem um conhecimento prévio de operadores argumentativos. Uma única aula seria o suficiente? Por outro lado, reconhecemos a intenção com a aula em mostrar como conjunções e advérbios, por exemplo, são fundamentais para os efeitos de sentido pretendidos pelos produtores de texto.

A sustentação de ponto de vista pelas estratégias argumentativas é o conteúdo do plano de aula 08<sup>29</sup>. Basicamente, a aula, dividida em três etapas, propõe a leitura de uma petição on-line, a identificação das estratégias utilizadas pelo autor do texto e a correção da atividade. Analisando as perguntas elencadas na atividade, fica evidente que a proposta nesta aula é destacar as

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3600/os-operadores-argumentativos-em-peticoes-on-line#materiais-e-atividades>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3601/estrategias-argumentativas-em-peticoes-on-line>. Acesso em: 28 jul. 2020.



estratégias argumentativas mais utilizadas para a sustentação de uma opinião acerca de um assunto, a saber: apresentar um fato relevante; recorrer a dados estatísticos; utilizar argumentos favoráveis e contrários; fazer comparação(ões); e levantar problema e sugerir solução(ões).

Para fechar o bloco de aulas voltadas marcadamente de AL/S, a aula 09<sup>30</sup> tem por proposta um trabalho comparativo entre os gêneros petição on-line e carta aberta, com o objetivo de identificar “os movimentos argumentativos” em cada um dos gêneros. De início, causou-nos estranheza, como avaliamos mais acima, o fato de que em outras aulas desse mesmo plano a comparação tenha se estabelecido entre a petição on-line, objeto de ensino em foco, e o abaixo-assinado, ainda assim, estritamente no que se refere a aspectos composicionais. Nossas ressalvas poderiam ficar no limite desse estranhamento, porém, ao analisar o conjunto de perguntas para a atividade de comparação entre os dois gêneros, percebe-se uma abordagem mais textual do que mesmo genérica. As perguntas se restringem ao reconhecimento do tema, ponto de vista e argumentos arrolados em cada exemplar dos dois gêneros em comparação. Ou seja, não há um trabalho efetivo de ressaltar a constituição e funcionalidade do gênero carta aberta em relação ao gênero petição on-line.

Uma tentativa de diferenciar os gêneros só se encontra no item “Atenção”, na primeira parte da aula: *“A carta aberta pode ser veiculada nos meios de comunicação, por exemplo, televisão, rádio, internet. Ela pode ter como objetivo informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto. Já a petição on-line circula na internet e tem como objetivo provocar a ação do Estado contra posturas em desacordo com o estado democrático e de direito através de atos de reclamar, reivindicar, denunciar, requerer etc. Assim, esses dois gêneros se assemelham no propósito comunicativo”*. Dessa forma,

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3603/comparando-os-movimentos-argumentativos-da-carta-aberta-e-da-peticao-on-line> . Acesso em: 28 jul. 2020.

constatamos que tal proposta poderia ser feita comparando a petição online com qualquer outro gênero de natureza argumentativa, o que pode ser comprovado destacando a única pergunta da atividade com base nos gêneros em questão: *“Há diferença entre a defesa do ponto de vista da carta aberta lida anteriormente e a da petição on-line explorada nesta atividade?”*

Com a análise é até possível esboçar uma síntese a partir do que o plano de aula oferece para o trabalho com o gênero petição on-line, estritamente para o eixo de AL/S. De um bloco formado pelas aulas de 04 a 09, temos o seguinte: a aula 04 teve por foco tentativa de fazer conhecer as condições de produção e aspectos composicionais; a aula 05 propôs um enfoque nos registros de linguagem usados em diferentes situações de interação; as aulas 06 a 09, na esteira de elementos da Linguística Textual, tratam de progressão textual e recursos linguísticos para o processo argumentativo que requer o referido gênero.

#### **4. Considerações finais**

A referência a Bakhtin, não apenas o filósofo da linguagem, como também e sobretudo o professor de língua russa em contexto escolar, certamente configura-se como uma novidade aos poucos familiarizados com os escritos do Círculo. Porém, na elaboração deste capítulo, o texto *“Questões de estilística no ensino de língua”* pode ser considerado a fonte inspiradora para as reflexões implementadas em torno do objeto de estudo/ensino que mobiliza pesquisadores nas IES e professores da escola básica: a prática de análise linguística.

Isso não significa, necessariamente, que a AL, seja nos moldes propostos por Geraldi ainda nos anos 1980/1990, seja aquela delineada no mais novo documento parametrizador para o ensino na escola básica, a BNCC, se apresente, de fato, como uma proposta de ensino de LP de forma mais integradora, em que as unidades básicas de ensino (leitura, produção escrita, gramática) realmente vêm sendo trabalhadas de forma articulada. Aliás, especificamente sobre a AL/S

na BNCC, já nos referimos à leitura crítica de Souza *et al* (2019) quando os autores usam a expressão “um passo atrás” ao avaliarem a proposta do referencial curricular para o ensino e aprendizagem de LP, que acaba por priorizar, em suas linhas, as unidades da língua, na contramão do que sugere a ordem metodológica do Círculo de Bakhtin para a análise do enunciado concreto.

Em tempo, explicamos que o subtítulo do capítulo (“da gramática aos efeitos de sentido”) não é para marcar determinada posição de defesa ao tratamento isolado de itens gramaticais como procedimento didático para a compreensão dos sentidos possíveis em um texto/discurso, negligenciando o contexto de produção dos enunciados. Diferentemente disso, é justamente na consideração do contexto de produção que entendemos que se deva estabelecer procedimentos que visem à análise de recursos linguísticos como forma de comprovar o sentido pretendido pelos sujeitos envolvidos na interação. A referência explícita à “gramática” deve ser interpretada, pelo menos foi nossa intenção com o capítulo, como uma forma de enfatizar que ela é parte da língua e que pode ser explorada em sala de aula a partir da prática de análise linguística ou, como denomina a BNCC, análise linguística/semiótica.

É a partir do que acima chamamos fonte de inspiração que compreendemos que professores de LP podem trabalhar em sala de aula com uma AL/S que investigue recursos linguístico-discursivos recorrentes em enunciados concretos, histórica, ideológica e culturalmente situados. A reflexão sobre essas recorrências, assim como a reflexão sobre o contexto específico de produção dos enunciados, é de fundamental importância para a compreensão da língua em uso pelo aluno, dando à AL, de fato, um certo *status* pedagógico para, inclusive, evitar a forma estanque com que se trabalha com a leitura e a produção escrita.

Contudo, perguntamos o que a formação (inicial e contínua) para a atuação do professor de LP na escola básica proporciona de saberes necessários para empreendimentos analíticos de aspectos da língua com o objetivo de alcançar efeitos pretendidos em enunciados concretos. A solução para certa demanda do professor

está nos materiais didáticos, até mesmo esses dispostos na rede, elaborados por consultores e especialistas? Entendemos que cabe ao professor se valer de certa autoria e autonomia no planejamento e na condução de suas aulas para não fazer com esses materiais mera reprodução didática.

Vemos, portanto, que a partir de um trabalho, sobretudo, de leitura, coadunado à atividade de AL (AL/S, na proposta da BNCC), os sujeitos envolvidos em situação de ensino e aprendizagem de LP (professor e alunos) podem compreender os modos de dizer do outro, concretizados nas formas diferentes de enunciados. Os elementos linguístico-discursivos que compõem os enunciados, que se materializam em gêneros discursivos/textuais, são, portanto, conteúdo para reflexão, de que professor e alunos dispõem no processo de leitura para compreender os sentidos potencializados, os efeitos de sentidos atribuídos e, concomitantemente, dos quais também dispõem para fazer suas escolhas no momento de produzir outros textos/enunciados.

Os planos de aula analisados, a nosso ver, podem até ser considerados uma tentativa de uma abordagem integradora de gênero discursivo/textual, pois as atividades exploraram, mesmo de forma incipiente, aspectos relacionados às condições de produção do enunciado com base no gênero. Contudo, mostraram-se insuficientes no que tange à abordagem de atividades com foque na análise linguística, mais especificamente no que diz respeito aos efeitos de sentido.

Mesmo com tal ressalva, destacamos, em algumas atividades, a tentativa de fazer compreender o papel de recursos textuais e linguísticos para o funcionamento do gênero petição on-line como “tipo relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 2003) que se insere em práticas discursivas cidadãs com o objetivo de persuadir interlocutor(es) para temáticas de relevância da sociedade.

A análise apresentada faz parte de um relevante diálogo com vistas a contribuir com as reflexões em torno do tema análise linguística, que foram ganhando corpo nas últimas décadas,

mesmo assim, ainda longe de alcançar os avanços obtidos pelas discussões que envolvem a leitura e a produção textual. Sobre análise linguística, embora haja uma produção significativa de pesquisadores da LA, ainda há um longo caminho a trilhar até que a formação docente prepare satisfatoriamente o professor e ele tenha condições que lhe possibilitem autoria e autonomia sobre a elaboração didática, de modo a trabalhar a língua como produção de sentidos nas aulas de LP na escola básica.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1929].

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 11-33.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 34-101.

- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.
- GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. Trad. de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, jul. dez., p. 117-139, 2008.
- LEMONS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- NOVA ESCOLA. *Plano de aula*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3105/identificando-a-estrutura-composicional-da-peticao-on-line/sobre> Acesso em: 10 jun. 2020.
- POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SOUZA, T. F. B. de.; FENILLI, L. M. F.; MISKIW, A. A.; FRANCO, N. (In)compreensões do eixo análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 277-306, 2019.



**PARTE 4**  
**ELABORAÇÕES DIDÁTICAS**





# PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Rodrigo Acosta Pereira<sup>1</sup>

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Os estudos linguísticos, em suas diferentes abordagens, se preocupam em compreender a constituição e o funcionamento da língua(gem), ora sob uma perspectiva imanente, sistêmica e abstrata; ora sob uma abordagem social, discursiva e concreta. Com interesses diversos, as pesquisas empreendidas nesta área têm ampliado as possibilidades de análise e, conseqüentemente, alargado as discussões tanto sobre os estratos formais da língua, como sobre suas possibilidades sociais do uso, voltando-se, neste caso, para uma análise da língua à luz de aspectos como discurso, enunciado e gêneros do discurso.

Dentre os diversos estudos empreendidos, interessa-nos, neste capítulo, refletir, à luz da concepção dialógica, sobre o ensino das práticas de linguagem, especificamente, nesta discussão, a prática de leitura e análise linguística/semiótica. Primeiramente, vamos apresentar discussões introdutórias sobre a linguagem a partir da abordagem dos Estudos Dialógicos da Linguagem, retomando escritos de Bakhtin e o Círculo e de pesquisas atuais no campo da Análise Dialógica do Discurso. Em um segundo momento, por sua

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: drigo\_acosta@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: tehübes@gmail.com

vez, apresentamos reflexões sobre o trabalho com as práticas de leitura e análise linguística a partir do matiz dialógico da linguagem.

## 2. Enunciados e gêneros do discurso

Nesta seção, vamos percorrer discussões sobre **gêneros do discurso** e outros conceitos que orbitam em torno deste à luz da perspectiva dialógica da linguagem. O objetivo é entender a relação entre gêneros do discurso e esferas da atividade humana, gêneros e plasticidade discursiva, gêneros e compreensão responsiva e gêneros e ideologia. Acreditamos serem aspectos fundantes para o entendimento das práticas de linguagem na escola sob uma abordagem dialógica, em especial, para o trabalho com a prática de análise linguística/semiótica em contexto da aula de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica. Nossa seção se organiza em três subseções.

### 2.1 Esferas da atividade humana e gêneros do discurso

Com base em Bakhtin (2003 [1979]), podemos afirmar que, sejam quais forem os modos de utilização da língua, sempre a utilizamos por meio de **enunciados** (orais, escritos, multissemióticos) que se tipificam em **gêneros do discurso** que, por sua vez, se constituem e funcionam na relativa estabilização de três elementos: **o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional**. Além disso, de acordo com Rodrigues (2005, p. 157),

[...] para Bakhtin, o enunciado, como uma totalidade discursiva, não pode ser considerado como unidade do último e superior nível do sistema da língua, pois forma parte de um mundo totalmente diferente, o das relações dialógicas, que não podem ser equiparadas às relações linguísticas dos elementos do sistema da língua. Considera o enunciado como a unidade da comunicação discursiva.

Compreendemos, assim, a linguagem por meio de sua dimensão social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]; 2013 [1930]). É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas comunicações interpessoais (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). As diferentes práticas linguísticas realizadas na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam, os quais, como já dito acima, denominamos gêneros do discurso. Os gêneros se estabilizam nas interações assim como se realizam e se regularizam em **esferas sociais** específicas.

Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 279), “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. As realizações linguísticas se efetuam como enunciados que se legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações de que fazem parte. “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma [das] esferas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279), isto é, os enunciados, enquanto unidades de comunicação, são marcados por regularidades sócio-temáticas, sócio-estilísticas e sócio-composicionais que se estabilizam na forma de gêneros. Em adição, “[...] cada esfera [social] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e [se torna] mais complexa” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279).

Esferas sociais são espaços de regularização e significação social dos gêneros discursivos (ACOSTA PEREIRA, 2012). Toda forma discursiva dos diferentes gêneros adapta-se à uma forma interacional que se desenvolve em uma determinada esfera social. Dessa forma, os diversos gêneros que circulam na sociedade refletem ou refratam uma determinada realidade pertencente a uma determinada esfera social (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020). Concomitantemente às determinações da esfera social e da interação, “[...] o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa

forma". (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 293). Nessa interação, os enunciados, determinados por uma esfera social específica, não apenas se adaptam a essa esfera como regularizam as interações por meio dos gêneros. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 126) retoma que "toda situação [...] possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes [...]". A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. Sob esse plano, podemos compreender que as formas estereotipadas de interação, os gêneros do discurso, não apenas funcionam em determinada esfera social como incorporam os objetivos, as ideologias e as relações interpessoais constitutivos dessa esfera, buscando compreender que "[...] a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 127).

Ademais, cabe retomarmos uma discussão sobre a **plasticidade discursiva dos gêneros do discurso** na vida social: as possibilidades de **hibridização** (BAKHTIN, 1998 [1975]). Os diferentes aspectos híbridos dos gêneros são discutidos por Bakhtin (1998 [1975]; 2003 [1979]) a partir dos conceitos de **intercalação** e **transmutação**. Os gêneros são heterogêneos; sua diversidade funcional pode apresentar-se em enunciados que configuram gêneros literários, retóricos e do discurso cotidiano, dentre outros de plurais esferas sociodiscursivas. "Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa [...] a diferença crucial entre [gêneros primários e secundários]". (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281).

A distinção entre gêneros primários e secundários e as conseqüentes transmutações na vida social, para Bakhtin, não seguem especificidades formais, mas diz respeito às regularidades de comunicação sociocultural determinadas (ACOSTA PEREIRA, 2012). Os gêneros secundários são direcionados às circunstâncias mais complexas de interação enquanto os primários seguem

contextos mais cotidianos e prosaicos de formação. Dessa relação entre gêneros primários e secundários, Bakhtin (2003 [1979], p. 281) propõe que “os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) [...]”.

Ainda em termos transmutacionais, os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes [...]”. Bakhtin (2003 [1979]) argumenta que a importância na distinção e exploração de gêneros primários e secundários está a favor da compreensão da natureza de formação dos enunciados e a problemática da inter-relação entre língua(gem), ideologias e visões de mundo. Em adição, o estudo dos gêneros primários e secundários e suas transmutações serve para compreendermos as determinações das esferas sociais e suas normatividades, além de contribuir para a exploração das particularidades dos gêneros. Não podemos ignorar a constituição dos enunciados em suas dimensões sociais, visto que a exclusão destas ocasionaria um estudo voltado ao objetivismo e abstração da linguagem. Dessa forma, podemos entender que os gêneros sofrem diferentes mudanças, que estão intimamente ligadas a sua historicidade (BAKHTIN, 2008 [1963]), posto que “[...] a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros [...] leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 286).

Quanto à intercalação de gêneros (BAKHTIN, 1998 [1975]), podemos compreender como a incorporação de enunciados típicos de um gênero em enunciados de um outro gênero, seja por suas características composicionais, estilísticas ou temáticas. Gêneros da mídia, frequentemente, se utilizam desse recurso para a construção das instâncias interacionais de produção e recepção (por exemplo, uma publicidade com regularidades genéricas de uma receita; um editorial com regularidades do gênero horóscopo, entre outros exemplares de gêneros intercalados). Portanto, ocorre intercalação quando enunciados de um determinado gênero estão em enunciados de outros gêneros, independente da esfera, mas sempre

com relação aos horizontes interacionais (ACOSTA PEREIRA, 2008; 2012). Embora, sob a perspectiva dialógica, todos os enunciados são sempre atravessados por outros enunciados e pelos enunciados do outro, a intercalação se estabelece e se constitui por enunciados estabilizados de um determinado gênero em relação dialógica com enunciados estabilizados de outro gênero numa dada interação social.

Conjuga-se à intercalação, a **reacentuação** do gênero (BAKHTIN, 2003 [1979]), que se pode entender como a compreensão do leitor da relação de um estilo de um determinado gênero em um outro. Com isso, enquanto a intercalação apresenta-se como o processo de conjugação de gêneros, a reacentuação se dá por meio da compreensão ativa do leitor. Rodrigues (2005, p. 180-181), entende que “os gêneros intercalados são um modo de introdução do discurso do outro no gênero [...], cuja função é o da construção da orientação axiológica. [...] o gênero intercalado é como outra janela genérica (de gênero) que se maximiza sobre [um determinado gênero do discurso]”.

Portanto, a hibridização genérica (do gênero) se processa por diferentes modos seja transmutacionais ou de intercalação, caracterizando os gêneros do discurso como plásticos, fluídos e dinâmicos. As diversas atualização e (re)constituições dos gêneros se dão nas diferentes interações sociais, visto que “o processo de intercalação é um dos lugares onde observar a plasticidade dos gêneros. Todas essas características dos gêneros apontam para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação inextricável com a situação social de interação”. (RODRIGUES, 2005, p. 169).

## **2.2 Dialogismo, responsividade e gêneros do discurso**

A produção e a recepção de enunciados são dialógicas. Pensar em gêneros é compreender as diferentes relações enunciativas que o configuram e determinam seu funcionamento nas diferentes esferas sociais de comunicação. Para Bakhtin (2003 [1979]), o diálogo é uma forma clássica da comunicação social. Contudo, a

dialogização em Bakhtin está além da interação face a face. Nas interações intersociais, os enunciados funcionam como unidades comunicacionais, sendo que, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291). Dessa forma, compreender o **dialogismo** bakhtiniano é buscar desconstruir as inter-relações enunciativas que se constroem interativamente. Nossos enunciados mantêm relação com outros enunciados pré-construídos e pré-figurados (BAKHTIN, 1998 [1975]), isto é, enunciados estão em constante inter-relação com enunciados outros e com enunciados do outro, construindo, assim sua sociofuncionalidade.

Bakhtin (2003 [1979], p. 293) afirma que, “é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: o do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. Com isso, os enunciados se articulam como formas sociais de comunicação, que quando relativamente tipificadas, se organizam como gêneros do discurso.

A **compreensão** dos enunciados é inseparável de sua situação de interação (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]), ou seja, significações enunciativas não são fixas, impermeáveis ou abstratas, mas são essencialmente sociais. Significação e interação funcionam conjuntamente. Para Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 130-132),

[...] a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra [...] Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. [...] A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar [...].

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de



palavras novas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...].

O que se entende é que a significação é social, portanto, só ocorre em determinadas interações nas quais a atitude responsiva dos interlocutores ocorra. A ativação do papel do outro na interlocução é essencial na apreensão de significação. A compreensão responsiva ativa é o processo fundamental da interação (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). A compreensão de enunciados é sempre adquirida por meio da atitude responsiva ativa. Toda enunciação pressupõe uma resposta, seja de ação instantânea ou retardada. “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291).

A compreensão responsiva ativa se realiza na resposta instantânea subsequente, isto é, se constrói na sucessão da interlocução, na qual geralmente em interação, o autor torna-se interlocutor (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). Atitudes de compreensão responsiva retardadas, as ações do interlocutor ocorrem não na sucessão da interação, mas “cedo ou tarde, o que foi [enunciado] de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291). Bakhtin postula que, geralmente, os gêneros secundários apresentam uma atitude responsiva de ação retardada, pois a atitude de compreensão pode realizar-se depois de um lapso de tempo.

Enunciados pressupões **relações dialógicas** (BAKHTIN, 2008 [1963]). Pois os enunciados não apenas se formam na interlocução, mas, principalmente, na cadeia contínua de outros enunciados. Dessas relações entre enunciados é que emerge sua significação. “As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem

relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria”. (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 210).

O que podemos compreender, com base na discussão proposta por Bakhtin (1998 [1975]; 2003 [1979]; 2008 [1963]), é que as relações de dialogização dos enunciados não se realizam unicamente por meio de regularidades linguísticas, isto é, por meio de propriedades léxico-gramaticais de enunciados outros e do outro com o enunciado do eu, mas a partir da cadeia de enunciados que se confrontam no espaço social das diferentes interações comunicativas.

Relações não estabelecidas sob a perspectiva do enunciado enquanto estrutura sistêmica autossuficiente, mas enunciado como unidade social de comunicação, pois “só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). [...] o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante, mas imediatamente [...] com outros enunciados no âmbito de um dado campo de comunicação”, e é nesse espaço de intercâmbio que a ressonância dialógica se concretiza (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 328).

Em conclusão, “o enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 320).

### 2.3 Gêneros do discurso e ideologia

A significação dos gêneros do discurso, nas diversas interações sociais, é intimamente investida de **ideologias**. Visto que as esferas são constituídas de sistemas de normas sociais (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]), sua regularização e legitimação se constroem por determinadas ideologias. Para Bakhtin [Voloichínov] (2006 [1929]), o signo é essencialmente ideológico, já que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (p. 45).

Sociedade, discurso e ideologia se constituem mutuamente (ACOSTA PEREIRA, 2012). Dessa inter-relação, os gêneros funcionam como formas típicas de ações sociais, que investidos de ideologias e **avaliações sociais** (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), retomam e (re)produzem os valores sociais nas diversas interações. O discurso que se produz nos gêneros encobre não apenas índices de valores ideológicos (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) da situação imediata da interação, como também da situação mais ampla da qual a interação e a esfera de comunicação fazem parte. Dessa forma, aspectos sociais, históricos e culturais se relacionam com as ideologias (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), regulamentando os diferentes discursos materializados nos gêneros. Para Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Em síntese, podemos compreender que os gêneros em suas diversas esferas sociais não são apenas histórico e culturalmente construídos, como também são conjugados a determinadas ideologias. Estas, por sua vez, não apenas determinam a construção discursiva do gênero, como também o espaço da interação, regularizando e (re)construindo determinadas normas sociais impostas pelos variados espaços de produção, circulação e recepção dos gêneros na sociedade (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019).

Em adição à influência das ideologias na constituição e funcionamento dos gêneros, Bakhtin concebe gêneros como **forças de estratificação sociais** (BAKHTIN, 1998 [1975]), isto é, gêneros como forças sociais de significação socioideológica de práticas e comportamentos sociais. Bakhtin (2003 [1979], p. 322) a esse respeito discute que, “a estrutura da sociedade em classes introduz nos gêneros do discurso e nos estilos uma extraordinária diferenciação que se opera [...] de acordo com a situação do próprio locutor (ou escritor)”, isto é, determinados estilos, nas variadas interações, estratificam a língua, situando-se não funcionalidade

diferencial dos gêneros, mas no espaço social e ideológico do qual se assenta.

Rodrigues (2005, p. 168) afirma que “a concepção de estratificação da língua [...] não se limita às forças temporais, geográficas e à classe social, mas incluem em si os gêneros e outras forças sociais significativas” ideologicamente construídas e investidas de diferentes valores históricos e culturalmente estabelecidos. Com isso, diferentes forças centrífugas e centrípetas emergem com a interação mediada por gêneros, funcionando como espaços de controle e sistematização discursiva.

Sumariamente, os gêneros absorvem normas sociais estabelecidas nas esferas interacionais (ACOSTA PEREIRA, 2012), construindo ações linguísticas ideologicamente saturadas que são retomadas frequentemente em nossa vida diária. Dessa frequente retomada, ideologias são dinamicamente aderidas a nossos comportamentos verbais, reproduzindo valores, normatizando atitudes e conduzindo a linguagem aos espaços de diferentes forças sociais pressupostas em qualquer interação.

### 3. Estudos dialógicos na prática de análise linguística/semiótica

Filiados ao escopo dialógico (Cf. seção anterior), compreendemos a **interação** como a concretização viva, orgânica e concreta da linguagem; o **discurso** como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 207), que se constitui nas situações reais de interação social, sob o matiz dialógico “[...] que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos [...]” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 208); o **enunciado** como unidade de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente; e os **gêneros do discurso** como um constructo histórico, social e ideológico, no qual todo enunciado se tipifica para promover as interações (Cf. seção anterior).

Ainda em relação aos gêneros do discurso, compreendemos que sua constituição envolve duas dimensões: a **extraverbal** (VOLOCHINOV, 2019 [1926]) e a **verbo-visual** (ACOSTA-

PEREIRA, 2008). A primeira contempla os elementos do contexto de produção do enunciado que é composto, segundo Volochínov, por três elementos: “1) o *horizonte espacial comum* dos falantes [...]; 2) o *conhecimento* e a *compreensão comum* aos dois; 3) a *avaliação comum* dessa situação” (VOLOCHINOV, 2019 [1926], p. 118-119, grifos do autor); ou seja, na análise de um texto-enunciado é preciso, antes de tudo, recuperar o contexto no qual foi produzido 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. Imbricados a esta dimensão, encontram-se os elementos verbo-visuais que organizam um enunciado que, segundo Bakhtin (2003 [1979]), constituem-se como *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. É no texto-enunciado que depreendemos o tema (objeto do discurso sobre o qual se fala), o estilo do gênero e/ou do autor (marcas linguístico-discursiva/semióticas que valoram o tema) e o relacionamos a determinado gênero a partir de sua constituição relativamente estável.

Essa orientação teórica possibilita-nos entender que, se o objeto de estudo, no ensino da língua portuguesa, é a língua(gem), para estudá-la, precisamos voltar-nos para o lugar de sua concretização, qual seja, os enunciados. É neles que o sujeito planeja, projeta, organiza e manifesta o seu discurso, possibilitando, assim, que a língua(gem) se revele, em sua integridade concreta e viva. Conforme Bakhtin (2003 [1979]), “[...] *só o texto pode ser o ponto de partida*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 308, grifos nosso) em qualquer estudo que envolva um *ser expressivo e falante*, pois é no texto-enunciado<sup>3</sup> que o sujeito materializa sua linguagem e valida seu projeto de dizer, ancorando sua intenção enunciativa.

Bakhtin (2003 [1979]) considera que a realidade circundante do sujeito e de seu discurso se revela no texto-enunciado por ele produzido, pois, para o autor, “O texto é a realidade imediata

---

<sup>3</sup> Com base nos estudos dialógicos, compreendemos o texto como enunciado.

(realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. *Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 307, grifos nossos). É no texto-enunciado, portanto, que a realidade do sujeito e da linguagem se apresenta em sua totalidade. Logo, “Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 312).

É por meio do texto-enunciado, ainda, que nos são possíveis compreender e estudar as relações dialógicas, visto que estas, embora sejam de natureza extraverbal e se encontrem imbricadas ao discurso, também nos são reveladas por meio das relações lógicas próprias da significação das formas da língua. Ambos os estudos (relações dialógicas e relações lógicas) se relacionam, pois, conforme Bakhtin, “As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 210). Todavia, não podemos desconsiderar que “[...] as relações dialógicas são possíveis apenas entre enunciações integrais (relativamente) [...]” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 210), engendradas ao discurso e concretizadas numa dada interação.

Os desdobramentos dessa compreensão irão respaldar o trabalho com as diferentes **práticas de linguagem** nominadas por documentos parametrizadores, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017)<sup>4</sup>, como: *oralidade, leitura/escuta, produção de texto/escrita, análise linguística/semiótica*. E, embora não seja nosso propósito assumir ou defender o que rege tal documento, partilhamos da ideia de que o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual desencadeiam-se estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um

---

<sup>4</sup> Adotamos, neste capítulo, as denominações das práticas de linguagem atribuídas pelas BNCC por ser este o documento parametrizador mais recente e que tem direcionado os currículos estaduais e municipais. Todavia, não é nossa intenção demarcar um posicionamento favorável (ou não) às escolhas assumidas por este documento.

sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo. Logo, estudar a língua(gem) a partir de um texto-enunciado, significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e configurados em um gênero do discurso.

Na perspectiva de apresentar uma possibilidade de trabalho dentro dessa vertente teórico-metodológica, selecionamos um texto-enunciado (figura 1), a partir do qual tecemos alguns (possíveis) procedimentos/encaminhamentos didáticos que podem auxiliar na abordagem da análise da língua(gem). Como a obra na qual se insere este capítulo se foca no tema Práticas de Análise Linguística, exploramos o enunciado em relação a esta prática – *análise linguística/semiótica* – relacionando-a, mais especificamente, ao trabalho com a *leitura*.

**Figura 1** – Tira do Armandinho



Fonte: Alexandre Beck (2020)<sup>5</sup>.

A seguir, esboçamos um estudo desse texto-enunciado, considerando sua dimensão extraverbal (VOLOCHINOV, 2019 [1926]) e sua dimensão **verbo-visual** (ACOSTA-PEREIRA, 2008).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3394368090608473/?type=3&theater>. Pesquisado em: 08 set. 2020.

### 3.1 Dimensão extraverbal

Na condução do trabalho com o texto-enunciado selecionado como unidade de estudo da língua(gem), parte-se do princípio de que o mesmo envolve duas dimensões: a extraverbal e a verbo-visual. Portanto, subsidiados teórica e metodologicamente pela concepção dialógica da linguagem, é importante, no trabalho com a leitura na sala de aula, situar o enunciado em estudo quanto ao seu contexto extraverbal de produção. Nessa direção, Bakhtin (2003 [1979]) defende a importância do reconhecimento da natureza do enunciado no estudo da língua(gem); logo, é preciso conduzir a leitura para além do visível/apresentável no enunciado, ultrapassando os limites do verbo-visual para alcançar suas dimensões extraverbais que, segundo Costa-Hübes (2017), instauram-no em um gênero discursivo, em uma/um esfera/campo de atividade humana, em um tempo e lugar, enfim, em um cronotopo<sup>6</sup> que lhe imprime as marcas da realidade. Nesse âmbito, entendemos que o texto-enunciado:

- a) Materializa um **discurso** situado **sócio historicamente**;
- b) Visa à **interação**.
- c) Envolve **sujeito(s)-autor(es) e sujeito- interlocutor(es)** com seus posicionamentos ideológicos e valorativos em relação a um conteúdo temático/objeto do discurso do qual se fala;
- d) Engendra uma dada **expressividade**;
- e) Constitui-se na **conclusibilidade** (balizado pela exauribilidade semântico-objetal, projeto de dizer e formas típicas enunciativas no matiz da interação).

Imbuídos dessa orientação, devemos considerar, no estudo do texto-enunciado selecionado que o mesmo foi produzido pelo ilustrador e publicitário Alexandre Beck e publicado em sua página

---

<sup>6</sup> Sob a perspectiva dialógica, *cronotopo* refere-se às amplitudes do tempo e do espaço que se engendram organicamente no discurso em resposta às dinâmicas históricas, culturais, ideológicas e valorativas da vida social.



do *Facebook* no dia 30 de junho de 2020, **momento sócio histórico** que corresponde à Pandemia instaurada pela Covid-19.

Nas produções de suas tiras, o **sujeito-autor** retrata a personagem principal (Armandinho), que está sempre questionando e refletindo sobre diversos assuntos, como política, educação, segurança, meio-ambiente, entre outros. No caso específico do texto em pauta, o tema se volta para o ensino em tempos de pandemia. Além de Fernandinho, o autor criou outros personagens com os quais este dialoga. Nesta tira, em específico, Fernandinho dialoga com Camilo, um menino negro que, assim como Armandinho, está sempre preocupado com questões sociais. Porém, enquanto Armandinho se coloca como aquele que questiona os adultos e quer compreender o mundo a sua volta, Camilo apresenta respostas/explicações a alguns dos questionamentos de seu amigo, como ocorre nesta tira.

Ao apresentar esse diálogo entre dois personagens, o sujeito-autor instaura, como seus **sujeitos-interlocutores**, os seguidores de sua página social; os leitores de suas tiras (sejam estas online ou impressas); e também todo leitor que, de uma forma ou de outra, preocupa-se com os moldes definidos para o ensino no período de Pandemia.

Sua **expressividade aliada à conclusibilidade** discursivas incide em provocar reflexões sobre os diferentes posicionamentos assumidos pela sociedade em relação à educação em período pandêmico. De um lado, há aqueles que aceitam, passivamente e confortavelmente, as decisões impostas em relação aos rumos que o ensino deve tomar; e, do outro, há quem questione sua viabilidade, que se preocupe com seu alcance e extensão igualitária.

Independente dos leitores, dos posicionamentos axiológicos assumidos, das valorações suscitadas, o que o sujeito-autor pretende, na realidade, é interagir por meio do texto-enunciado, impregnando-o com seu posicionamento ideológico e valorativo; que seu texto possa provocar reflexões, possa gerar questionamentos; enfim, abranja o maior número de leitores possíveis, capazes de confrontar suas ideias por meio do diálogo.

Mas como devemos proceder, na sala de aula, para que tais elementos sejam explorados didaticamente, de modo que o aluno possa compreender e situar o texto-enunciado quanto a sua dimensão entraverbal?

Se o texto-enunciado, conforme considera Bakhtin (2003 [1979]), deve ser tomado como *ponto de partida* no estudo da língua(gem), entendemos que, na sala de aula, quando o professor entrega um texto<sup>7</sup> ao aluno, o primeiro procedimento didático é viabilizar a sua leitura, seja esta oral (coletiva) ou silenciosa (individual). Trata-se de um primeiro contato/encontro do leitor, sujeito-interlocutor, com o sujeito-autor, mediados pelo texto. Nesse caso, o ato de ler e auscultar é um convite ao aluno para participar de um diálogo, projetado pelo autor naquele texto-enunciado que agora se encontra em suas mãos. Todavia, é preciso que o aluno assuma, naquele momento, seu papel de leitor/ouvinte, colocando-se na condição de interlocutor responsivo (compreensão responsiva, cf. seção anterior), disposto à interação, engendrando-se no jogo discursivo estabelecido por meio do texto-enunciado.

Para que o aluno assuma a atitude responsiva que lhe cabe, é necessário que seja seduzido para a leitura. Esse exercício de sedução – embora já se configure como uma preocupação do autor quando, ao tratar de um tema, seleciona o gênero propício e os recursos estilísticos que considera mais envolventes – deve também ser promovido pelo professor: como ler um texto-enunciado? como apresentá-lo a seus alunos? Como situá-lo sócio historicamente? Que perguntas podem ser feitas a partir do lido e que informações podem ser acrescentadas para que sua compreensão extrapole o que está dito na linearidade do texto-enunciado? Como promover um encontro dialógico entre o aluno-leitor (sujeito-interlocutor) e o sujeito-autor do texto, de modo que aquele possa assumir seu papel social, encorpando à voz do autor sua compreensão responsiva? Estas são perguntas que precisam perpassar o planejamento da

---

<sup>7</sup> O termo “texto” está sendo empregado como “enunciado”, uma vez que dentro de um viés dialógico, assim o compreendemos.

aula para orientar algumas decisões quanto à condução da prática de leitura.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), toda palavra sempre está à procura da compreensão responsiva, uma vez que ela “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo que não tem final semântico” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 334). Todo autor, portanto, quando organiza suas palavras em um texto-enunciado, quer ser ouvido, compreendido e anseia por uma resposta, mesmo que esta esteja marcada pelos aspectos entoacionais do leitor. Porém, o aluno nem sempre tem maturidade suficiente para estabelecer um diálogo, minimamente necessário, com o autor de um texto. É preciso, muitas vezes, ser mediado para isso, por meio de encaminhamentos/procedimentos didáticos adotados pelo professor que vai orientando o aluno para leitura(s) possível(is).

Não é nosso propósito, neste capítulo, apresentar “receitas” para encaminhamento de leituras (e nem poderíamos, dada nossa postura dialógica), todavia, ousamos traçar um percurso possível, considerando aspectos teórico-metodológicos de uma prática dialógica de linguagem. Se, conforme explica Geraldi, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas as minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171), quem sabe conseguimos estabelecer direcionamentos mais eficazes de leitura na escola que realmente promovam no aluno a (re)construção de seu conhecimento.

Como procedimento didático na exploração da leitura do texto-enunciado que selecionamos (figura 1), sugerimos este possível encaminhamento:

1) **Leitura silenciosa<sup>8</sup> ou oral do texto:** dependendo do gênero do discurso explorado na sala de aula, lê-se o texto de uma forma ou

---

<sup>8</sup> Não é nosso objetivo, neste capítulo, apontar e/ou descrever as formas de leituras e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Todavia, para maior aprofundamento sobre as contribuições da leitura silenciosa,

de outra. O que vai direcionar para uma leitura silenciosa ou uma leitura oralizada é o gênero do discurso. Dependendo do texto-enunciado, ora lê-se para informar, identificar alguma orientação, por prazer, para emocionar, acalmar as emoções; ora para aprender, ensinar, compreender o mundo, emitir opinião, dentre tantos outros propósitos. No caso de uma tira, é um gênero que, a princípio, apresenta-se como uma leitura prazer que, geralmente, evoca o riso devido as suas nuances de humor. Todavia, em muitas situações, seus enunciados são críticos, irônicos, propiciando que o leitor reflita e emita opiniões sobre o tema polemizado. E como organiza-se pelo imbricamento de linguagens verbais e de outras manifestações semióticas, sua leitura requer um olhar para além do linguístico: lê-se as palavras, mas lê-se também as cores, os movimentos das personagens, os quadrinhos, os balões (quando há), as expressões faciais e corporais, os negritos, o formato das letras etc. Por se tratar, então, de textos-enunciados curtos, mas com muitas informações, sugerimos que a primeira leitura seja silenciosa: um encontro, uma primeira conversa do leitor com o autor do texto. A leitura silenciosa exige maior aproximação, maior contato do leitor com o texto, por isso, talvez seja a mais apropriada para o enunciado em estudo.

2) Exploração do **contexto sócio-histórico (espaço-temporal)** do enunciado. Como se trata de recuperar a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979]), buscando informações que situem o texto em relação ao seu contexto extraverbal de produção (amplitudes espaço-temporais, esfera sociodiscursiva e situação de interação), é muito importante que o professor direcione essa prática de leitura, lançando perguntas como: *Quando o texto foi produzido? Que acontecimento/momento histórico evoca? Onde ele foi produzido? Quem o produziu? O que sabemos sobre esse autor? Com que propósito/finalidade foi produzido? Onde encontra-se circulando? A que leitor(es) se direciona?* (dentre outros questionamentos que considerar pertinentes para explorar o contexto de produção). Cabe

---

sugerimos ler o livro Hiebert, E. H. & Reutzel, D. R. (Eds.). (2010). *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers*. Newark, DE: IRA, xiii + 322p.

aqui conduzir os alunos a uma investigação. Em vez de o professor trazer respostas prontas, é interessante propiciar situações de pesquisas na internet para que os alunos busquem informações sobre Alexandre Beck (autor da tira), sobre sua página no Facebook, sobre os personagens criados pelo autor, (re)conhecendo, assim, o estilo das tiras desse autor.

3) Explorar **o conhecimento e a compreensão comum** no qual o texto se insere. Para isso, é importante chamar a atenção dos alunos para a data de publicação da tira, relacionando-a com acontecimentos sociais que influenciaram na escolha do tema explorado no texto. A data de 30 de junho de 2020 corresponde a um momento sócio histórico em que o mundo, e mais especificamente, o Brasil, vivia em fase da pandemia do Covid-19, o que fez com que todas as escolas fechassem suas portas e que nossos governantes buscassem alternativas para “suprir” a necessária educação escolar. No Brasil, a “solução” encontrada foi as aulas online, promovida por vias digitais, independente das condições oficiais das famílias brasileiras que dependem da educação pública. Recuperar, então, esse momento sócio histórico, político e econômico de nosso país é fundamental para que os alunos compreendam a fala das personagens e, conseqüentemente, o texto, dialogando, assim, com o autor. Apresentamos exemplos de perguntas que podem ser feitas: *Que situação social envolvia o Brasil na época em a tira foi publicada, a qual transparece na fala das personagens? Essa situação desencadeou atitudes tomadas por nossos governantes. O que foi decidido em relação ao ensino, às aulas presenciais? A decisão governamental atendeu a toda a população? Por quê? E o que essa decisão provocou no ensino? Sobre o que fala, o texto, afinal?*

4) Explorar **posicionamentos axiológicos/valorativos** partilhados no texto-enunciado. Ao considerar a realidade sócio-histórica na qual se encontra inserido, o autor recorta um tema para seu texto e tece, sobre ele, um juízo de valor que nos permite, como leitores atentos e responsivos, identificar o seu posicionamento, revelado por meio da fala do personagem Camilo; e, por outro lado, criticado através da atitude assumida por Armandinho. Para

chamar a atenção dos alunos quanto ao posicionamento valorativo do autor, é importante provocá-los com algumas indagações: *Qual o posicionamento assumido pelo autor e revelado na voz do personagem Camilo? A fala do personagem Armandinho revela que atitude avaliativa da situação? Como leitor do texto, você compartilha do posicionamento de Camilo ou de Armandinho? Por quê? Na página do Facebook na qual veiculou esse texto, como foi o posicionamento valorativo dos leitores?* Para responder a esta última pergunta, é importante que o aluno volte à página do Facebook, mais especificamente, na data de publicação da tira, para verificar as manifestações dos leitores. É interessante notar que essa tira teve 7,9 mil curtidas, mil compartilhamentos e 111 comentários<sup>9</sup>. Todas essas manifestações são posicionamentos valorativos dos leitores que devem ser considerados na leitura do texto.

Uma vez explorada/trabalhada a dimensão extraverbal do texto-enunciado, cabe, agora, conduzir as atividades de leitura para refletir sobre os elementos constituintes da dimensão verbo-visual. Na seção seguinte, apresentamos reflexões e esse respeito.

### **3.2 Dimensão verbo-visual**

Imbricada aos aspectos extraverbais do texto enunciado, encontra-se a dimensão verbo-visual, que também é importante explorar no ato da leitura, tanto para que o aluno compreenda os elementos linguísticos e semióticos que organizam o enunciado, conferindo-lhe sentido(s); quanto para o explorá-los em função da *análise linguística/semiótica* que é possível desenvolver neste momento de estudos. São estes elementos - o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* – que, segundo Bakhtin (2003 [1979]), organizam um texto-enunciado, concretizando nele o projeto discursivo do autor.

---

<sup>9</sup> Esses dados correspondem à data de nossa pesquisa, que ocorreu no dia 08 de setembro de 2020.

Denominamos essa dimensão como verbo-visual porque, na análise de um texto-enunciado do gênero tira, pretendemos, apoiados em Brait (2013), desenvolver “[...] um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado [...] organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada” (BRAIT, 2013, p. 50). Trata-se, assim, de um gênero que organiza seus enunciados no amálgama de diferentes linguagens, as quais, imbricadamente, estabelecem sentido(s) para o texto.

Todavia, não podemos perder de vista que o(s) sentido(s) perpassam pela verbo-visualidade e expandem-se para além de seus limites, abarcando constituintes extras que lhe penetram por dentro, imprimindo-lhes marcas dialógicas. Como todo enunciado responde a outros enunciados que o antecedem, é importante, como leitores atentos e responsivos, buscar no texto as marcas dialógicas que o constituem. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1929]) explica que “[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidos somente palavras isoladas ou orações” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 297). Em outras palavras, os enunciados alheios podem ser assimilados pelo sujeito-autor de diferentes formas: apenas como uma base de seu discurso e/ou configurar-se na entonação, na expressividade, na seleção dos recursos linguístico-semióticos. O que importa e entendermos que “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 298).

Por outro lado, o sujeito-autor, ao organizar seu enunciado, se preocupa, também, com os enunciados que poderão se constituir como resposta ao seu discurso. Essa preocupação encontra-se marcada na materialidade do texto, por meio das relações lógicas e concreto-semânticas que o organizam, entretecidas às relações dialógicas (cf. seção anterior). Tal seleção nos indica que um enunciado não se organiza livremente, mas é resultado de escolhas linguístico-discursivas instituídas historicamente, associadas à/ao

esfera/campo de atividade humana e ao gênero, e que orientam posicionamentos ideológico-valorativos. Como diz Bakhtin, “a seleção dos elementos linguísticos para a composição do enunciado considera o destinatário e sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 306).

Ao considerarmos tais premissas nas práticas de leitura e de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa, é importante não perdemos de vista que todo texto-enunciado:

- a) Organiza-se em um **gênero do discurso** que o tipifica;
- b) Explora um **conteúdo temático**, recortando-o de um campo de atividade humana no qual se insere e/ou com o qual dialoga;
- c) Seleciona recursos linguísticos e semióticos, a partir dos quais revela o **estilo** do gênero e do autor;
- d) Orquestra conteúdo temático e estilo em um relativo acabamento tipificado e relativamente estabilizado na **composicionalidade** do gênero.

Em relação ao **gênero do discurso**, é importante compreendermos sua organização contempla os modos de vida, as necessidades de interação e que, portanto, surgem nas práticas de uso da linguagem que, ao se constituírem, dão forma a novos gêneros na sociedade. Assim, a sua organização, por um lado “[...] se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e percepção” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 195), de uso da linguagem; mas, por outro lado, “[...] a obra está orientada na vida [...] A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 195). Assim compreendidos, os gêneros (cf. Explorada na primeira seção) tipificam os enunciados de modo que estes contemplem os acontecimentos do dia a dia e promovam a interação entre os sujeitos.

Quanto à sua organização, Sobral (2009) explica que os gêneros “Recorrem a certos tipos estáveis de textualização, mas não necessariamente a textualizações estáveis, pois são tipos ou formas de enunciados” (SOBRAL, 2009, p. 119). Significa, então, que não apresentam estruturas fixas; ao contrário, sua “[...] forma padrão



relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 301), é contornada por dimensões fluidas, plásticas e dinâmicas, uma vez que sua disposição, orquestração e acabamento, conforme Acosta Pereira (2012), leva em consideração os participantes da interação.

O **conteúdo temático** é o centro organizador do enunciado. Os elementos linguístico-semióticos são orquestrados pelo sujeito-autor em função do tema que expressa seu projeto discursivo, situando-o no tempo e no espaço. Em outras palavras, o tema “expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228) e está relacionado a uma prática social que envolve o espaço, o momento da interação, os interlocutores, a finalidade discursiva etc. Sendo assim, o tema de um texto-enunciado está vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor; por isso, “[...] é individual e irrepetível como o próprio enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228). Assim sendo, o tema contempla a situação sócio-histórica em que se produz a enunciação e, de acordo com Costa-Hübes, “[...] determina a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). Logo, para explorar o tema de enunciado é preciso atentar-se para as marcas linguístico-semióticas impressas pelo sujeito-autor, na sua relação com o contexto que o organiza.

Estas marcas configuram-se estilisticamente, indiciando o **estilo** do gênero ou do autor. Na releitura de Bakhtin (2003 [1979]), Costa-Hübes (2017) compreende o estilo como “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (em enunciados verbais), ou cores, figuras, imagens, tamanho das letras etc. (em enunciados multimodais), selecionados pelo autor em função do que dizer, para quem, quando, onde, por que, ou seja, em função da dimensão extraverbal” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 283).

Atentar-se para o estilo de um texto-enunciado significa aproximar-se de uma linguagem viva e histórica, na perspectiva de analisá-la, estudá-la, compreendê-la para melhor empregá-la. Como diz Bakhtin, “A língua materna não chega ao nosso

conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282-283). Então, o estilo nos propicia essa aproximação com a língua, carregada de experiências, de histórias, de ideologias, de valores, enfim, de vida, pois “[...] o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 289). Ademais, todo conteúdo temático e estilo se mobilizam no matiz de um relativo acabamento tipificado da organização, planificação e dimensionamento no texto do gênero por meio da composicionalidade.

Todavia, essa dinamicidade da língua só é preservada na análise estilística se considerarmos o seu imbricamento com o gênero e com todo o contexto que o envolvem, pois “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282-283). E isso precisa ser considerado; caso contrário, os aspectos concreto-semânticos do texto prevalecerão sobre o discursivo, destituindo-o de sua relação com a vida.

Segundo Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265). Logo, não há como refletir sobre o uso da língua sem falar em gênero, em enunciado, em texto e sobre os elementos que estão neles imbricados, pois, nas palavras do autor, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265).

No estudo do texto-enunciado selecionado (Figura 1), consideramos seus elementos verbo-visuais configurados no *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, imbricados com a dimensão extraverbal. Nessa direção, esboçamos um procedimento

teórico-metodológico para mediar reflexões analíticas que explorem seus elementos constituintes, ilustrando, assim, uma possibilidade de encaminhamento de prática de leitura e de análise linguística. Salientamos que percorremos um caminho possível (mas não excludente) para exemplificar possibilidades de trabalho que abarquem essas práticas de uso da linguagem.

Para explorar esses elementos em atividades de leitura e de análise linguística, sugerimos que se trabalhe com o imbricamento dos seguintes elementos:

1) **Conteúdo temático:** Para compreender/depreender o conteúdo temático do enunciado que está sendo lido, é preciso relacioná-lo com o objeto do discurso do autor, ou seja, com a unidade de sentido que orienta seu posicionamento ideológico-valorativo. Isso implica, conforme Costa-Hübes (2017), relacionar o enunciado a seu contexto de produção, uma vez que o sujeito-autor organiza seu projeto de dizer situando-o socialmente e afetado pelo contexto no qual se situa. Nesse sentido, Acosta Pereira e Oliveira (2020) compreendem que o conteúdo temático corresponde à maneira como o gênero do discurso seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu objeto de discurso. Logo, responde tanto a um *cronotopo*, como às *coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação*. No que diz respeito ao cronotopo, se este “atua como centro de organização dos acontecimentos localizados espacial e temporalmente” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 247), entendemos que, no estudo da tira do Armandinho, atenta-se para o cronotopo quando se explora, na dimensão extraverbal, a relação do texto com o momento/espço histórico que o constitui. Ao dialogarmos com o aluno sobre “Quando o texto foi produzido? Que acontecimento/momento histórico evoca? Onde ele foi produzido?” na perspectiva de estabelecer relações entre o tema do texto com o momento histórico nele instituído, procuramos entretecer, mesmo que timidamente, uma aproximação do tema com o cronotopo que envolve aquele texto-enunciado. Essas reflexões podem ser aprofundadas ao se atentar para a esfera social e a situação na qual o enunciado se insere,

entendendo que estas exercem coerções sobre o conteúdo temático, conforme Acosta Pereira e Oliveira (2020). Se considerarmos que o sujeito-autor – Alexandre Beck – escreve o texto-enunciado a partir de seu lugar social de ilustrador e publicitário, e que as Tiras do Armandinho têm ampla circulação por meio de sua rede social no *Facebook*, e se direcionam a interlocutores críticos, que se familiarizam com o estilo deste autor, entendemos que o texto foi produzido e publicado com o propósito de problematizar/criticar a maneira com que os órgãos governamentais encontraram para conduzir o ensino em período de pandemia. Sendo assim, para chamar a atenção do aluno para este aspecto no estudo do conteúdo temático expresso por meio da verbo-visualidade na sua relação com a *esfera sociodiscursiva e a situação de interação*, podemos questionar: A) *A tira apresenta um diálogo entre dois personagens (amigos): Fernandinho e Camilo: sobre o que os dois conversam?* B) *Fernandinho apresenta uma opinião sobre o tema tratado: qual é a opinião dele?* C) *Camilo concorda com Fernandinho? Por quê?* D) *Os dois personagens representam a opinião da sociedade em relação a este tema em época de pandemia. Que parcela da população Fernandinho representa? E Camilo?* E) *E você, se identifica com a opinião de Fernandinho ou de Camilo? Por quê?* Para além disso, Acosta Pereira e Oliveira (2020) afirmam, ainda, que *o conteúdo temático é ideológico e valorativo*. Os autores sustentam essa afirmação em Volochínov (2009 [1929]) ao explicarem que “tudo que é ideológico possui encarnação material, isto é, tudo que é ideológico é um signo, e, conseqüentemente, sem signos não existe ideologia” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 249) e, para além disso, “todo conteúdo temático é atravessado valorativamente, isto é, carrega valores sociais que conferem a unicidade ao enunciado” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 250). Sendo assim, entendemos que as escolhas linguísticas e semióticas feitas por Alexandre Beck na tessitura da tira deixa entrever seu posicionamento ideológico e valorativo em relação ao tema tratado. Nesse caso, é importante explorar com os alunos as características das personagens (de um lado, Fernandinho representando a camada mais abastada da

sociedade, que tem acesso aos bens materiais necessários para enfrentar os problemas gerados pela pandemia – no caso do texto, em específico, em relação ao ensino; do outro lado, Camilo, um menino negro, pertencente a uma classe social menos abastada “*Nem todos temos internet... ou computador... ou quarto*”, porém consciente dos problemas que assolam grande parte da população do país, principalmente de quem depende da escola pública para estudar). Ao colocar lado a lado essas realidades antagônicas da nossa sociedade, Alexandre Beck se coloca também do lado de uma delas, qual seja, dos menos abastados economicamente. E como podemos perceber isso no texto? O autor nos deixa pistas; uma delas é o espaço ocupado por Camilo. Enquanto a fala de Fernandinho ocupa apenas o primeiro quadrinho, Camilo conduz as reflexões no restante do texto. E ao fazê-lo, recorre a um discurso persuasivo, apresentando sua condição de vida como contra argumento à proposta do amigo. Mas como poderíamos, na sala de aula, chamar a atenção do aluno para que ele mesmo fosse capaz de chegar a essas constatações? Sugerimos aqui alguns questionamentos que podem mediar essa reflexão: A) *Por que Fernandinho não está preocupado com o ensino online?* B) *Que camada da população brasileira Fernandinho representa?* C) *E qual é a preocupação de Camilo?* D) *Por que ele tem essa preocupação?* E) *Ao apresentar, por meio das personagens, duas realidades sociais diferentes, que posicionamento assume o autor do texto? Por que chegamos a esta constatação?* Finalmente, podemos dizer ainda, segundo Acosta Pereira e Oliveira (2020), que **o conteúdo temático é engendrado por relações dialógicas** porque, na sua constituição, “é levado em conta pelo sujeito não somente no que diz respeito ao objeto do discurso por si só, mas também considera as vozes que o atravessam e o valoram, os índices de valor que impregnam esse objeto num dado momento” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 250). A esse respeito, entendemos que no posicionamento ideológico e valorativo do autor engendra-se muitas vozes que se misturam/se mesclam na tessitura do texto. Ao organizar seu enunciado, o autor impregna nele suas marcas ideológicas e valorativas que foram/são

constituídas nas relações sociais. Portanto, a seleção dos recursos linguísticos e semióticos funcionam como fios ideológicos e dialógicos “que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 106). Entendemos, assim, que as relações dialógicas, na sua relação com o conteúdo temático, estão presentes tanto na configuração dos quadrinhos, quanto nas falas e nas expressões corporais e faciais das personagens. Ao dizer “*É só levar o computador pro quarto e usar a internet!*”, Fernando Beck recupera, por meio de Armandinho, o discurso de uma parcela da sociedade voltada para si mesma, para seus interesses, bens e confortos que lhes confere comodidade e facilidade na resolução dos problemas, não atentando para aqueles menos favorecidos economicamente. Porém, ao trazer a fala de Camilo – “*Mas nem todos temos internet, Armandinho... ou computador... ou quarto...*” – ecoam nestas palavras a voz de uma população desprovida de bens, sejam estes tecnológicos (computador), sejam estes de subsistência básica (quarto/moradia). Como, então, ter acesso à internet? É muito importante que o aluno-leitor perceba essas vozes no texto; que se identifique com elas; e que também dialogue com o autor. Afinal, as relações dialógicas são encontros de pontos de vista pertencentes a diferentes sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003 [1929]). Para estimular o diálogo a respeito, propomos alguns questionamentos: A) *Que elementos do texto estabelecem relações com a Pandemia ocasionada pelo Covid-19? Como Fernandinho entende que o problema da ausência de aulas presenciais pode ser solucionado?* B) *Ao assumir esse posicionamento, Fernandinho representa a voz de que parcela da sociedade?* C) *Que realidade social Camilo apresenta para Fernandinho?* D) *Essa realidade social fica marcada por meio de que palavras do personagem?* E) *Que diálogo o autor quer estabelecer com o leitor a respeito do tema?* Enfim, procuramos, com esses procedimentos, demarcar alguns encaminhamentos que podem legitimar a relação do conteúdo temático com o cronotopo, com a esfera sociodiscursiva, com a situação de interação, com os aspectos ideológicos, valorativos e dialógicos. Seguimos nossas reflexões

procurando mostrar como os aspectos estilísticos e composicionais do enunciado também incidem sobre seu conteúdo temático.

**2) Aspectos estilísticos e composicionais.** A análise desses elementos nos permite compreender como as marcas linguísticas e semióticas determinam/demarcam/ sinalizam para as relações de sentidos discursivizadas por meio do conteúdo temático. Assim, importa, nesse momento da análise, olhar para as escolhas do autor, lembrando que as mesmas foram feitas em função do momento histórico de produção, do gênero, dos interlocutores e de seu projeto discursivo. Para explorar esses elementos, é importante direcionar as reflexões para os aspectos estilísticos e composicionais que se encontram amalgamados na sua relação com o tema. Assim, a situação social e histórica de produção pode ser observada na superfície linguística-semiótica do enunciado, pois a “[...] relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os materiais com que se realiza, via linguagem” (SOBRAL, 2011, p. 38). O ato de estudar a linguagem presentificada no texto, nesse caso, envolve tanto a prática de leitura quanto a de análise linguística, uma vez que ambas convergem para a constituição de sentido(s) do texto. Embora as propostas de atividades apresentadas anteriormente já contemplem, em alguns aspectos, os elementos estilísticos e composicionais (uma vez que é impossível estudá-los separadamente quando os inscrevemos em uma base dialógica), para aprofundar esta análise, sugerimos ainda mais algumas atividades: A) *A Tira do Armandinho que estamos estudando organiza-se em três quadrinhos. Por que e em que o segundo quadrinho se difere dos demais? O que o autor sugere com essa forma de organização do texto?* B) *Em que aspectos as Tiras do Armandinho se diferenciam de outros textos do gênero em relação à sua forma de organização?* C) *Ao optar por apresentar as falas das personagens sem o uso de balões (que é comum em outras tiras), o que podemos inferir?* D) *A que recurso técnico os personagens estão recorrendo para conversar?* E) *Por que se utilizam desse recurso em uma era considerada tecnológica?* F) *Que elementos do texto diferenciam, economicamente, os dois personagens?* G) *Na primeira*

*fala de Armandinho, ele busca a concordância do amigo por meio de qual expressão linguística? H) A expressão “A gente”, no contexto do texto se refere a quem? E na relação com vida, com a sociedade, quem se incluiria nesse grupo do Armandinho? I) Ao dizer “É só levar o computador pro quarto...”, o que a palavra destacada empregada por Armandinho quer dizer? J) Qual palavra do segundo quadrinho mostra a posição contrária do amigo? K) Ao dizer “... nem **todos temos** internet”, a quem Camilo quer se referir? L) Por que o autor emprega a conjunção **OU** entre os recursos listados por Camilo e que faltam para muitas pessoas? M) Observe o uso das reticências no final da fala de Camilo. O que o autor quer sugerir com o emprego desse sinal de pontuação?*

Ratificamos que as atividades sugeridas são apenas alguns encaminhamentos possíveis para explorar a verbo-visualidade do texto que, subsidiados teórico-metodologicamente, poderão ser ampliados/reformulados/suprimidos/complementados pelo professor para atender às especificidades de sua turma. O que importa é considerar, no estudo dialógico de um texto-enunciado, a relação intrínseca entre o extraverbal e o verbo-visual.

#### **4. Considerações finais**

Nosso olhar, neste capítulo, se direciona às práticas de linguagem, em especial às práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, integrada ao trabalho teórico-metodológico com os gêneros do discurso, sob uma abordagem dialógica da linguagem. Para tanto, nosso caminho trilhou-se em retomar as considerações conceituais nos escritos de Bakhtin e o Círculo, além de, em adição, reenunciar algumas considerações de pesquisadores contemporâneos no campo da Análise Dialógica do Discurso.

Em um primeiro momento, visamos retomar algumas considerações teórico-metodológicas que pudessem ancorar nossas discussões com o gênero do discurso e sua constituição e funcionamento multissemiótico (no caso do capítulo, um texto do gênero do discurso *tira*). A partir disso, rememoramos reflexões do Círculo e de pesquisas em ADD sobre gêneros do discurso e esferas



sociodiscursivas, gêneros e plasticidade, gêneros e compreensão responsiva e gêneros, axiologia e ideologia.

Em um segundo momento, à luz das considerações teórico-metodológicas tecidas, optamos por apresentar encaminhamentos didático-pedagógicos em torno do trabalho com as práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, mediados por um texto do gênero do discurso tira. Buscamos delinear um caminho de elaboração didática que pudesse contemplar as feições dos gêneros do discurso. Nessa parte do capítulo, traçamos algumas orientações, sugestões e proposições não-modelizadoras e nem prescritivista, mas que pretendem subsidiar outras elaborações que envolvam o trabalho com gêneros do discurso na sua relação com as práticas de linguagem na aula de Língua Portuguesa.

Acreditamos num trabalho enunciativo-discursivo com a linguagem na escola. Essa foi nossa reação-resposta.

## Referências

- ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero jornalístico notícia – dialogismo e valoração*. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.
- ACOSTA PEREIRA, R. *Gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. da C. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. *In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. 01ed. Campinas - SP: Pontes, 2019, v. 01, p. 349-370.

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, jan/jun. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres. *REVISTA DA ANPOLL (ONLINE)*, v. 51, p. 89-107, 2020.

BAKHTIN, M. (1975) *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

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

BAKHTIN, M. (1963). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Diálogo e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, T. da C. A prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), V. 7, N. 14, p. 270-294, 2017.

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

MEDVIÉDEV, P. N. (1928). *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, v. 46, p. 37-45, 2011. Disponível em: <229 evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/9246/6370>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi e edição, supervisão de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação (1930). *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi e edição, supervisão de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLOSCHINOV, V. N. (1926). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA AO TRABALHO COM O PRONOME

Márcia Cristina Greco Ohuschi<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

## 1. Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos uma proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica voltada ao gênero discursivo memórias literárias. O estudo se fundamenta no dialogismo do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; BAKHTIN, 2016 [1979]) e traz uma proposta direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental, em complemento às atividades da Oficina 13 do Caderno *Se bem me lembro* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014), da *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro* (OLP)<sup>3</sup>.

A proposta parte de um diagnóstico realizado no Caderno *Se bem me lembro* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014)<sup>4</sup>, que demonstrou os aspectos linguísticos/gramaticais contemplados em cada oficina da sequência didática (SD) apresentada no material e evidenciou lacunas em sua abordagem, sobretudo no que diz

---

1 Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br

2 Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: renilson@wnet.com.br

<sup>3</sup> Trata-se de um Programa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que busca contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Maiores informações estão disponíveis no Portal da OLP, em [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br).

<sup>4</sup> O Caderno, em sua versão virtual, está disponível no Portal da OLP: [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br).

respeito ao trabalho voltado ao estilo de linguagem como um elemento constitutivo dos discursos escritos (OHUSCHI, 2019).

O gênero discursivo memórias literárias<sup>5</sup> objetiva rememorar o passado, integrando situações reais e ficcionais na construção do estilo do texto (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014). No contexto escolar brasileiro, passou a ser conhecido após sua disseminação pela OLP, em 2004, o que acarretou o desenvolvimento de grande número de pesquisas científicas a seu respeito (SOUSA, 2017). Optamos pelo trabalho com este gênero pelo fato de integrar o resgate de fatos do passado à criatividade e à imaginação do autor, o que permite a construção de sentidos por posicionamentos valorativos próprios do narrador e possibilita o trabalho sob o viés dialógico.

Em textos de memórias literárias, a presença explícita do narrador é marcada por diferentes elementos linguístico-enunciativos e discursivos, como pronomes, verbos, adjetivos, que demonstram, dentre outros aspectos, seus posicionamentos sociovalorativos. Neste capítulo, em continuidade ao trabalho de Ohuschi e Menegassi (2020, no prelo)<sup>6</sup>, apresentamos o trabalho com pronomes<sup>7</sup>, pois, além de ser um conteúdo programático do 7º ano do Ensino Fundamental, propicia a reflexão sobre a própria entonação do autor ao discurso (VOLÓCHIVON, 2019 [1926]), a partir das valorações sociais, as quais também se apresentam no modo como está arquitetado no todo do enunciado, com o seu emprego.

---

<sup>5</sup> Para reflexões mais específicas sobre este gênero discursivo, recomendamos a leitura de: MARCUSCHI, E. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar. *Cadernos Cenpec*. v. 2, n. 1, São Paulo, 2012. p. 47-73.

<sup>6</sup> Trata-se de artigo aceito para publicação na Revista Alfa, em que apresentamos uma proposta teórico-metodológica de análise linguística sob o viés dialógico no trabalho específico com pronomes pessoais retos, a partir do enunciado *O menino e o homem*, de Fernando Sabino, em complemento às atividades da Oficina 5, do Caderno *Se bem me lembro*, da OLP.

<sup>7</sup> Optamos por utilizar o vocábulo “pronome”, por ser mais comum no contexto escolar, mesmo cientes das noções de dêixis e elementos dêiticos usadas pela Linguística e pela Linguística Aplicada.

O trabalho vincula-se aos Grupos de Pesquisa *Interação e escrita* (UEM/CNPq), *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA/CNPq) e ao Projeto de Pesquisa: *O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção sociológica e valorativa da língua(gem)* (UFPA). Na sequência, apresentamos uma breve reflexão sobre o estilo e a análise linguística em perspectiva dialógica e, logo após, a proposta teórico-metodológica, com proposição e discussão das atividades.

## 2. Estilo e análise linguística em perspectiva dialógica

Iniciamos esta breve reflexão a partir de aspectos da concepção dialógica sobre um dos elementos que constitui o gênero discursivo: o estilo<sup>8</sup>. O estilo de linguagem se configura nos usos da língua, nas modalidades oral e escrita, e nas relações dialógicas estabelecidas pelo gênero discursivo. Para Bakhtin (2016 [1979]), o estilo não pode ser casual, pois só se configura onde há tensão ético-cognitiva da vida.

Desse modo, a concepção dialógica de estilo do Círculo de Bakhtin se difere das características que normalmente se têm a partir do senso comum e da estilística tradicional, como algo exclusivamente particular, individual, pessoal. O estilo está acima do tom pessoal e ultrapassa critérios puramente linguísticos, pois as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso (BAKHTIN, 1997 [1927]). O estilo não é considerado somente a partir da individualidade do locutor, nem somente por meio de seus aspectos linguísticos, mas configura-se nos usos da língua e nas relações dialógicas que se estabelecem em cada campo e esfera da comunicação, materializado nos gêneros discursivos. É determinado pela situação e pelos participantes imediatos, assim como pelo próprio gênero discursivo eleito para a comunicação.

Logo, o estilo, aliado à situação social imediata, o que denominamos de contexto de produção, e aos demais elementos que

---

<sup>8</sup> Em uma abordagem discursiva, a concepção dialógica de estilo é construída ao longo das obras do Círculo, como demonstra Brait (2010).

constituem os gêneros – conteúdo temático e construção composicional, conduz a constituição de sentidos de um enunciado. O emprego de pronomes que marcam a presença do narrador no gênero memórias literárias, por exemplo, contribui para a construção de sentidos do enunciado e está diretamente ligado ao conteúdo temático ideologicamente conformado, às relações sócio-histórico-ideológicas estabelecidas e ao arranjo composicional.

Por isso, no contexto de ensino da língua, a partir da perspectiva dialógica, não é possível dissociar os aspectos linguístico-textuais-discursivos-enunciativos de um enunciado dos demais elementos que constituem o gênero e de seu contexto de produção. A dissociação isolaria os elementos gramaticais e incorreria em um trabalho pautado apenas na gramática tradicional. Destarte, conforme Polato (2017), uma prática de análise linguística que se volta ao estilo, como a análise linguística em perspectiva dialógica, concretiza-se “concomitantemente para as axiologias já consubstanciadas pela forma e que representam tudo que pode ser compartilhado entre o locutor e o interlocutor na relação com o tratamento de determinado tema” (POLATO, 2017, p. 42).

A análise linguística sob o viés dialógico ancora-se verticalmente em pressupostos do Círculo de Bakhtin, a emergir responsiva ao desenvolvimento da análise linguística, em Linguística Aplicada, no Brasil, por meio dos textos fundantes (GERALDI, 1984; 1997; FRANCHI, 1987), da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (BRASIL, 1998) e de trabalhos de diversos pesquisadores e estudiosos brasileiros (MENDONÇA, 2006; PERFEITO, 2005; 2007; RITTER, 2012; OHUSCHI, 2013; BEZERRA; REINALDO, 2013, entre outros). Do mesmo modo, surge responsiva aos avanços da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem e a língua (RODRIGUES, 2005; BRAIT, 2008; 2017; ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; ROHLING, 2014; MOURA; MIOTELLO, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; FRANCO; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019).

A partir desses estudos, tem-se uma possível caracterização e sistematização teórico-pedagógica da prática de análise linguística em

perspectiva dialógica (POLATO; MENEGASSI, 2017a; 2017b; 2018; 2019a; 2019b; 2020), no trabalho com aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos em enunciados materializados em gêneros discursivos. Essa abordagem objetiva, primeiramente, a compreensão do discurso e, conseqüentemente, as relações socioideológicas representadas, por meio da abordagem valorativa da linguagem e da língua. Nesse sentido, caracteriza-se como uma possível prática pedagógica voltada a sujeitos constituídos social e historicamente “nos cronotopos da aula como acontecimento singular (DE PAULA; CASTRO, 2020) e da escola como instância de diálogos de amplo alcance social à defesa da vida e à emancipação humana” (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 128-129).

Nesse contexto, segundo Polato e Menegassi (2019b), a análise linguística em perspectiva dialógica objetiva contribuir para a formação de coautores-criadores que operam com e sobre a língua de forma consciente, a constituir discurso e estilo próprios de linguagem, em relações sociovalorativas efetivas. A “atividade formativa do autor-criador e do contemplador domina todos os aspectos da palavra” (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 62) que, por sua vez, é de natureza ideológica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Ademais, essa abordagem pedagógica procura intervir tanto na qualidade, quanto na velocidade das respostas ativas que se constroem na cadeia discursiva com a ampliação da consciência socioideológica (POLATO; MENEGASSI, 2019b). Logo, ao empregar, conscientemente, os pronomes em primeira pessoa em suas produções textuais do gênero discursivo memórias literárias, por exemplo, o aluno reflete e refrata seu modo de vida e as ideologias de seus grupos sociais, seja de forma consciente ou não.

As atividades de análise linguística, em contexto de ensino, colaboram com a construção desse processo, na busca de estilos próprios, autorais nas produções escritas dos estudantes. Para tanto, representam diferentes níveis de reflexão, como propõem Geraldí (1984; 1997) e Franchi (1987): atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Geraldí (1997, p. 20) explica que a distinção entre essas atividades permite “compreender as ações



que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem”. Conforme ensina o autor, as atividades linguísticas propõem a compreensão temática por meio dos recursos expressivos evidenciados no enunciado. As epilinguísticas adotam os recursos expressivos como objeto e buscam refletir sobre eles. As metalinguísticas têm a linguagem como o próprio objeto “não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p. 25).

Sob o viés dialógico, como demonstram Polato e Menegassi (2020), essas atividades mantêm as características advindas de Franchi (1987) e Geraldi (1997). Elas foram recuperadas pelos pesquisadores para apresentar sua ampliação teórica, conceitual e metodológica, por meio de princípios dialógicos. No Quadro 1, organizamos a sistematização apresentada por Polato e Menegassi (2020, p. 35), para facilitar a visualização:

**Quadro 1** – Características das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

Tipo de atividade	Características a partir de princípios dialógicos
Linguísticas	“ocorrem em práticas circunstanciadas e datadas de compreensão e produção de textos concretizados em gêneros discursivos mobilizadores de discursos”
Epilinguísticas	Levam em consideração: <ul style="list-style-type: none"> <li>-“as configurações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação e as relações dialógicas entre textos como produtoras de sentido”;</li> <li>-“o discurso como objeto de análise”;</li> <li>-“a compreensão do gênero como todo valorativo que serve a intuítos de dizer”;</li> <li>-“a abordagem sociológica e o caráter axiológico de todos os níveis de análise envolvidos, a incluir configurações linguístico-textuais-enunciativas e discursivas”;</li> <li>-“a importância dos juízos de valor e vozes sociais”;</li> </ul>

	<p>-“a orientação dessas configurações ao tema e aos interlocutores constituídos no enunciado”;</p> <p>-“o posicionamento discursivo exarado e compartilhado como projeto de dizer no enunciado”;</p> <p>-“a expansão da consciência socioideológica do sujeito-aluno a partir da interação discursiva estabelecida com as representadas no texto”.</p>
Metalinguísticas	<p>Contemplam:</p> <p>-“a referência ou a descrição de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos a partir de quadros conceituais consolidados”;</p> <p>-“sua compreensão expansiva a partir da produção de sentidos na abordagem do texto em seu valor de enunciado”;</p> <p>-“relações diretas com atividades epilinguísticas antecedentes e que se dão no curso de atividades linguísticas planejadas”.</p>

Fonte: elaboração da autora a partir de Polato e Menegassi (2020, p. 35).

Assim, no contexto de ensino, a partir da abordagem sociológica e valorativa da linguagem, que abarca os aspectos linguístico-enunciativos e discursivos do enunciado, as atividades de análise linguística exploram as valorações sociais intrínsecas à enunciação e refletidas no material verbal que compõe o enunciado. Sob esse viés, conforme os pesquisadores, as atividades linguísticas voltam-se à compreensão e à produção de enunciados materializados em gêneros do discurso, as epilinguísticas contribuem para a ampliação da consciência socioideológica dos alunos para se tornarem coautores produtores e as metalinguísticas buscam desenvolver habilidades de compreensão/produção valorada do discurso<sup>9</sup>.

A partir das discussões arroladas, sob os princípios do dialogismo do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; BAKHTIN 2016 [1979]) e com a

---

<sup>9</sup> O capítulo *Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica*, de Mendes-Polato e Menegassi, nesta obra, trata de forma específica sobre as atividades epilinguísticas.

contribuição de teóricos e pesquisadores que seguem esta vertente (GERALDI, 1997; BRAIT, 2008; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2020, dentre outros), apresentamos uma proposta teórico-metodológica de análise linguística sob o viés dialógico ao trabalho com o pronome. A proposta contempla atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como uma possibilidade de trabalho voltado ao estilo de linguagem como elemento constitutivo.

### 3. Proposta de análise linguística

Apresentamos, nesta seção, a proposta teórico-metodológica<sup>10</sup> de atividades de análise linguística (AL) em perspectiva dialógica. Ao ocorrer no interior da prática de leitura, a proposta de AL possibilita a coprodução de sentidos do enunciado por meio da mobilização dos recursos linguístico-expressivos (PERFEITO, 2005), neste caso, o uso de pronomes. Além disso, alia-se à prática de produção textual, ao propiciar esse uso em exercícios de escrita de gêneros escolares, para que o estudante possa atuar com e sobre a língua, de forma consciente, a evidenciar seu discurso e estilo próprios. Isto ocorre, por exemplo, ao escolher a preferência em escrever em primeira ou em terceira pessoa, a considerar o estilo do próprio gênero.

As atividades objetivam complementar a 2<sup>a</sup> etapa da Oficina 13 do Caderno *Se bem me lembro* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p. 127-129) da *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*, que instiga a observação das semelhanças e diferenças entre enunciados de memórias literárias trabalhados na 1<sup>a</sup> etapa da oficina: *Como num filme*<sup>11</sup>, de Antônio Gil Neto,

---

<sup>10</sup> Ressaltamos que são apresentados exercícios modelares de exemplificação, que podem compor uma proposta didático-pedagógica a ser implementada em sala de aula, com escolhas e adaptações de acordo com cada realidade educacional.

<sup>11</sup> O texto é inserido na Oficina 13 do Caderno *Se bem me lembro* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p. 123-126) e apresentado na Coletânea *Memórias Literárias*, que se configura como um adendo do Caderno, em que contam outros textos

apresentado adiante, e fragmentos de *O menino no espelho*<sup>12</sup>, de Fernando Sabino, e *Um brasileiro em Berlim*<sup>13</sup>, João Ubaldo Ribeiro, apresentados na Oficina 5. Dentre as semelhanças, está o foco narrativo em primeira pessoa e, dentre as diferenças, o fato de os primeiros enunciados apresentarem o narrador-personagem e o último apresentar o narrador-testemunha, além do narrador-personagem. A 1ª etapa da Oficina 13 apresenta o enunciado de Antônio Gil Neto, criado especificamente para o Programa da OLP, para compor a Coletânea de Textos do gênero memórias literárias (HERKENHOFF, 2017). Em seguida, propõe sua leitura, por meio de atividades que contemplam estratégias antes, durante e após a leitura do texto (SOLÉ, 1998).

A proposta tem início no trabalho dialógico com o enunciado, por meio da leitura, discussão oral ou escrita e atividades de reflexão sobre as relações sócio-histórico-ideológicas, “delineadas a partir de níveis de consciência socioideológica acerca do funcionamento da interação verbo-social” (POLATO, 2017, p. 198). Essas atividades permitem compreender, por exemplo, o sentimento de pertença atribuído aos pronomes e o envolvimento emocional do narrador diante dos fatos. Na sequência, expõe questões epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1997), sobre os tipos de pronomes estudados (possessivos, pessoais oblíquos átonos e tônicos). As questões epilinguísticas precedem as metalinguísticas, conforme recomendação de Geraldi (1997), compartilhada por pesquisadores em LA.

#### 4. Leitura

Antes da leitura de *Como num filme*, Clara, Altenfelder e Almeida, (2014) sugerem que os alunos levantem hipóteses sobre o

---

de Memórias Literárias. Na versão Virtual, disponível em: [https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno\\_virtual/coletaneas-memoria/index.html](https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/coletaneas-memoria/index.html)

<sup>12</sup> SABINO, F. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

<sup>13</sup> RIBEIRO, J. U. Memória de livros. In: RIBEIRO, J. U. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 105.

título. Durante a leitura, também acompanhada pelo áudio disponível no Caderno Virtual, indicam a interrupção após o 13º parágrafo, para que os estudantes levantem hipóteses sobre o que aconteceria na sequência da narrativa. Após a leitura, há a indicação para que o professor retome as hipóteses levantadas e peça que os alunos comentem sobre o que mais gostaram.

Para o trabalho com o texto, ressaltamos a importância de o professor levá-lo em seu suporte original, neste caso, a *Coletânea Memórias Literárias* da Olimpíada de Língua Portuguesa. Embora seja um enunciado escolarizado, é importante que os alunos manuseiem a Coletânea, para observar os demais textos que a compõem e compreender sua finalidade.

### Como num filme

1 Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma sequência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto e branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

2 Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

3 “Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

4 Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

5 O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

6 É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

7 Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi.

8 Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivía para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.

9 Uma brincadeira de que gostávamos muito era ‘chocar o trem’. Sabe o que é isso?

10 Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela música do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

11 Da escola não gostava tanto. Não era um bom aluno, mas era esperto, vivido. Isso sim. O que acabava ajudando em muitas situações... Em um abrir e fechar dos olhos da memória lá estão a escola, o corre-corre das crianças e todos eles intactos e em plena labuta do dia: Dona Albertina, Dona Isabel, Seu Luís, os professores. Ainda o Seu Peter, o diretor, e Seu Luigi, o servente. Quantas vezes em meio à cópia da lousa, que seguia plena em silêncio e dever, disparava um piscar enviesado para meus companheiros de time. Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

12 Meio moleque, meio mocinho, sempre dava algum jeito de arranjar um dinheirinho para ir à Voluntários, uma das poucas ruas calçadas do bairro, nas matinês do cine Orion.

13 Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Banguê-banguê era o melhor. Lembro-me do Buck Jones, do Rin Tin Tin, do Roy Rogers e mais uma porção daqueles bambas do momento. Também me recorro do cine Vogue e de Seu Carvalho, seu dono e operador, que, ao constatar a enorme fila na bilheteria, dizia para nós, garotos, com certo orgulho solene, só haver lugares em pé. Entrávamos mesmo assim. Depois de alguns minutos já tínhamos nossos lugares escolhidos e... sentados. No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é?

14 Com o passar dos anos, veio o tempo do trabalho para valer. De aprendiz de químico tornei-me o titular na fábrica de perfumes dos libaneses. Fiz de tudo lá: brilhantina, rouge, pó de arroz, produtos muito usados na época. Veio também o tempo do namoro sério e, com ele, o cinema com sorvete a dois. Minha vida era um filme de aventuras, mais que outra coisa. Tive de vencer muitos obstáculos. E foi um bom tempo assim.

15 Construir uma família não é fácil, mas, como se sabe, o amor sempre vence.

16 Como nos filmes de amor, acabei me casando em *technicolor* e em *cinemascope*, como um galã, com minha Mercedes, mais bonita que Greta Garbo ou qualquer outra estrela de Hollywood. Com ela comecei a frequentar o centro de São Paulo. Íamos de bonde elétrico, descíamos na Praça do Correio e andávamos de braços dados pelos pontos mais elegantes da cidade.

17 Misturados aos carros que pertenciam a gente muito rica, estavam os cabriolés, uma espécie de carroça puxada a cavalos... Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas. Quantos filmes! *O Canal de Suez*, *E o Vento Levou!*, *O Morro dos Ventos Uivantes*. Vejo-nos direitinho, como em um musical, indo para a cidade de bonde. O condutor, o Delmiro, mais parecia um bailarino, um Fred Astaire tropical, por conta dos trejeitos, malabarismos de corpo que fazia ao parar, descer, cumprimentar, receber as pessoas, acomodá-las e, enfim, conduzir o bonde.

18 Era mais que um motorneiro. Esse era um show à parte!

19 Se bem me lembro, o cinema me acompanhou a vida inteira. Isso porque sou do tempo do cinema mudo, veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas. Depois veio o cinema falado e para nós isso era a maior e a melhor invenção. Olhando para o que se passou, constato que fui um bom frequentador das telas. Com chuva ou com sol!

20 Até nossa primeira filha, com poucos meses de idade, não impedia nossa diversão preferida! Era nossa figurante proibida. Íamos ao Bom Retiro, ao cine Lux. Lá eu conhecia todo mundo e sentávamos com a menina nos braços bem na última fila, caso precisássemos sair às pressas para acalmar um choro repentino. Assistimos a tantas histórias e nossa menina dormia profundamente. Quase sempre.

21 Talvez por conta do trabalho, das exigências da vida, dos cuidados com a família e mesmo com a facilidade da televisão, acabei me dando conta de que fiquei muito tempo sem ir ao cinema. Engraçado, agora que estou praticamente sozinho, em consequência das perdas que a vida nos traz, o cinema volta com toda a força. Não perco quase nada do que passa nos *shoppings* perto de casa. Tudo é mais confortável, imenso. Mas tudo é mais barulhento, apressado e real demais. Não sobra muito tempo para sonharmos.

22 Mesmo assim, quero ir a outros cinemas desta cidade que cresceu e cresce tanto. O jeito é me armar de um celular para que minha filha não fique tão preocupada comigo por causa dessas minhas novas aventuras cinematográficas.”

23 Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz.

Antonio Gil Neto. Texto escrito com base no depoimento do Sr. Amalfi Mansutti, 82 anos.

Após a leitura, sugerimos que o professor trabalhe com a compreensão textual. Para tanto, apresentamos sugestões de aspectos importantes, dentre outras possibilidades, a serem contemplados em uma discussão oral e na elaboração de questões:

- Os sentimentos do narrador com relação à história de vida contada por Seu Amalfi e a forma como a introduziu;
- Os sentimentos do Sr. Amalfi, ao recordar sua história;
- Os aspectos que caracterizam a origem italiana do personagem;
- O significado de o personagem considerar sua vida ser um misto de ‘cowboy’ com Tarzan;
- As brincadeiras da época, o contexto e o espaço geográfico em que ocorriam, comparando-as com as brincadeiras de hoje;
- A intertextualidade com a música “Trem das onze”, de Adoniran Barbosa, sendo importante levar a letra e a música para a sala de aula;
- O comportamento dos alunos em sala de aula, na época;



- *As peraltices de menino do Sr. Amalfi (na escola, no cinema) e como são vistas por ele, ao recordá-las;*
- *Os filmes da época citados no texto;*
- *A evolução da indústria cinematográfica e as tecnologias 'Technicolor' e 'CinemaScope', mencionadas pelo personagem (sendo recomendada a realização de uma breve pesquisa na internet), comparando-as com as tecnologias atuais;*
- *O sentido do emprego dessas tecnologias ao se referir ao casamento do Sr. Amalfi;*
- *Os prováveis motivos que levaram o personagem a ser um bom frequentador dos cinemas da época;*
- *As diferenças que Sr. Amalfi sente ao frequentar os cinemas atuais e o que elas significam para ele;*
- *A retomada de voz do narrador e em que implica, no texto, o fato de ter dito "não sei onde está o que o seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim";*
- *O porquê do título e todas as suas retomadas ou relações no decorrer do texto.*

A compreensão do texto incita, no leitor, uma atitude responsiva<sup>14</sup> que se reelabora constantemente, uma vez que "[...] toda compreensão é prenhe de resposta" (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 25), o que dá início ao trabalho dialógico com o texto, a partir de atividades de compreensão responsiva.

## **5. Relações sócio-histórico-ideológicas**

As atividades que propõem a compreensão das relações sócio-histórico-ideológicas têm a finalidade de contribuir para a construção da consciência socioideológica dos alunos. Por questões didáticas, separamos sua apresentação.

---

<sup>14</sup> Discussões sobre o conceito de responsividade, bem como sua caracterização e exemplificação podem ser encontradas nos estudos de Menegassi (2008; 2009), Ohuschi (2013) e Gomes (2016).

## 5.1. Relações sociais

Em *Como num filme*, as relações sociais vinculam-se às recordações que Sr. Amalfi tem de sua família, sobretudo de momentos com sua mãe, às aventuras vividas com os amigos de infância, à sua relação com os filmes passados no cinema, à constituição de sua família (esposa e filha). Outros aspectos também são necessários para a compreensão dessas relações e do contexto de produção do texto em estudo: papel social do autor, interlocutores, finalidade discursiva, esfera de comunicação, suporte de veiculação do texto. Para contemplá-los, elaboramos as atividades que seguem:

### *I) O contexto de produção*

*a) Antônio Gil Neto é professor de Língua Portuguesa e assessor pedagógico. Escreveu livros voltados ao ensino da Língua Portuguesa, além de crônicas e alguns romances, em parceria com outros autores. Produziu o texto “Como num filme” para compor a Coletânea de textos do gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa.*

*Ao considerar as informações sobre o autor e a produção do texto em estudo, assinale a(s) alternativa(s) que demonstre(m) o papel social do autor, ou seja, a sua função ao escrever este texto:*

- contribuir para a disseminação (expansão) da literatura.*
- divulgar fatos, notícias nos jornais.*
- escolarizar o gênero memórias literárias.*
- tornar eternas suas ideias, histórias, imaginações.*

*b) Quais seriam os possíveis leitores do texto?*

*c) Qual(is) seria(m) a(s) intenção(ões) do autor no texto?*

- Promover uma leitura descompromissada, por prazer.*
- Ensinar o gênero memórias literárias.*
- Ensinar a Língua Portuguesa.*
- Promover uma leitura no ambiente escolar.*

d) Qual(is) esfera(s) de comunicação em que o texto se insere?

( ) Jornalística.

( ) Literária.

( ) Publicitária.

( ) Escolar.

e) Como já exposto, o texto foi publicado especificamente para compor a Coletânea de textos do gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa (a qual se constitui no suporte de circulação do texto). Escreva um comentário, expressando sua opinião, comparando este suporte ao suporte do texto “O homem e o menino”, de Fernando Sabino, estudado anteriormente. Quais as particularidades e intenções de cada um? Comente, também, sobre a importância de se conhecer o suporte em que se insere o texto estudado. Empregue a primeira pessoa do singular (eu) com os pronomes necessários, para exercitar o modo de discurso do gênero memórias, que em breve será produzido.

Em continuidade ao trabalho dialógico com o texto, iniciado no momento de leitura e discussão sobre o enunciado, as atividades que contemplam o contexto de produção possibilitam a produção de respostas ativas, a constituição valorativa e dialógica do gênero memórias literárias e a ampliação da consciência socioideológica. Inicia-se com a compreensão dos aspectos suscitados pela leitura, por meio das recordações de Sr. Amalfi, como o saudosismo, a procedência de sua origem, as brincadeiras e peraltices de menino, a cultura cinematográfica, as tecnologias, a constituição familiar.

A partir dessa compreensão responsiva, faz-se necessário o entendimento da situação social mais próxima (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), ou seja, do contexto de produção do enunciado. Observamos, em *Como num filme*, um contexto de produção particular, com fins didáticos, uma vez que foi produzido especialmente para compor a Coletânea de textos do gênero Memórias Literárias da OLP, diferentemente de outros textos lidos pelo aluno, sobretudo aqueles de autores da Literatura Brasileira. Desse modo, a função social do autor, que é professor e assessor pedagógico, autor de livros voltados ao ensino da Língua

Portuguesa, volta-se à escolarização do gênero e não à disseminação da Literatura, por exemplo. Esse aspecto relaciona-se dialogicamente com os demais, a determinar: a) os leitores – estudantes que terão contato com o material da OLP; b) as intenções de ensino do gênero memórias, da Língua Portuguesa e de promoção da leitura no ambiente escolar; c) a esfera escolar; d) o suporte Coletânea de Textos de Memórias Literárias da OLP.

A atividade referente ao suporte de publicação do enunciado traz um exercício de escrita que dá início ao processo de construção da escrita, desenvolvido ao longo das atividades. O exercício solicita a produção do gênero escolar comentário, a utilizar a primeira pessoa, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento de maior fluidez no emprego dos pronomes e subsidiar a produção textual do gênero memórias literárias, proposta ao final da SD do Caderno *Se bem me lembro*, da OLP, em que o aluno precisará escrever um texto em primeira pessoa, ao assumir a voz do entrevistado, conforme exigido no material do Programa (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014). Instaura-se um processo contínuo, dialógico, a partir do uso de pronomes em produções de gêneros escolares definidos, importantes para a aprendizagem no contexto escolar, como o comentário, a resposta discursiva/argumentativa e o relato. Essa produção de menor extensão, com nível de consciência marcado linguisticamente pelo emprego da 1ª pessoa, evolui para se chegar à produção de memórias literárias, em um processo de trabalho com a escrita (MENEGASSI, 2016).

## 5.2. Relações históricas

As relações históricas de *Como num filme* consideram, dentre outros aspectos possíveis, os momentos históricos que perpassam a história resgatada no texto. Tem-se, nesse contexto, as décadas da imigração italiana em São Paulo (1920-1930), a ditadura militar (1964-1985), o processo de redemocratização brasileiro (1975-1985) e as mudanças ocorridas até o ano de 2004, ano em que o

personagem, Sr. Amalfi, estava com 82 anos, quando concedeu seu depoimento ao autor do texto.

*II) As relações históricas*

*a) Sr. Amalfi concedeu o depoimento de sua história ao autor Antonio Gil, quando estava com 82 anos, portanto, em 2004, época ainda recente. Em pequenos grupos, pesquise sobre o que estava acontecendo, no Brasil, nessa época, e qual poderia ser a influência desse momento histórico na escrita do texto.*

*b) Pesquise, também, sobre a imigração italiana ocorrida em São Paulo, citada no texto, quando Sr. Amalfi se recorda de seus pais. Procure saber como ocorreu, que influências ocasionou etc.*

*c) Em 1929, Sr. Amalfi tinha apenas sete anos. Portanto, é importante investigar, ainda, sobre o que ocorreu, historicamente, no Brasil, nas décadas posteriores, para compreender a influência política, histórica e cultural no modo de vida relatado pelo personagem.*

As atividades relativas aos aspectos históricos exigem um trabalho de pesquisa, seguido por um momento de discussão e interação em sala de aula, com a intenção de contribuir para a “formação de um sujeito social e histórico que se constitui na medida em que interage com outros, sendo sua consciência e seu conhecimento de mundo resultantes desse processo” (POLATO, 2017, p. 100). Nesse sentido, são estabelecidas relações dialógicas com os momentos históricos que perpassam a história resgatada no texto, a partir dos quais se instaura sua compreensão enunciativa, a ampliar a consciência socioideológica do aluno (POLATO; MENEGASSI, 2019b).

No ano de 2004, época em que Sr. Amalfi concedeu a entrevista ao autor, o Brasil teve um bom desempenho econômico com o aumento do Produto Interno Bruto (PIB), da produtividade na produção da indústria e do campo e a diminuição do desemprego. As relações marcadas entre o passado e esse presente são favoráveis e possibilitam ao autor brincar com a memória, “como uma criança feliz” (GIL NETO, 2014, p. 126). O texto suscita, também, o resgate histórico da imigração italiana no Brasil, sobretudo no estado de São

Paulo, até a década de 1920, devido à concentração das fazendas de café e, com isso, a bagagem cultural incorporada à cultura brasileira, seja na culinária, na religião, ou no vocabulário.

Os anos seguintes – da infância, adolescência e fase adulta do personagem – são marcados por: a) crise do café, que propiciou investimento no setor industrial; b) período de regime militar, com a cassação de liberdades individuais e direitos políticos, até o ano de 1985, o que também influenciou os tipos de filmes assistidos pelo personagem; c) redemocratização do país, em que foram retomadas as garantias individuais e a liberdade de imprensa; d) início de mandato do primeiro presidente do Partido dos Trabalhadores.

As relações dialógicas com esses momentos históricos contribuem, também, para a compreensão da mobilização dos aspectos linguístico-enunciativos e discursivos do enunciado, relacionando o linguístico e o extralinguístico, já que, conforme Bakhtin (1988 [1975]), os enunciados se estabelecem por meio de relações cronotópicas e os indivíduos se formam pelas condutas sociais promovidas pela espacialidade e temporalidade social constituída no enunciado.

### **5.3. Relações ideológicas**

A reflexão a respeito das relações ideológicas leva em conta a pesquisa histórica realizada e as limitações da faixa-etária, a considerar:

a) as ideologias marcadas a partir das relações sociais e históricas estabelecidas: i) nos momentos históricos que perpassam a história resgatada no texto: a ideologia conservadora, ligada à manutenção dos valores morais e sociais; o autoritarismo, imposto pela ditadura militar; a redemocratização; a democracia; ii) na época em que Sr. Amalfi concedeu seu depoimento ao autor do texto: perspectiva de ideologias sociais com o recém início de mandato do primeiro presidente ligado ao Partido dos Trabalhadores;

b) as valorações específicas da situação de comunicação do texto, dialogando com outras já existentes: a afetividade do Sr. Amalfi ao relatar sua vida (infância, adolescência, fase adulta), a questão cultural adquirida pelo gosto de ir ao cinema, a responsabilidade, ao arrumar um emprego e ao constituir uma família.

*III) As relações dialógicas*

*a) A partir das pesquisas realizadas sobre o momento histórico em que se passa a história do texto e, com a ajuda do professor, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) as ideias ou pensamentos que estavam presentes na época em que Sr. Amalfi ainda era criança e adolescente (1929-1940):*

- ( ) A democracia, a partir da participação dos cidadãos na vida política.*
- ( ) O conservadorismo, ligado à manutenção dos valores morais e sociais, sobretudo no âmbito familiar.*
- ( ) A ideologia revolucionária pela qual passavam a cultura e a arte.*
- ( ) A ideologia socialista, sendo introduzida pelos operários imigrantes europeus.*

*b) Assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) as ideias ou pensamentos que estavam presentes na época em que Sr. Amalfi tinha entre 20 e 40 anos (1942-1962):*

- ( ) O autoritarismo, imposto pela ditadura militar.*
- ( ) A democracia, a partir da participação dos cidadãos na vida política.*
- ( ) A censura na publicação de textos que se opunham ao regime político.*
- ( ) A ideologia revolucionária pela qual passavam a cultura e a arte.*

*c) Do mesmo modo, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) as ideias ou pensamentos presentes na época em que Sr. Amalfi concedeu a entrevista (2004):*

- ( ) A perspectiva de ideologias sociais com o recém início de mandado do primeiro presidente do Partido dos Trabalhadores.*
- ( ) A democracia, a partir da participação dos cidadãos na vida política.*
- ( ) A censura na publicação de textos que se opunham ao regime político.*
- ( ) A liberdade de expressão e de opiniões.*

*d) Discuta, em pequenos grupos, sobre os valores apresentados no texto: a afetividade do Sr. Amalfi ao relatar sua vida (infância, adolescência, fase adulta), a questão cultural adquirida pelo gosto de ir ao cinema, a responsabilidade, ao arrumar um emprego e ao constituir uma família, relacionando-os com a sociedade atual.*

A proposta contempla a ideologia marcada a partir das relações sociais e históricas – as valorações específicas da situação de comunicação – que dialoga com outras já existentes e a ideologia presente no momento histórico em que se passam as memórias relatadas. A compreensão desses aspectos possibilita a ampliação da consciência socioideológica dos alunos e a elaboração de respostas ativas, como a análise linguística em perspectiva dialógica propõe.

Sob esse viés, busca-se “o estudo do material linguístico/semiótico, em todos os seus níveis, de uma interpretação axiológica, que diz de valores sociais compartilhados nas mais diversas situações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de produção discursiva” (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 131). Portanto, as atividades relativas aos aspectos sociais, históricos e ideológicos do enunciado em estudo propiciam o trabalho dialógico voltado à construção valorada de sentidos, que contribui para a compreensão do uso dos pronomes para marcar o foco narrativo no texto.

## **6. O trabalho com pronomes no foco narrativo**

O uso do pronome para marcar o foco narrativo é imprescindível para a produção do gênero discursivo memórias literárias, de forma especial na proposta da OLP, uma vez que os alunos precisam relatar as lembranças de outrem, como se fossem suas. Nesse sentido, com o intuito de contribuir para um bom desempenho do uso desses elementos na produção escrita do gênero, as atividades de análise linguística aqui apresentadas evidenciam uma possibilidade de trabalho reflexivo sobre a valoração do uso dos pronomes no texto em



estudo. Eles marcam o posicionamento valorativo do narrador, ao manifestar, por exemplo, o afeto com sua mãe ou a emoção com os filmes passados no cinema.

Esse posicionamento é constituído na situação social imediata do enunciado, já que “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 51), por isso a necessidade da compreensão dos aspectos sócio-histórico-ideológicos trabalhados nas questões anteriores.

Em complemento às atividades apresentadas no material da OLP, que solicitam a identificação das marcas do foco narrativo em primeira pessoa e que apresentam os tipos de narrador, a questão que segue inicia por uma breve retomada dos tipos de narrador:

*IV) Como já sinalizado em atividade no Caderno da OLP (CLARA, ALTENFELDER, ALMEIDA, 2014), há, no texto, dois tipos de narrador: a) o narrador-testemunha, que inicia e finaliza o texto, neste caso, apresentando e expondo seu ponto de vista sobre as memórias relatadas; b) o narrador-personagem, em todo o trecho entre aspas, do 3º ao 22º parágrafo. O narrador, agora, assume o lugar do Sr. Amalfi e fala por ele. Ambos narram em primeira pessoa e utilizam os pronomes em primeira pessoa.*

*Observe os pronomes em primeira pessoa utilizados pelo narrador-testemunha “Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme”; “Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim”; “Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho”*

*Qual é a importância do uso dessas marcas para a construção de sentidos do texto? Qual é o valor que tem o uso desses pronomes na voz do narrador-testemunha? Qual é sua influência sob as memórias relatadas?*

*Escreva sua resposta aos questionamentos em primeira pessoa, para demonstrar sua opinião e exercitar o modo de discurso do gênero memórias, que produzirá posteriormente.*

A questão contempla os aspectos epilinguísticos, ao levar o estudante à reflexão sobre o efeito de sentido dos pronomes em primeira pessoa usados pelo narrador-testemunha. Ademais, propõe a reflexão sobre a valoração do uso dos pronomes no texto e a influência desse uso sob as memórias relatadas. Desse modo, o aluno percebe que o relato do Sr. Amalfi, marcado entre aspas no texto, está carregado das impressões do narrador-testemunha. A atividade possibilita, ainda, o uso gradativo dos pronomes em produções escritas de menor extensão, já iniciado anteriormente, a fim de contribuir para o desenvolvimento da produção escrita final, num crescente de desenvolvimento.

*V) Os pronomes em primeira pessoa empregados pelo narrador-testemunha são classificados como pronomes pessoais oblíquos átonos (me) e pronomes pessoais oblíquos tônicos (mim).*

*a) Reescreva os três enunciados, expostos na atividade anterior, modificando-os para a terceira pessoa do singular (faça as adequações e concordâncias necessárias). Em seguida, produza uma resposta em primeira pessoa às questões: O que essa mudança acarreta na construção de sentidos e de valores do texto? Que impacto a mudança do foco narrativo do texto provoca no leitor?*

*b) Os pronomes pessoais oblíquos, fundamentalmente, exercem, na oração, a função de objeto (direto, indireto), diferentemente dos pronomes pessoais retos, como o “eu” e o “nós”, que exercem a função de sujeito. A partir dessas informações e da sua resposta produzida na questão anterior, explique por que, nos exemplos citados, há predominância do emprego de pronomes oblíquos?*

A atividade propõe, em a), a reescrita dos exemplos, mudando o foco narrativo, com o objetivo de propiciar reflexão sobre os efeitos de sentido e a valoração dessa mudança, por meio do gênero resposta discursiva. Em b), a metalinguagem oferecida, aliada à análise da construção de sentidos e de valor conferidos aos pronomes na voz do narrador-testemunha – conforme reflexão propiciada na questão anterior – leva os alunos a perceber a relação

entre o uso dos pronomes e o tipo de narrador. Nesse momento, mesmo não sendo o objetivo, o estudo da sintaxe é importante, para que os alunos percebam que os pronomes oblíquos exercem a função de objeto e não de sujeito e relacionem isso ao fato de o narrador não estar contando a sua história, mas mostrando a história de outrem e o que ela provocou nele.

*VI) Agora analise os pronomes em primeira pessoa que marcam o narrador-personagem. Releia o início do trecho entre aspas (do 3º ao 8º parágrafo) e circule os pronomes que marcam o narrador em primeira pessoa. Em seguida, produza uma resposta, utilizando a primeira pessoa (para tanto, escolha o emprego do pronome EU ou do NÓS), deixando marcada a sua opinião aos seguintes questionamentos:*

*a) Qual tipo de pronome é predominante nesse trecho? Por que razão isso ocorre nessa parte do texto?*

*b) Explique o efeito de sentido do uso desses pronomes: o que eles representam? Em que contribuem para a construção de sentidos e de valor do texto?*

Ao propor a identificação dos pronomes no trecho em análise, a questão permite que o aluno inicie um processo de atribuição de valor às palavras. Logo, o aluno é capaz de perceber que, nesse trecho, há a predominância de pronomes possessivos e é levado a refletir sobre o motivo dessa predominância, ao observar o sentimento de pertença do Sr. Amalfi, no início do relato de sua história: “meu tempo”, “minha mãe”, “meus pais”, “minha vida”, “meu paraíso”, “meus amigos”.

A questão permite refletir sobre os efeitos de sentido e de valor do uso dos pronomes possessivos (aspectos epilinguísticos), exercitar a escrita com contexto escolar definido e escolher a forma de escrita, a possibilitar a valoração do uso da linguagem.

*VII) Retome o oitavo parágrafo e observe os pronomes destacados:*

*“Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de cowboy com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.”*

*a) Levando em consideração os pontos discutidos nas questões sobre aspectos sociais (contexto de produção), históricos e ideológicos, explique o efeito de sentido do uso desses pronomes: o que eles representam? Em que eles contribuem para a construção de sentidos e de valor do texto?*

*b) Por que um dos pronomes é feminino e os outros masculinos? Observe os demais pronomes possessivos que estão no texto. Em seguida, formule outros exemplos, sobre recordações - suas e de seus amigos - utilizando pronome possessivo, e observe como ele se comporta quanto à concordância em gênero (masculino e feminino). Logo após, produza uma resposta escrevendo o que você concluiu sobre a concordância em gênero dos pronomes possessivo, levando em consideração a atribuição de valor do seu uso no texto. Em sua resposta, empregue o pronome já escolhido anteriormente (EU ou NÓS).*

*c) Observe, também, que um dos pronomes destacados neste parágrafo está no plural e os demais estão no singular. Retorne ao texto e cite dois exemplos em que o pronome possessivo aparece no singular e dois em que ele aparece no plural. Produza uma resposta ao escrever o que você concluiu sobre a concordância em número (singular, plural) dos pronomes possessivos, levando em consideração a atribuição de valor do seu uso no texto. Use o pronome em primeira pessoa que você sente mais facilidade em empregar.*

Em a), contemplamos o aspecto epilinguístico, ao possibilitar a reflexão sobre o efeito de sentido dos pronomes possessivos no texto. Para tanto, os estudantes precisarão relacionar os aspectos sócio-histórico-ideológicos, para compreender o sentimento de pertença atribuído aos pronomes e o envolvimento emocional do narrador perante os acontecimentos. As questões b) e c), metalinguísticas, propõem a reflexão sobre a estrutura da língua (OHUSCHI; PAIVA, 2020), pois permitem que os alunos percebam, por meio da observação, da produção de novos exemplos e da

valoração do uso no texto, que o pronome possessivo concorda em gênero e em número com o que se possui.

Dessa forma, corroboramos Geraldini (1997), ao postular que, no processo de ensino e aprendizagem da LP, em que buscamos a produção de conhecimento e não apenas o reconhecimento e a fixação de elementos gramaticais, é necessário que as atividades metalinguísticas sejam precedidas pelas atividades epilinguísticas. Além disso, a atividade colabora com o desenvolvimento do processo de construção escrita, ao solicitar a produção de novos exemplos, relacionados à temática do texto e ao gênero memórias literárias, e ao possibilitar a produção de resposta discursiva, empregando o pronome escolhido anteriormente. Dessa maneira, proporciona o uso dos pronomes em produções menores, a oferecer suporte para produção textual final.

VIII) *Observe a posição em que os pronomes possessivos foram empregados:*

- 1) "Minha vida era um misto de cowboy com Tarzan."
- 2) Vida minha, esta que vos conto!
- 3) "Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos (...)"
- 4) Minhas saudades daquele tempo de infância!
- 5) Saudades minhas mamãe disse que sentia.

a) *Explique a diferença do emprego do possessivo em 1) e 2). Há diferença de sentido e de valor? Qual é o contexto ou situação de comunicação de cada uma?*

b) *Em 3), os três pronomes ocupam a mesma posição em relação ao que se possui? Justifique.*

c) *Explique a diferença do emprego do possessivo nos enunciados 4) e 5). Há diferença de sentido e de valor?*

d) *Análise a posição dos demais pronomes possessivos utilizados no texto "Como num filme" e escreva, em primeira pessoa, uma conclusão sobre a posição que, normalmente, o possessivo ocupa no enunciado com relação ao que se possui.*

Nesta atividade, acrescentamos outro aspecto metalinguístico: a posição do pronome possessivo. Segundo Bechara (2009, p. 182),

“De modo geral, o possessivo vem anteposto ao nome a que se refere”. A posição, porém, pode ocorrer, denotando: a) estilo solene (em prosa ou verso); b) carinho, em nome de pessoas ou graus de parentesco; c) ênfase, sobretudo se o substantivo não vem acompanhado pelo artigo definido (BECHARA, 2009). Conforme o autor, em algumas situações, a posição provoca notável diferença de sentido.

Desse modo, a questão aborda o funcionamento da língua (OHUSCHI; PAIVA, 2020), ao possibilitar a reflexão sobre o posicionamento do pronome possessivo, contemplando, de forma paralela, aspectos epilinguísticos e metalinguísticos, como sinalizado por Bakhtin (2013 [1940-1960]), ao propiciar a reflexão sobre o modo como a ordem das palavras modifica o significado, a estrutura ou o valor da entonação. Assim, cabe ao aluno observar a diferença de sentido e de valor da posição do possessivo (em a) e c)) e chegar à conclusão de que, predominantemente, seu emprego é anteposto ao substantivo. Como em atividades anteriores, o exercício possibilita a continuidade do processo de construção escrita, a partir do uso dos pronomes.

*IX) Leia o trecho do texto compreendido entre o 17º e o 20º parágrafos e circule todos os pronomes em primeira pessoa que marcam o narrador-personagem. Em seguida, analise os pronomes circulados e responda:*

*a) Há predominância, nesse trecho, da primeira pessoa do singular ou do plural? Por que há essa predominância nessa parte do texto? Qual é o efeito de sentido? Qual é o valor atribuído a esse uso?*

*b) Explique se o uso do pronome possessivo “nossa”, no 19º parágrafo, tem o mesmo valor do uso desse pronome no 20º parágrafo.*

*c) Reescreva o 20º parágrafo, trocando os pronomes, deixando todos eles em primeira pessoa do singular (eu), realizando as devidas adequações e conjugações verbais.*

*d) Compare o parágrafo que você reescreveu com o 20º parágrafo do texto e discuta, em pequenos grupos, sobre os seguintes aspectos: qual é o caráter das mudanças que ocorrem no texto, elas são apenas relativas aos aspectos*

*gramaticais ou há mudanças de sentido e de valor que está agregado ao texto?*

*e) A partir da discussão, produza um relato do trabalho realizado com a mudança de foco narrativo, em que explicita suas conclusões sobre as alterações ocorridas no trecho com a troca dos pronomes, comparando-as com o trecho retirado do texto. Escolha uma pessoa do discurso específica para escrever seu relato (primeira pessoa do singular ou primeira do plural).*

A questão IX trabalha a mudança “singular/plural” do foco narrativo em primeira pessoa. Em a), o aluno é levado a perceber o predomínio do foco narrativo em primeira pessoa do plural, que ocorre após Sr. Amalfi relatar sobre seu casamento (17º parágrafo). Desse modo, ao contar sobre suas experiências com o cinema, o narrador-personagem passa a incluir sua esposa no discurso: “nossa primeira filha”, “não impedia nossa diversão preferida”, “Era nossa figurante proibida”, “nossa menina dormia profundamente”. Exploramos, portanto, as valorações sociais intrínsecas à enunciação, que se refletem no material verbal que constitui o enunciado, como propõe a análise linguística em perspectiva dialógica (POLATO, 2017).

Em b), cabe ao aluno observar que, no 19º parágrafo do texto, o possessivo “nossa” é empregado em outro sentido, sendo agregados outros valores: “veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas”. Nesse caso, o uso da primeira pessoa do plural indica um sentimento compartilhado do narrador com outras pessoas, que também iam ao cinema na época.

Em c) e d), os discentes refletem sobre a alteração de valor que ocorre com a mudança dos pronomes (singular/plural), possibilitando-lhes a construção de respostas ativas na cadeia discursiva, compreendendo a “configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação” (POLATO, 2017, p. 198). O ciclo da atividade se fecha com o desenvolvimento gradual da escrita do estudante, ao solicitar a

produção escrita de um relato sobre o que foi trabalho, em que expõe as reflexões alcançadas, empregando o pronome escolhido.

## **7. Considerações finais**

Este capítulo objetivou apresentar uma proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica, a evidenciar uma possibilidade de trabalho reflexivo sobre a valoração do uso de pronomes no foco narrativo. A proposta contempla a prática de análise linguística no momento da leitura, em que incide a coprodução de sentidos do texto propiciada pela mobilização dos recursos linguístico-expressivos (PERFEITO, 2005), a partir da qual é possível compreender os aspectos da situação enunciativa e da subjetividade do locutor/autor do enunciado, que se manifesta como sujeito (RITTER, 2012). Essa compreensão acarreta, no leitor, uma atitude responsiva que se reelabora constantemente.

A proposta tem o intuito de contribuir para a formação do autor-criador com discurso e estilo próprios. Para tanto, promove a compreensão dos aspectos sócio-histórico-ideológicos do enunciado em estudo e contempla atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a fim de colaborar com a formação da consciência socioideológica e a compreensão e produção valorada do discurso. Trabalha o pronome como um elemento linguístico-enunciativo e discursivo dotado de sentido e de valor e, ainda, possibilita seu uso gradativo, no decorrer das atividades, para desenvolver, nos alunos, habilidades no emprego desse recurso e na escolha do foco narrativo em suas produções.

Ao ser permeada pelo dialogismo, a partir da abordagem valorativa da linguagem, que permite ao sujeito-aluno a expansão de sua consciência socioideológica e a elaboração de respostas ativas, a proposta complementa as atividades da Oficina 13 do Caderno *Se bem me lembro* (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014), da OLP, com um trabalho voltado ao estilo de linguagem como um elemento constitutivo dos discursos escritos. Assim,



esperamos que este estudo possa suscitar respostas ativas no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

## Referências

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988 [1975].

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 1997 [1927].

BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-69.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

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

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79-102.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.

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

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem lembro...: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. 4. ed. São Paulo: Cenpec (Coleção da Olimpíada), 2014.

DE PAULA, L.; CASTRO. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. *Revista Educação e Linguagens*. v. 9, n. 1, 2020, p. 17-52.

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

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (Org.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

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

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL NETO, A. Como num filme. In: CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem lembro...: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. 4. ed. São Paulo: Cenpec (Coleção da Olimpíada), 2014, p. 123-126.

GOMES, S. N. de S. *A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental*. – 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

HERKENHOFF, J. d'Arc B. *A escrita literária e a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro: memórias de uma professora*. Tese. (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARCUSCHI, E. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar. *Cadernos Cenpec*. v.2. n 1, São Paulo, 2012. p. 47-73.

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

- MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Língua & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.
- MENEGASSI, R. J. 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.
- MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.
- OHUSCHI, M. C. G. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- OHUSCHI, M. C. G. *Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa*. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Org.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 119-136.
- OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística no trabalho com o pronome pelo viés dialógico. *Revista Alfa*, 2020 (no prelo).
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CLAFPL, 1, Florianópolis, UFSC, 2007. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2007, p.824-836.
- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. 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, v. 12, p. 123-143, 2017a.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (Org.). *Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b, p. 13-44.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019a.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 41, p. 1-12, 2019b.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 29, n. 2, p. 1-41, 2020.
- POLATO A. D. M.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: sequência de atividades dialógicas. *Línguas & Letras*. v. 21, n. 49, 2020, p. 127-154.

PORTAL DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RIBEIRO, J. U. Memória de livros. In: RIBEIRO, J. U. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 105.

RITTER, L. C. B. *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio*: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROHLING, N. Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2014.

SABINO, F. *O menino no espelho*. 59. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 13-18.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, N. A. de. *O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa?* 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

# PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM TIRA EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Ângela Francine Fuza<sup>1</sup>

Lilian Cristina Buzato Ritter<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A tira em quadrinhos<sup>3</sup> é um gênero constituído por multiplicidade de linguagens, ou seja, trata-se de um texto multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2012). A multimodalidade é formada pelas linguagens oral, visual, verbal escrita etc., de modo a se promover um elo entre elas, a depender do gênero que as concretiza (DIONÍSIO, 2007). Em função disso, o leitor-escritor precisa estabelecer diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. É nesse universo das múltiplas linguagens que as tiras se apresentam, de modo que ao domínio e à articulação entre os códigos agrega-se a necessidade de o sujeito apresentar

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: angelafuza@uft.edu.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: lcbritter@uem.br

<sup>3</sup> Considera-se “tira(s)”, “tira/tirinha em quadrinhos”, “tirinha” como sinônimos por serem palavras de uso corrente no país para se designar esse modo de produção. Ramos (2013b; 2017) amplia a discussão sobre a possível distinção entre os termos, ao tratar do emprego do sufixo *-inha* (que acompanha tirinha). Para o autor, o sufixo aciona outros sentidos, como o fato desse gênero ser destinado só ao público infantil ou à noção de que textos com imagens provocariam preguiça no ato de ler. Neste texto, optamos por “tira(s)” ou tira(s) em quadrinhos, haja vista que o site *Plural*, ao apresentar o autor das tiras de Armandinho, afirma: “Alexandre Beck é agrônomo, publicitário e ilustrador. É autor das tiras do personagem Armandinho” (Disponível em: <https://www.plural.jor.br/charges/alexandre/armandinho-60/>. Acesso em: 27 maio de 2020, grifo nosso).

familiaridade com o gênero, ler suas “informações explícitas e implícitas” (RAMOS, 2013a, p. 105).

No contexto educacional, as tiras ganharam espaço por serem textos multimodais. Segundo Ramos (2017), os livros didáticos são repletos de atividades com tiras e isso pode ser uma resposta ao edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Nele, há duas exigências sobre o emprego de textos que articulem linguagens verbal e não verbal no processo de construção dos sentidos, a destacar os quadrinhos. O PNLD, por sua vez, ecoa discursos dos documentos oficiais voltados ao ensino. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, registra-se a necessidade de conhecimento de “formas contemporâneas de linguagem”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) consideram charges e tiras como “gêneros privilegiados” a serem empregados nas atividades didáticas. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece que a ação docente deve levar o aluno a ter, entre outras, a competência de “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais” (BRASIL, 2018, p. 491) e habilidades para: “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens [...] analisar o funcionamento das linguagens [...] em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)” (BRASIL, 2018, p. 491). Indica, ainda, nas habilidades de 6.º e 7.º anos, o trabalho com as tiras, conforme discorre-se nas próximas seções deste texto.

Apesar da importância do trabalho com as tiras, assim como com outros textos multimodais, urge a necessidade de estudos que explicitem de que modo se pode concretizar a sua leitura e análise, no contexto escolar. É preciso compreender que não basta somente associar texto e imagem para a compreensão do texto, mas que as linguagens têm suas particularidades que, juntas, integram uma única linguagem. Além disso, na leitura de gêneros em quadrinhos são acionados conhecimentos prévios, extratextuais, de modo que é preciso

pensar a respeito da integração entre as práticas de leitura/análise linguística, a partir de gêneros multimodais, como as tiras.

A fim de colaborar com discussões teórico-metodológicas sobre o trabalho interacionista e dialógico entre as práticas de linguagem, à luz da Linguística Aplicada (doravante LA), este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística<sup>4</sup> com uma tira da personagem Armandinho<sup>5</sup>, destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A finalidade dessa proposta é contribuir com o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa, em relação à análise linguística, principalmente, no elo com a prática da leitura de textos, em especial, de tiras, sob a égide das concepções interacionista e dialógica da linguagem<sup>6</sup>.

Este trabalho vincula-se aos Grupos de Pesquisa *Interação e escrita* (UEM-UFT/CNPq) e *Práticas de Linguagens* (PLES-UFT/CNPq) e aos Projetos de Pesquisa: *Estudos dialógicos da linguagem – contribuições para pesquisas em linguística aplicada nos*

---

<sup>4</sup> As práticas de linguagem – neste caso, leitura e análise linguística – estão em articulação, tendo em vista que a língua mobiliza diferentes saberes. Logo, no texto, empregamos “leitura/análise linguística”, pois se integram no momento do trabalho com as linguagens.

<sup>5</sup> Alexandre Cechetto Beck, autor das tiras da personagem Armandinho, autorizou as autoras deste capítulo a empregar a tira, por meio de Termo de Autorização de Uso do texto.

<sup>6</sup> Compreendemos que as concepções interacionista e dialógica da linguagem estão sustentadas nos escritos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1979], dentre outros), que concebe a linguagem como social, histórica e voltada à interação. Logo, os sujeitos interagem pela linguagem, constituindo-se na relação estabelecida entre si e o contexto social. No processo de interação, os enunciados são organizados, à luz dos já ditos, tendo em vista o outro da enunciação, condição que caracteriza a linguagem como dialógica. Nesse sentido, neste texto, as atividades são propostas à luz do Interacionismo, ao considerar a concepção de leitura como interação entre autor-leitor-texto, assim como as perguntas de leitura; da Psicolinguística, a partir dos processos cognitivos que envolvem o processamento da leitura; e do Dialogismo, no trato das situações dos acontecimentos, e suas condições de produção e relações dialógicas que constituem o enunciado.



*contextos escolares e não-escolares* (Projeto interinstitucional, coordenado pela UNIOESTE), *A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem* (UFT) e *Multiletramentos, novos letramentos e o desenvolvimento de materiais didáticos e/ou digitais para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa à luz da perspectiva dialógica da linguagem em contexto regular e de inclusão* (UEM).

O capítulo está dividido, além desta Introdução, em mais quatro seções, a respeito das dimensões social e verbo-visual do texto-enunciado e as práticas de leitura/análise linguística; das características do gênero tira em quadrinhos; da análise das dimensões social e verbo-visual da tira de Armandinho selecionada; da proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística, respectivamente. E, finalmente, as considerações finais.

## **2. As dimensões social e verbo-visual do texto-enunciado e as práticas de análise linguística e de leitura**

Antes mesmo de apresentar a proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística, é importante resgatar o percurso traçado pelo denominado Círculo de Bakhtin para o estudo da língua, com o intuito de recuperar a ordem de princípios metodológicos que parte de um macro para um micronível de análise. Contudo, esses níveis não deixam de apresentar o vínculo orgânico e dinâmico que preenchem todo o pensamento do Círculo (SOBRAL, 2009). Nesse percurso metodológico, em primeiro lugar, encontra-se a tarefa de determinar as condições concretas nas quais as atividades humanas acontecem. Não podemos nos esquecer de que, no olhar dialético do Círculo (BAKHTIN, 2003[1979]), as relações sociais evoluem em função das mudanças ocorridas nas infraestruturas. Por isso, evoluem também as formas de interações discursivas no interior dos inúmeros campos de atividades humanas, os quais, por seu turno, engendram o funcionamento e o desenvolvimento sócio-discursivo dos gêneros. Enfim, todo esse processo evolutivo reflete-se na mudança das formas da língua. Eis,

portanto, a ordem sociológica proposta pelo Círculo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Diversos autores, no âmbito da LA, atualizaram a interpretação do método sociológico, como Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2014) que propõem momentos diferenciados – mas indissociáveis – de análise para a interpretação do processo de constituição e de funcionamento do texto-enunciado e dos gêneros. A proposta metodológica de Rodrigues (2001; 2005) orienta a análise a partir das duas dimensões dos textos-enunciados, a social e a verbal. A essa proposta, Brait (2013) acrescenta à dimensão verbal a caracterização multimodal, ao tratar da dimensão verbo-visual, em perspectiva dialógica, a originar outros estudos a esse respeito, tendo em vista a quantidade e a diversidade de textos-enunciados multissemióticos que, atualmente, circulam em nossa sociedade (ACOSTA PEREIRA, 2014).

A dimensão social contempla as condições de produção, recepção e de circulação do texto-enunciado. Nas condições de produção, a análise aborda aspectos em torno da autoria, da esfera, do horizonte apreciativo-ideológico. Nas condições de circulação, interlocutor, esfera, horizonte apreciativo-ideológico do outro, tempo-espaço e meio de circulação. Nas condições de recepção, situação imediata de interação e modos de publicação.

A dimensão verbo-visual é analisada pela intersecção com a dimensão social, a contemplar o “conteúdo temático do texto-enunciado, seu estilo e sua composição, procurando evidenciar como este funciona em determinada esfera de atividade” (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 24). Nesse sentido, essa dimensão compreende os aspectos linguístico-enunciativos, discursivos, textuais e multimodais, junto das relações dialógicas. Portanto, a escolha dos recursos expressivos no processo de construção de um enunciado concreto se dá no rol de outros enunciados, determinados por suas esferas de comunicação. Nesse processo, também, existe um movimento dialógico entre os interlocutores, porque ambos requerem recepção/compreensão responsiva ativa dos enunciados.

Na perspectiva didático-pedagógica, ao se abordar essa mobilização de recursos expressivos pelo autor-locutor, tratamos da prática de análise linguística que vem sendo defendida pela LA, desde a publicação de “O texto na sala de aula”, de Geraldi (2005 [1984]), momento em que se tem a concepção de linguagem como interação, de modo mais arraigado. O autor defende, então, que a AL “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, 2005 [1984], p. 74).

Com maior clareza metodológica, em “Portos de Passagem”, Geraldi (1997 [1991]) aborda a AL, em ancoragem dialógica e centrada nos pressupostos do Círculo. Trata da AL no interior das práticas de leitura e produção textual, a abordar metodologias para o ensino e a aprendizagem da língua. Nesse contexto, o autor discute sobre as atividades epilinguísticas e as metalinguísticas. Atividades epilinguísticas são as que têm, como objeto de análise, a reflexão sobre os próprios recursos expressivos utilizados na produção e compreensão dos textos, à luz de suas condições de produção – esse termo também foi usado pelo referido autor, mas, ao incluirmos o trabalho com os gêneros, podemos ampliá-lo, se pensarmos em suas dimensões social e verbal. As atividades metalinguísticas são definidas como uma reflexão sobre os “recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997 [1991], p. 190). Este autor concebe as atividades metalinguísticas como as ações de linguagem que tomam a própria linguagem como objeto de uma análise, que constrói um sistema para falar sobre a língua. Além dessa distinção, Geraldi exige uma ordem para a realização dessas atividades: primeiro, as atividades epilinguísticas e só depois as metalinguísticas, para que estas últimas tenham sentido nesse processo de reflexão.

No âmbito da LA, no Brasil, vem se consolidando a análise linguística de perspectiva dialógica, em resposta à concepção de linguagem como interação, advindas dos trabalhos do Círculo e

dos pesquisadores, a partir de Geraldi (1984; 1997 [1991]), até os que, hoje, atuam para legitimar a Análise Dialógica de Discurso (ADD), como Franco de Oliveira, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), Brait (2008; 2017), Rodrigues e Acosta Pereira (2016), Acosta Pereira e Rodrigues (2010), Rodrigues (2005), dentre outros.

Segundo Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), todo esse fundamento teórico-metodológico de viés dialógico se apresenta como caracterização teórico-pedagógica, destinada à implementação pedagógica (OHUSCHI; FUZA; STRIQUER, 2020; POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020; OHUSCHI, 2019; POLATO; MENEGASSI, 2018; COSTA-HÜBES, 2017 etc.), atuando como uma possibilidade de trabalho, no interior de tantas outras em LA.

No processo de recepção de textos, em sala de aula, o trabalho de análise linguística é essencial, pois quando observamos em um texto-enunciado – de determinado gênero – as relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores, as condições de produção, recepção e circulação, o conteúdo temático, a forma do arranjo composicional e as marcas linguístico-enunciativas, o processo de coprodução de sentidos é favorecido (PERFEITO, 2006; RITTER, 2012). Com as discussões empreendidas até o momento, à luz de uma sociologia do gênero, fundamentando-se na ideia fundadora de Geraldi (2005 [1984]), a proposta a ser apresentada segue uma ordem de análise que parte da dimensão social até chegar à dimensão verbo-visual do texto-enunciado, no caso, a tira selecionada, a contemplar atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Após tratarmos das dimensões social e verbo-visual dos textos-enunciados e as práticas de análise linguística e leitura, direcionamo-nos para a seção que discorre, de forma breve, a respeito do gênero tira em quadrinhos.

### **3. O gênero *tira em quadrinhos***

Para Rama *et al.* (2004, p. 7), as tiras em quadrinhos são meio de comunicação de massa, pois “circulam com uma enorme

variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades”. No “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, define-se tira como “fragmento de história em quadrinhos, numa só faixa horizontal” (2004, p. 719). Essa definição é repensada, nos dias atuais, tendo em vista a variação do suporte e da mídia na qual a tira é veiculada (RAMOS, 2017). Para o autor, a tira pode ser agrupada em seis categorias: “(1) tiras tradicionais ou simplesmente tiras; (2) tiras duplas ou de dois andares; (3) tiras triplas ou de três andares; (4) tiras longas; (5) tiras adaptadas; (6) tiras experimentais” (RAMOS, 2017, p. 12).

Quanto à composição das tiras, neste texto, trabalharemos com a denominada tradicional, isto é, composta de uma faixa retangular horizontal, com quatro quadrinhos e recursos visuais e escritos. Além disso, a tira pode apresentar:

- [o] uso da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopeia, quadrinho etc.);
- [a] utilização de recursos de ordens verbal escrita e visual;
- [a] tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação da fala (como balões) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço etc.) (RAMOS, 2017, p. 63).

Os códigos que compõem as tiras são o verbal e o visual, em constante interação (RAMA *et al.*, 2004), definindo-se como gênero da ordem do narrar, com circulação na esfera jornalística-midiática (BRASIL, 2018), como em revistas, jornais e internet. No âmbito da internet, a forma de produção das histórias também sofreu alterações, tendo em vista os recursos do computador e o contato das pessoas por *e-mail* e pelas redes sociais. Se, no passado, o desenhista dependia do espaço em jornais para divulgar as tiras, hoje, basta que crie um *blog*, um *site*, para expor seu trabalho.

Em relação à estilística, apresenta-se a linguagem informal, com marcas coloquiais. Há tiras com cenário, cores, emprego de recursos

linguísticos específicos que compõem o todo do gênero. Ademais, os enunciados verbais são expressos em balões, a indicar falas das personagens, por meio de flechas, e seus pensamentos com bolinhas, por exemplo. Segundo McCloud (2005), nas tiras, o quadro ou moldura é elemento fundamental da narrativa, pois sua forma e sua disposição indicam que o tempo e o espaço estão sendo divididos. Além disso, o autor considera a leitura de quadrinhos como processo dialógico de conclusão já que o sentido do quadro anterior é retomado no seguinte, de modo que cabe ao leitor atribuir sentidos, no espaço vazio entre os quadrinhos, denominado “sarjeta” (McCLOUD, 2005) ou “calha” (EISNER, 2001). Logo, a forma como as molduras são apresentadas configura-se como objeto de análise, a constituir parte da gramática dos quadrinhos, em diálogo com o conteúdo temático que constitui o gênero.

Eisner (2001) e McCloud (2005) indicam ainda outros recursos empregados nas tiras, como expressões faciais, postura e gestos das personagens. Destacam-se as metáforas visuais que podem representar raiva (quando é usado um espiral sobre a cabeça da personagem), amor (quando aparecem corações ao redor da personagem) etc. O tipo de fonte, assim como seu tamanho, pode expressar sentimentos da personagem, em diálogo com o sentido expresso pela narrativa que compõe a tira. Junto disso, acrescenta-se a pontuação como recurso semântico que manifesta diferentes sentidos, aliada à linguagem visual do texto.

Quanto ao conteúdo temático, as tiras em quadrinhos abordam temas diversos, a perpassar histórias fantásticas, que podem retratar momentos políticos e econômicos do país. Sendo assim, a delimitação temática da tira depende da finalidade e dos objetivos do autor do gênero, assim como do público-alvo a quem se destina. Para Moterani e Menegassi (2009; 2010), não é possível definir interlocutores e finalidades para a tira, pois dependem do intuito do autor. Contudo, pode-se pensar no interlocutor virtual, tendo em vista seu veículo/suporte de circulação. Diante disso, passamos, na próxima seção, a tratar, especificamente, das

dimensões social e verbo-visual da tira de Armandinho selecionada para este estudo.

#### 4. A tira em quadrinhos de Armandinho

Nosso *corpus* é formado por uma tira em quadrinhos, de Armandinho, do ano de 2020, veiculada, no formato digital, no site “Plural”<sup>7</sup>. O conteúdo temático do gênero aborda a quarentena, em função do contexto de pandemia, que assola o mundo, desde dezembro de 2019.

Trata-se de um texto multimodal, ou seja, com linguagens visual e verbal escrita que demanda do aluno a “análise e avaliação consciente [do texto], durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos” (BRASIL, 2018, p. 78). Ademais, nos 6.º e 7.º anos, indica-se, como habilidade, o trabalho de ler autonomamente e compreender gêneros, como “crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa” etc. (p. 167). Eis a tira, em tela, neste texto:




Fonte: Disponível em: <https://www.plural.jor.br/charges/alexandre/armandinho-60/>. Acesso em: 10 maio de 2020

Os elementos das dimensões social e verbo-visual da tira em quadrinhos são apresentados no Quadro 1:

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.plural.jor.br/charges/alexandre/armandinho-60/>. Acesso em: 27 maio de 2020.

**Quadro 1** – Síntese dos elementos das dimensões social e verbo-visual da tira<sup>8</sup>.

<p style="text-align: center;"><b>Dimensão social</b></p> 	Esferas de produção, circulação e recepção	Jornalístico-midiática, pois a tira foi produzida e veiculada, no formato digital, no site “Plural”.
	Época e local de circulação	Tira lançada em maio de 2020 e veiculada na página do Jornal “Plural”, momento histórico-cultural da pandemia da Covid-19.
	Produtor/autor	A tira do personagem Armandinho é produzida por Alexandre Beck que é agrônomo, publicitário e ilustrador (Cf. consta na página do Jornal “Plural”). O autor-locutor assume o papel social do adulto responsável e engajado ao discurso de isolamento como resposta contrária ao momento histórico-social que vive a sociedade brasileira de atenuação e desvalorização da necessidade da quarentena.
	Destinatário/interlocutor	Por estar veiculada na mídia digital, destina-se a um público amplo, mesmo que a personagem principal seja uma criança, afeta o interesse tanto do público infanto-juvenil, quanto do adulto, especialmente, porque sua temática é um problema global.
	Finalidade	O autor-locutor orienta-se para seu leitor pelo posicionamento favorável à continuidade da quarentena, a interpelar o leitor a também, se for o caso, rever seus posicionamentos e reconhecer essa necessidade.

<sup>8</sup> As dimensões social e verbo-visual são constituídas de aspectos que se mobilizam na efetivação do enunciado. Logo, o Quadro não se apresenta com bordas fixas, mas contínuas, a representar a interseção entre os elementos.



	Relações dialógicas e horizonte apreciativo-ideológico (do locutor e do interlocutor)	O recorte apreciativo-ideológico que o autor-locutor faz dessa temática instaura no texto-enunciado o movimento dialógico de valorização do discurso científico propalado pela Organização Mundial da Saúde, durante a pandemia, que é o da necessidade de se fazer a quarentena como uma forma de diminuir a transmissão da Covid-19.
<b>Dimensão verbo-visual</b>	Conteúdo temático	A tira é uma reação-resposta ao já-dito que desqualifica a necessidade da quarentena diante do contexto da Covid-19; o que se torna dizível neste enunciado, produzido em determinado contexto sócio-histórico brasileiro, é a importância de se continuar em quarentena para o fim da pandemia de Covid-19.
	Construção composicional	A tira apresenta, em sua composição de quatro quadrinhos, Armandinho em um espaço e tempo, junto da família e de seu bichinho de estimação, vivenciando a quarentena; essa leitura da linguagem visual fornece subsídios para a compreensão desses elementos.
	Estilo (marcas linguístico-enunciativas)	Emprego da linguagem visual e verbal; da calha aberta, assim como elementos coesivos para dar sequência à narrativa que constitui a tira; emprego do negrito, em “Graças”, e de outros recursos linguísticos, a fim de enfatizar que, em razão da quarentena, é que as coisas parecem bem; marcas expressivas das personagens.

Fonte: As autoras.

Na sequência do capítulo, apresentamos a proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística da tira.

## 5. Proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística da tira

Para o trabalho com a tira, organizamos a proposta em dois momentos: (1) dimensão social, com atividades de leitura da tira, voltadas à reflexão sobre os elementos dispostos no Quadro 1 e; (2) dimensão verbo-visual, com atividades de compreensão temática e de estudo das estratégias estilístico-composicionais.

### 5.1 Acionando a dimensão social da tira

Antes da leitura da tira de Armandinho, indicamos atividades que podem auxiliar o leitor na compreensão do texto, haja vista que possibilitam o resgate dos conhecimentos dos alunos, preparando-os para o conteúdo do texto. Algumas atividades são apresentadas, na sequência:

- (1) O texto que você vai ler é uma tira em quadrinhos de Armandinho. Antes da leitura, responda oralmente:*
- a) Você tem acesso à leitura de tiras? Quais já leu?*
  - b) A tira pode circular em quais veículos de comunicação?*
  - c) Você conhece a personagem Armandinho? Se não, como você o imagina? Por que será que ele tem esse nome?*
  - d) A tira que vamos ler aborda a Covid-19. Como você acha que esse assunto pode ter sido abordado, considerando que foi abordado em uma tira? O que você sabe a respeito dessa doença?*
  - e) Como as pessoas se contaminam com Covid-19?*
  - f) Como as pessoas se protegem contra o Covid-19?*

As atividades possibilitam ao aluno iniciar um diálogo com conhecimentos voltados ao reconhecimento do gênero – questões “a”, “b” – e ao conteúdo temático que será abordado – questões “c”, “d”, “e”.

Na tira de Armandinho, as relações sociais estão diretamente ligadas às atitudes da personagem, em relação à importância da continuidade da quarentena para o fim da pandemia de Covid-19. Para a melhor compreensão do enunciado, é importante acionar outros elementos, como o papel social do autor, interlocutores, finalidade discursiva, esfera de comunicação, suporte de veiculação do texto. Para contemplá-los, elaboramos as seguintes atividades:

*(2) Qual é a esfera de comunicação em que o texto se insere?*

*(A) Científica.*

*(B) Literária.*

*(C) Jornalístico-midiática.*

*(D) Escolar.*

*(3) A tira foi produzida pelo agrônomo, publicitário e ilustrador, Alexandre Beck, e publicada no Jornal “Plural”. Com base nisso, qual seria o papel social de cada um (do autor da tira e do jornal), isto é, qual a importância de cada um deles na sociedade ao publicar a tira.*

*(4) Analise quem seriam os possíveis leitores desse texto, no contexto em que ele está inserido e responda: a quem se destina a tira em estudo?*

*(5) Qual pode ser intenção do jornal “Plural” ao publicar a tira?*

Junto das questões voltadas às condições de produção, circulação e recepção podem ser acionadas outras, como forma de se garantir um insumo de conhecimentos ao aluno para se tratar do horizonte apreciativo-ideológico e das relações dialógicas, em perguntas finais do processo de produção de sentidos. Algumas atividades que poderiam ser realizadas:

*(6) A tira de Armandinho foi publicada em um momento em que o mundo enfrenta a pandemia da doença Covid-19 e, mais particularmente, o*

*Brasil, por isso, é importante compreender o contexto histórico em que ela está inserida.*

*a) Em grupos, pesquise sobre o início da doença no mundo: local de origem da doença; sintomas que foram sentidos pelos contaminados; quando a Covid-19 se tornou uma pandemia mundial; quais os países que mais sofreram com a doença; quais medidas de proteção esses países tomaram; como está a situação dos países hoje. Produza um comentário escrito sobre os resultados de sua pesquisa.*

*b) Pesquise, também, sobre o contexto histórico do Brasil: quando foi registrado o primeiro caso de Covid-19; quais as primeiras cidades com casos; quais as medidas de proteção que o Brasil tomou para tentar reduzir o número de casos da doença; quais as reações da sociedade brasileira, em relação às medidas de proteção. Produza um comentário escrito sobre os resultados de sua pesquisa.*

*c) Uma das medidas de proteção contra a Covid-19 é a quarentena, então, pesquise sobre a diferença entre quarentena, distanciamento social, isolamento e lockdown. Produza um comentário escrito sobre as semelhanças e diferenças entre essas medidas.*

*d) A palavra “quarentena” foi criada, em meados do século 14, em Veneza, na Itália, durante o período da peste bubônica. Investigue porque a quarentena foi adotada naquela época e porque foi adotado esse nome. Registre as informações em seu caderno, em forma de tópicos.*

*e) Quais medidas de proteção você e sua família adotaram contra a Covid-19? Elas são as mesmas defendidas pelos governos municipal, estadual e federal? Explique.*

## **5.2 Acionando a dimensão verbo-visual**

Dúvida recorrente entre professores é a respeito de como iniciar a leitura da tira. E, aqui, nos reportamos ao aspecto cognitivo do processo de leitura por considerá-lo importante para a formação leitora dos alunos de 6º anos.

Segundo Ramos (2017), existem convenções para a leitura de histórias em quadrinhos ocidentais, que podem ser empregadas nas tiras. A partir do postulado pelo autor, depreendemos os principais passos<sup>9</sup>: (1) a ordem de leitura deve ser da esquerda para direita e de cima para baixo; (2) essa mesma prerrogativa, ao menos em tese, aplica-se à leitura dos balões e das legendas; (3) existe a ordem de leitura dos quadrinhos entre si, pois o quadrinho seguinte estabelece uma sequência à ideia apresentada anteriormente. A seguir, visualiza-se, a partir de cada quadrinho, perguntas que abordam as categorias da dimensão verbo-visual, do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo, a evidenciar a prática de análise linguística como uma ferramenta para a leitura, cuja prioridade recai no nível de análise epilinguístico. Com isso em mente, passamos às perguntas:

---

<sup>9</sup> Esses passos não se configuram como regras fixas, haja vista que em histórias em quadrinhos, tiras etc. é “comum subverter convenções e encontrar contraexemplos delas” (RAMOS, 2017, p. 131).

<p>Os quadrinhos</p>	<p>(1)</p> 	<p>(2)</p> <p>SERÁ QUE AINDA PRECISA QUARENTENA?</p> <p>PARECE TUDO BEM...</p> 	<p>(3)</p> <p>PACIÊNCIA, MEU FILHO!</p> <p>PORQUE, SE PARECE TUDO BEM...</p> 	<p>(4)</p> <p>...É SOBRETUDO GRAÇAS À QUARENTENA!</p> 
<p><b>Sobre a linguagem visual</b></p>	<p>a) Quando acontece a história?</p> <p>b) Onde acontece a história?</p> <p>c) Qual a personagem da tira?</p> <p>d) O que a personagem está fazendo?</p> <p>e) Por que a personagem está em cima de um banco, olhando pela janela?</p>	<p>a) O tempo e o espaço da história mudaram?</p> <p>b) Qual a nova personagem que aparece na história?</p> <p>c) O que as personagens estão fazendo?</p> <p>d) Como comprovamos isso?</p> <p>e) Para quem o sapo olha? Por quê?</p> <p>f) Com quem Armandinho parece</p>	<p>a) O tempo e o espaço da história mudaram?</p> <p>b) O que as personagens estão fazendo?</p> <p>c) Como comprovamos isso?</p> <p>d) Por que as personagens estão olhando para cima?</p>	<p>a) O tempo e o espaço da história mudaram?</p> <p>b) Por que a cor predominante de fundo dos quadrinhos é branca?</p> <p>c) Qual a nova personagem que aparece visualmente na história?</p> <p>d) Como comprovamos isso?</p>

	<p>f) O que será que a personagem vê?</p> <p>g) Quais cores predominam na tira?</p>	<p>conversar? O que comprova que estão realmente conversando?</p>		
<p><b>Sobre a linguagem verbal escrita (elo com a visual)</b></p>	<p>Não há <u>linguagem verbal escrita</u>.</p>	<p>a) Qual a relação entre estar na quarentena e a imagem do primeiro quadrinho em que ele olha pela janela?</p> <p>b) Armandinho parece feliz com a quarentena? Como conseguimos confirmar isso?</p> <p>c) Na pergunta: “Será que <u>ainda</u> precisa de quarentena? Qual o sentido a palavra “ainda” traz para o texto?</p> <p>d) Por que na frase: “Parece tudo bem...”, são usadas reticências (três pontinhos)?</p>	<p>a) Por que a nova personagem pede “Paciência” ao Armandinho?</p> <p>b) A fala: “Paciência, meu filho”, responde à pergunta de Armandinho feita no quadrinho anterior?</p> <p>c) Quem pode estar conversando com Armandinho?</p> <p>d) Por que na frase: “Porque, se tudo parece bem...” são usadas reticências (três pontinhos)?</p>	<p>a) Por que na frase: “...É sobretudo Graças à quarentena!”, são usadas reticências (três pontinhos) no seu início?</p> <p>b) Observe a configuração dos quadrinhos. Por que há alguns abertos e outros fechados?</p> <p>c) Quando o adulto diz “...É <b>sobretudo Graças</b> à quarentena!”, ele parece defender a quarentena ou não? Qual o sentido a palavra “sobretudo”</p>

		<i>e)O uso dessa pontuação final junto com o uso do verbo “parece” reforça um sentido para o texto. Qual é este sentido? (Pense assim: se no lugar de “parece” tivesse sido usado “Está” e no lugar das reticências um ponto final, o sentido seria outro?)</i>		<i>traz em relação a esse posicionamento do adulto?</i>
--	--	---	--	---



As perguntas iniciais tratam da linguagem visual, a considerar que a ordem de leitura deve ser da esquerda para direita e de cima para baixo, consideramos importante inserir perguntas voltadas ao tempo (*a. Quando acontece a história?*); ao espaço (*b. Onde acontece a história?*) e às personagens (*c. Qual a personagem da tira?*). A partir disso, outras questões são indicadas, de modo que o leitor atente para os aspectos visuais de cada quadrinho. Trata-se de um primeiro momento da leitura.

Na sequência, as perguntas voltam-se para a linguagem verbal escrita, com elo com o visual. Aqui, são abordados, principalmente, os efeitos de sentidos de elementos linguísticos empregados no texto. Por exemplo, no 2º quadrinho, o aluno verificará que, pelo fato de Armandinho estar na quarentena, ele olha pela janela, sem poder sair de casa, a estabelecer o elo com o 1º quadrinho. Em função disso, ele não está feliz e questiona se ainda é preciso manter a quarentena, se tudo parece bem. A questão “c” questiona em relação a isso: *“Qual o sentido a palavra “ainda” traz para o texto?”*, cabendo ao aluno estabelecer os sentidos necessários para a compreensão do texto. Na sequência, questiona-se sobre o emprego das reticências (questão “d”), complementando a discussão: *“Pense assim: se no lugar de “parece” tivesse sido usado “Está” e no lugar das reticências um ponto final, o sentido seria outro?”*. Essas atividades epilinguísticas fazem com que sejam mobilizados juízos de valor e diálogos com outros conhecimentos sociais, por meio das configurações, presentes na parte percebida do enunciado. Além disso, o aluno opera sobre a própria linguagem, compara expressões, como na questão “e”, transforma-as e experimenta novos modos de construção que geram novas significações (FRANCHI, 1988).

Em relação ao **conteúdo temático da tira**, sugerimos o trabalho com as perguntas de leitura, a relacionar as linguagens visual e verbal escrita. Sendo as perguntas um dos principais instrumentos empregados em sala de aula, é fundamental estudá-las, para que se promova a fluência crítica de alunos-leitores em leitura (FUZA; MENEGASSI, 2019). Em diálogo com os tipos de perguntas de Solé

(1998) e recuperando as etapas de compreensão (literal e inferencial) e interpretação do processo de leitura (MENEGASSI, 1995; 2010a), Menegassi (2010b; 2011; 2016) dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa. É a partir delas que sugerimos a próxima atividade.

### **Textual**

- (1) Armandinho parece estar bem por realizar a quarentena. Por quê?*
- (2) Por que o adulto pede calma ao Armandinho?*
- (3) O adulto é favorável à quarentena? Por quê?*

### **Inferencial**

- (4) Por que Armandinho parece estar trancado em casa, olhando pela janela?*
- (5) Por que Armandinho diz que tudo parece estar bem?*
- (6) Por que o adulto diz que graças à quarentena tudo parece bem?*

### **Interpretativa**

- (7) Como foi para você passar pela quarentena?*
- (8) Você se identificou com o comportamento de Armandinho? Teve reações parecidas? Quais?*
- (9) Você concorda com a resposta do pai de Armandinho? Justifique.*
- (10) Você concorda com a adoção da quarentena ou do distanciamento social? Justifique.*
- (11) A tira consegue atingir a finalidade para a qual foi produzida? Justifique.*

É importante observar a ordem na qual as perguntas estão dispostas, pois essa ordem favorece para o aluno-leitor a compreensão e a interpretação do texto<sup>1</sup>. Percebe-se que são perguntas mais

---

<sup>1</sup> Autores, centrados nas teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, com ênfase no conceito interacionista de leitura, como Solé (1998), Fuza e Menegassi (2017; 2018), Fuza (2017), Menegassi (1995; 2008; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d) e Rodrigues (2013), discorrem a respeito da construção de perguntas, considerando-as instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura, no processo de produção de sentidos do texto/enunciado trabalhado.

pontuais que retomam aspectos do horizonte apreciativo-ideológico e as relações dialógicas. As perguntas de resposta textual, de 1 a 3, embora centradas no texto, não são de cópia, uma vez que o leitor precisa buscar respostas no texto, a fim de compreender a organização frasal completa, não se restringindo ao ato de parear as informações do comando com a localização da resposta no texto (MENEGASSI, 2010c). Por exemplo, diante da pergunta (2), o aluno terá que considerar o elo entre os textos visual e verbal escrito para compreender que o adulto pede calma ao Armandinho, pois este parece impaciente, olha pela janela e acredita que tudo está bem. Nesse caso, não se trata de uma pergunta de decodificação, nem de cópia (MARCUSCHI, 2001; 2008), já que é, nos limites do texto, que o aluno buscará suas explicações.

As perguntas de resposta inferencial (questões 4, 5 e 6) voltam-se ao texto; no entanto, cabe ao leitor estabelecer inferência, haja vista que a resposta está na relação do texto com as inferências realizadas “[...] pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010c, p. 180). No caso da questão 4, o aluno inferirá por quais motivos ele parece estar trancado, a realizar o elo entre aquilo que o texto apresenta e os conhecimentos que traz de sua realidade: em função da doença, Armandinho está trancado para proteger-se.

As perguntas de resposta interpretativa (questões 7 a 11) focam na intervenção do conhecimento prévio do leitor que produz uma resposta pessoal. Segundo Menegassi (2010c), não vale qualquer resposta, já que os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões. Por exemplo, na questão 6, quando se questiona ao aluno como foi para ele passar pela quarentena, estabelece-se a relação entre a temática tratada no próprio texto e a vida pessoal do aluno, levando-o à reflexão, à avaliação de sua postura frente a pandemia.

Junto da leitura, podem ser trabalhadas as **estratégias estilístico-composicionais** da tira, por meio de atividades mais próximas do nível de análise metalinguístico. Na sequência,

apresentamos algumas sugestões de exploração de elementos coesivos, no caso, da conjunção e da preposição.

Observe apenas os diálogos entre as personagens:

*“Será que ainda precisa quarentena? Parece tudo bem...Paciência, meu filho! Porque, se parece tudo bem...É sobretudo graças à quarentena!”*

a) Apesar desse diálogo estar segmentado nos quadrinhos, é possível perceber relação entre eles? Como?

b) No trecho: *“Porque, se parece tudo bem ... é sobretudo graças à quarentena!”*. Qual o motivo de tudo parecer bem?

c) Qual palavra foi usada no começo do trecho? Essa palavra pertence à classe gramatical da língua portuguesa denominada de conjunção. Essa conjunção exprime o sentido de:

comparação

alternativa

intensidade

explicação

d) Reescreva o trecho substituindo essa conjunção por outra de valor aproximado desse mesmo sentido.

e) A expressão *“graças à”*, assim como a classe de palavras conjunção também tem a função de unir, de costurar uma palavra a outra. A gramática explica que essa expressão é uma locução prepositiva que indica a razão de algo ter acontecido. A partir dessa informação, explique a relação entre *“se parece tudo bem”* e a *“quarentena”*.

f) Reescreva a frase *“É sobretudo graças à quarentena”* substituindo *“graças à”* por outra expressão ou palavra que mantenha o sentido original da frase.

Essas questões estabelecem relações entre as atividades epilinguísticas (“a” e “b”) e metalinguísticas (“c” e “d”). Em “c”, o foco está no estudo das conjunções e no sentido que estabelece no interior do período, em relação ao restante do texto. As atividades que se voltam à descrição, a remeter a construção de especialistas são denominadas metalinguísticas. Aqui, elas são acionadas, após

o trabalho maior com as questões epilinguísticas, ordenação recomendada por Geraldí (1997 [1991]), ao defender que, no processo de ensino e aprendizagem da língua, é preciso buscar a produção de conhecimento e não apenas a identificação e a fixação de elementos gramaticais.

## **6. Considerações finais**

O presente capítulo foi produzido com o objetivo de apresentar uma proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística, para o 6º ano, à luz das perspectivas interacionista e dialógica da linguagem, cujo gênero discursivo selecionado foi a tira em quadrinhos, especificamente, uma tira de Armandinho, tendo em vista a série em questão. A finalidade do trabalho apresentado, portanto, é de dialogar com o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa, traçando uma possibilidade de instrumentalização do aluno-leitor para a leitura-analítica do texto-enunciado, por meio da prática de análise linguística. Nesse processo de elaboração didática, concebemos o gênero discursivo como um meio para desenvolver nos alunos a prática de leitura, situada no âmbito da linguagem, enquanto prática social, em outras palavras, “[...] os gêneros podem ser meios de articulação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, na sala de aula de LP, como articuladores das atividades de uso e reflexão sobre a linguagem” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 43).

Reiteramos que a proposta aqui delineada não se apresenta como inovadora, já que reforça a ideia já defendida por praticamente três décadas atrás, por exemplo, por Geraldí (1997 [1991]): a necessidade do trabalho com a linguagem a partir de seus usos sociais e por meio das práticas de linguagem. Essa concepção coaduna-se com a perspectiva teórico-metodológica da sociologia do gênero postulada pelos escritos do Círculo. Dessa forma, ao abordarmos a dimensão verbo-visual, pelo levantamento das regularidades dos recursos linguístico-enunciativos utilizados na

tira, sem perder de vista a percepção do texto como enunciado, objetivamos que a análise linguística possa retroagir sobre a leitura do aluno, auxiliando-o na produção de sentidos da tira.

## Referências

- ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais*. São Paulo, v.14, n.3, p. 4-29, 2014.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 25-46.
- ACOSTA PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- ARMANDINHO. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/charges/alexandre/armandinho-60/>. Acesso em: 10 maio de 2020.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-32.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n.2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-30.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

- COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 273-298, 2017.
- DIONISIO, Â. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-204.
- EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987.
- FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 275-300.
- FUZA, A. F. Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2017. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 3, p.661-689, 2019.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 2005 [1984].
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].
- HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, p. 46-59, 2001.
- McCLOUD, S. *Desvendando os Quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.
- MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). *Leitura: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística*, Maceió, n.42, p.35-65, jul./dez. 2008.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a, p. 167-189.
- MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010b, p. 66-88.
- MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Org.). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2010c, p. 77-90.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010d, p. 35-59.
- MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). *Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação*. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.
- MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, S. F. R. *et al.* (Orgs.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.
- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. A organização composicional da tira em quadrinhos. *SIGNUM: Est. Ling.*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 225-246, dez. 2009.



- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.
- OHUSCHI, M. C. G. *Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos "Poetas da escola" e "Se bem me lembro" da Olimpíada de Língua Portuguesa*. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, Â. F.; STRIQUER, M. dos S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, Pontes, 2020, p. 213-240.
- PERFEITO, A. M. Análise linguística e construção de sentidos. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. de. *Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos*. Londrina: Editorial Mídia, 2006, p. 7-16.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (Orgs.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.
- POLATO, A. D. M.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. *Línguas & Letras*, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.
- RAMA, Â.; VERGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, P. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinho. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*, 2013a, p. 103-118.
- RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1267-1277, 2013b.
- RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola, 2017.

RITTER, L. C. B. *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio*: proposta de elaboração didática. 2012. 242 f. (Tese) – Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, A. *Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/aapsrodrigues.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico: cronotopo e dialogismo*. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 141-162.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].



# TRÊS GOTAS DE POESIA: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL

Mariangela Garcia Lunardelli<sup>1</sup>

Mil vezes ao dia,  
três gotas de poesia. Uso  
interno somente.  
(Souza, 1996, p. 8)

## 1. Introdução

No ciclo de vida profissional dos professores, entendemos que a formação inicial compreende uma das fases da carreira docente. Trata-se do primeiro contato com a profissão e, muitas vezes, as características do início da carreira coincidem com as do estágio em sua formação inicial. O licenciado não se torna professor ao deixar de ser aluno e este pode se tornar professor ainda aluno. Tornar-se professor é um dever, gradativo, contínuo, dialógico.

Nesse sentido, o acadêmico da licenciatura em Letras, depois de longo trajeto pelo ensino de níveis fundamental e médio, encontra-se em fase final do curso e depara-se com o estágio supervisionado, atividade obrigatória na graduação. É hora, portanto, do retorno à escola básica e de transformar, verter, transpor os objetos de estudo em objetos de ensino para as salas de aula de Língua Portuguesa – em uma palavra: didatizar. No caso específico do curso de Letras, os objetos de ensino são advindos – não obrigatória nem sistematicamente – das áreas da linguística, da

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com

gramática, da leitura/produção de textos, da teoria literária e das literaturas em geral.

Para este acadêmico, aqui contextualizado no estado do Paraná, no preparo de suas atividades para o estágio nas escolas públicas, a didatização dos gêneros discursivos traduz-se em novidade, posto que, muito provavelmente, apenas no curso de graduação o estudante tenha tido contato efetivo e sistematizado com gêneros discursivos (e/ou textuais), ou mesmo teorias voltadas ao estudo do gênero. Em pouquíssimo tempo, o que era considerado objeto preliminar de estudo passa a ser objeto de ensino.

Nesse processo de didatização dos gêneros discursivos, em consonância com os postulados do Círculo de Bakhtin, é fundamental esclarecer que se trata de evidenciar o discurso como grande objeto de ensino, alinhado às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Quanto a esta última, Perfeito (2007) assinala que consiste na atividade processual epilinguística em relação aos recursos textuais, lexicais e gramaticais, abordando as dimensões extraverbal e verbovisual dos enunciados, e abrangendo as práticas de leitura, de construção e de reescrita textuais que o professor deve mediar. Para a autora, no processo de leitura, por exemplo, a análise linguística pode ser trabalhada na “mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos” (PERFEITO, 2007, p. 829).

Nesta última década, ancorada na concepção dialógica da linguagem, a prática de análise linguística, doravante PAL, tem sido discutida sob o viés metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Destacamos, recentemente, estudos que abordam a PAL em uma abordagem de base dialógica, como a pesquisa de Polato (2017) acerca do percurso epistemológico da análise linguística no Brasil, e estudos referentes às elaborações didáticas (SANTOS, 2017; FENILLI, 2020). Segundo Mendes-Polato e Menegassi (2017, p. 15), “a proposta de análise linguística de estatuto dialógico pode ser definida como uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos”, cujo

objetivo seria, primeiramente, compreender o discurso, suas relações dialógicas, para, em concomitância, buscar “formar sujeitos-alunos responsivos ativos, agentes sociais críticos e reflexivos capazes de se posicionar [...]”.

Como docente da área de fundamentos de ensino, formação docente e estágio supervisionado, na universidade em que atuo, tenho percebido as dificuldades relativas ao entendimento e à inserção do estudo de enunciados de variados gêneros discursivos e da prática de análise linguística aos planos de trabalho e às aulas de Língua Portuguesa dos acadêmicos-estagiários. A fim de minimizar as agruras provenientes dos embates não tão simétricos entre os quadros teóricos e práticos das disciplinas do Curso, ainda distantes da práxis marxiana (VALDEZ; LUNARDELLI, 2020), temos planejado, na última década, projetos de ensino e de extensão, grupos de estudos e de pesquisa, com o objetivo de reunir professores, em formação inicial e continuada, acadêmicos de graduação e pós-graduação, para a discussão das bases teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin e a elaboração didática com gêneros discursivos para a educação básica – ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) – assumindo os fundamentos didáticos previstos pela Pedagogia Histórico-crítica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Neste capítulo em tela, apresentamos dados de um trabalho desenvolvido no escopo de um grupo de estudos, alinhando: a pesquisa, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; o ensino: o estágio supervisionado no 6º ano do ensino fundamental II; e a extensão: proposta didática planejada por professores em formação inicial e continuada. Nesse contexto, a pesquisa de Campos (2017) procurou descrever e analisar enunciados pertencentes ao gênero discursivo poético haicai brasileiro infantil. Da pesquisa à extensão, passou-se à proposta didática para o ensino fundamental I e II, em conformidade com a tabela de gêneros discursivos oferecida, à época, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008). Da extensão para o ensino, a

didatização foi concretizada no estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de Letras.

Desenvolvida por mentes e mãos diversas, no âmbito da tríade ensino-pesquisa-extensão da universidade pública, cabe-nos aqui, dentro dos limites e propósitos destas linhas, evidenciar, em um brevíssimo recorte, a prática de análise linguística de haicais infantis, articulada à prática de leitura. Para tal empresa, propusemo-nos a, primeiramente, retomar alguns conceitos do Círculo de Bakhtin, como signo ideológico, enunciado/ gênero do discurso e o estatuto do poético. Em um segundo momento, explanamos sobre o haicai brasileiro pela perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso para, em seguida, focalizarmos o haicai brasileiro infantil. O terceiro momento remete à proposta didática, desenvolvida pelo grupo de estudos, no âmbito do projeto de extensão, tendo como aporte didático-pedagógico os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica. Por fim, reiteramos o que pesquisadores da ADD compreendem como PAL de base dialógica e apresentamos um exemplo da proposta didática para a PAL, por meio da leitura dos haicais infantis: o jogo de *tanka* do livro de Maria Valéria Rezende (2011).

## 2. Aportes teóricos do Círculo de Bakhtin

Tanto os aportes teórico-metodológicos como os didático-pedagógicos ancoram-se às teses marxianas do materialismo histórico-dialético, cada via respondendo diversamente em relação a seus contextos e suas áreas específicas. Em relação à linguagem, assumimos a perspectiva do Círculo de Bakhtin, de base filosófico-linguística<sup>2</sup>, em que a vida e a arte são consideradas pelo prisma das relações dialógicas, as quais pressupõem linguagem, caracterizada como concreta e assinada, constituída na relação

---

<sup>2</sup> Escolhemos a palavra linguística no sentido de língua/ linguagem, não no sentido de disciplina. Trata-se aqui de uma escolha de conceito aberto, não fechado disciplinarmente.

eu/outro, cujas palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as “alheias”. É o caminho da linguagem não-indiferente, vista como “possibilidade concreta, objetiva, material, histórico-social, e não abstrata e utópica” – a proposta da “dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro” (PONZIO, 2009, p. 13); linguagem-ato, responsável, ética e plena de respostas tecidas em fios passados e ecos futuros.

Para este capítulo, optamos por explicitar os conceitos de signo ideológico, enunciado, gênero do discurso e o poético, entre outras concepções fulcrais do Círculo. De acordo com Voloshinov<sup>3</sup> (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), entendemos palavra como signo ideológico, uma vez que acumula as entoações do diálogo vivo com os valores sociais, efetivados nas interações discursivas. Nas palavras do autor:

*A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente e que não seja gerado por ela.*

*[...] É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sígnica. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 98-99, grifo do autor)*

Dessa forma, “se todo signo é ideológico, conseqüentemente, todo enunciado corresponde a um posicionamento axiológico frente aos elementos constitutivos da interação” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 69). É fundamental, portanto, considerar, no estudo da linguagem, tanto os processos linguísticos quanto os ideológicos, revelados pelos aspectos sociais: “onde há língua(gem), há sujeitos envolvidos e estes, por serem constituídos socialmente, manifestam posicionamentos ideológicos” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 70).

---

<sup>3</sup> Quanto à grafia do nome do autor russo, adotamos a mais utilizada - Voloshinov – para nossas considerações no decorrer do capítulo. Nas citações, inserimos a grafia de cada referência utilizada: Volóchinov ou Volochínov.



Sendo, pois, a linguagem concebida pelo prisma sócio-histórico-cultural, na concretude do agir humano, o enunciado só pode ser constituído ideológico e sócio-historicamente por seus sujeitos reais. Por isso, não se trata de abstração linguística, não pertence ao mundo linguístico, mas ao mundo discursivo. A própria estrutura da vivência (atividade mental) é tão social como a da sua objetividade exterior: é o contexto social imediato que determina os nossos ouvintes possíveis; sem essa orientação social de carácter apreciativo, não haveria a própria vivência (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Portanto, o centro organizador de toda expressão é o exterior – o meio social que envolve o indivíduo. O enunciado é de natureza social – estrutura, elaboração estilística, cadeia verbal, enfim, todos os elos, como a sua dinâmica de evolução, são sociais.

Bakhtin (2016 [1952-1953]) estabelece as três características que constituem o enunciado como unidade de comunicação discursiva: a primeira característica é alternância dos sujeitos do discurso, que dá forma ao enunciado. A segunda é a conclusibilidade, determinada pelo critério da responsividade e composta por três elementos: i) a exauribilidade do objeto e do sentido, uma vez existentes no âmbito das ideias do autor-falante; ii) o projeto de discurso ou vontade de discurso do autor-falante, que resulta na escolha do gênero em que se efetivará o enunciado; e iii) as formas típicas composicionais do gênero. A terceira característica corresponde à relação do enunciado com o autor-falante e os outros participantes da comunicação discursiva, constando de dois elementos: i) as tarefas do sujeito do discurso centradas no objeto e no sentido, que determinam a escolha dos meios linguísticos, as peculiaridades estilístico-composicionais; e ii) a relação valorativa do sujeito do discurso com o conteúdo do objeto e do sentido, que “também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 47). Trata-se da entonação expressiva, traço constitutivo do enunciado.

Concernente aos gêneros do discurso, Bakhtin (2016 [1952-1953]) propôs três dimensões: i) os temas: conteúdos

ideologicamente marcados; ii) a forma composicional: elementos comunicativos e semióticos de organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva pertencentes ao gênero; e iii) marcas linguístico-enunciativas ou estilo: recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. As dimensões são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pelas valorações dos interlocutores a respeito do projeto de dizer de cada sujeito. Não são constituintes estanques, devendo ser articulados ao todo teórico da perspectiva bakhtiniana.

Segundo os estudos de Padilha (2005) e Vedovato (2008), os gêneros poéticos podem ser configurados e analisados por meio do conceito de gêneros do discurso. Nas palavras de Padilha (2005, p. 13),

[...] estudar os gêneros poéticos implica considerá-los como um tipo de enunciado que tem particularidades como qualquer outro tipo, que está ligado a uma esfera de comunicação verbal, de utilização da língua. Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado conteúdo temático, em um certo momento, o estilo verbal e a construção composicional. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o todo do enunciado, caracterizando o gênero do discurso.

Para tal empresa, é relevante compreender o poético na perspectiva bakhtiniana. Como expõe Padilha (2005, p. 31), “cada escola, cada gênero, cada enunciado concreto, enfim, carrega, como disse o próprio Bakhtin, a tensão entre as forças centralizadoras e descentralizadoras da linguagem”. Assim, tanto no poético como no prosaico, o dialogismo é constitutivo em termos arquitetônicos dos discursos. No entanto, estes são estruturados de forma distinta nas duas linguagens, poética e prosaica: “definem-se a partir do papel que essa dialogicidade ocupa na enunciação literária” (TEZZA, 2006b, p. 203).

Dessa maneira, é necessário entendermos as concepções bakhtinianas de forma arquitetônica e forma composicional.

Seguindo as explicações de Sobral (2010, p. 76), “para Bakhtin, todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com os quais o autor trabalha”. Quanto à forma, no discurso estético, esta é orientada para duas direções: refere-se à organização do conteúdo da matéria verbal, na relação constituída entre autor-obra-leitor/ouvinte, criando um objeto estético; e também se refere à materialidade textual, criando um objeto externo:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são formas da existência na sua singularidade.

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica [...]. (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 25)

Em termos arquitetônicos, temos o dialogismo. Em termos composicionais, o discurso pode apresentar ou não as marcas dialógicas: “as vozes, os discursos ‘outros’ são constitutivos de todo discurso; ‘mostração’ e a ‘escamoteação’ de marcas são recursos do plano de composição da obra (de sua, por assim dizer, textualização), não de sua arquitetônica necessariamente dialógica” (SOBRAL, 2010, p. 69). Um discurso que tende à monologização tende a neutralizar as outras vozes de sua constituição para instaurar, na superfície discursiva, uma voz dominante e única. Acreditamos, como Sobral (2010, p. 71), que Bakhtin não enquadra em uma caixa prosaico/dialógico e em outra caixa poético/monológico, pois, “para além do composicional, há o aspecto arquitetônico do prosaico e do poético, que, inseridos no âmbito da concepção dialógica, não se furtam ao aspecto constitutivo do discurso”.

Nesse sentido, a linguagem do poema é a própria linguagem do poeta – única linguagem, única consciência linguística. O poeta

chama para si toda a responsabilidade por cada uma de suas palavras: “o poeta pode fazer o que quiser da linguagem; ele é proprietário absoluto dela; ele coloca todo o mundo da linguagem a serviço de sua voz” (TEZZA, 2006a, p. 247). Tudo o que está presente no poema – traços lexicais, semânticos, acentos, figuras, o próprio ritmo, sejam eles variados e multiformes – serve somente a essa única perspectiva.

Por fim, segundo Padilha, os poemas de forma fixa – por exemplo, rondó, balada, soneto –, seriam formas composicionais da forma arquitetônica “lírico”. Stalloni (2001, p. 158) informa que, entre os poemas de formas fixas emprestados de “países longínquos”, estaria o *haiku* japonês – “velha forma do século X, codificada no século XVII pelo muitíssimo célebre Basho [...]”. Acreditamos que o *haiku* ou haikai japonês, e mais tarde o haikai brasileiro para nós, configura-se como gênero do discurso pela perspectiva bakhtiniana.

### **3. O haikai brasileiro pela perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso**

A história do haikai remonta ao Japão do séc. VIII, com o primeiro registro de poemas japoneses. Datado de 780, encontramos o Manyôshû, o primeiro e mais antigo livro inteiramente de poemas do Japão, com 4.500 *waka* – “poesia de Yamato”<sup>4</sup>, escritos por homens e mulheres de todas as classes sociais e profissões, desde simples lavradores a imperadores e príncipes, “sem nenhuma parcialidade ou preconceito de classe, na seleção dos poemas” (YAMASHIRO, 1986, p. 59).

Consoante Portela (2003), no Período Heian, entre 794 a 1185, já aparecem nos poemas os temas sazonais, os *kigô*s. Devido, sobretudo, à popularização da escrita, na parte final do Período Heian, surge o gênero *renga* – “poema encadeado”: trata-se de um

---

<sup>4</sup> De acordo com Yamashiro (1986, p. 31), Yamatai ou Yamato são denominações feitas pelos chineses ao Japão, em seus relatos entre 220 e 265 d.C.

jogo de *tanka*, um diálogo de versos, em que uma pessoa escreve o *hokku* – terceto de 5, 7 e 5 sílabas – e a outra pessoa escreve o *wakiku* – dístico de 7 e 7 sílabas; para os ocidentais, são os traços de redondilhas maior e menor, presentes nos versos populares brasileiros (GUTTILLA, 2009). Era praticado nos salões da aristocracia, mas também entre os cidadãos comuns e os samurais.

Com o tempo, o *hokku* desprende-se do *tanka*, denominando-se *haikai*. O *haikai* chega, assim, ao Período Edo, dividido em duas épocas: a Época Genroku (1688-1703) e a Época de Bunka-Bunsei (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX). A literatura da era Genroku revelará o nome de Bashô Matsuo (1644-1694) ou simplesmente mestre Bashô. Segundo Guttilla (2009, p. 08), Bashô “eleva o haikai à condição de kadô (ou ‘caminho da poesia’), infundindo a visão de mundo zen em sua criação”. O *haikai* era o caminho para o autoconhecimento, de acordo com os preceitos do Zen-Budismo; acredita-se que o despertar, a iluminação – *satori* – pode ocorrer subitamente, no aqui-agora, no “instante que é todos os instantes, momento de revelação em que o universo inteiro – e com ele a corrente de temporalidade que nos sustenta – se desmorona. Este instante nega o tempo e nos coloca diante da verdade” (PAZ, 2006, p. 160). O humor, a poesia, a imagem/ o desenho – o *haiga* – são os traços dessa iluminação.

A partir de Bashô, conheceremos os *haijin* – os mestres de *haikai*, como Yosa Buson (1716-1783), Kobayashi Issa (1763-1827) e Masaoka Shiki (1867-1902), este já na Era Meiji (1868-1912). De acordo com Savioli (2008), é de Shiki a criação do neologismo *haiku*: junção de *haikai* com *hokku* (*hai* – brincadeira; e *ku* – frase, verso).

Levado ao Ocidente, o *haiku* ou haikai japonês renova-se, inova-se, adapta-se à escrita ocidental, aclimata-se aos trópicos, a um só tempo se confina a regras e se liberta delas. Tanto os sentidos revelados e/ou esquecidos de suas raízes japonesas retornam, rememorados em outros e novos tempos e espaços, em diferentes cronotopos. Não se trata mais do mesmo gênero que deixou o Japão. Aliás, a própria história do *haiku* é exemplar das mudanças ocorridas para a formação do gênero. O *haiku* do séc. XIX não era a

mesma poesia *waka* do séc. VIII, nem era o divertido *haikai no renga* medieval, era outro gênero, mas conservando sentidos dos gêneros anteriores (LUNARDELLI, 2020).

Nas palavras de Padilha (2005, p. 91), “[...] a criação artística atua transversalmente aos estilos de época, produzindo gêneros que (re)visitam outros gêneros estabilizados, popularizados [...]”. Tomam-se emprestadas características das formas composicionais, e também das formas arquitetônicas, dos conteúdos temáticos. Nas fronteiras dialógicas, os sentidos confrontam-se, acordam-se, lutam-se, polemizam-se, respondem-se.

Em nossa pesquisa (LUNARDELLI, 2020), observamos que o haikai chega às letras brasileiras tanto pelo gênero *haiku*, nas mãos dos imigrantes japoneses, como pelo gênero *haiku* ocidentalizado: o *haiku* poundiano, o *haikai* francês, o *hai-kai* português, o *haikú* latino-americano. O haikai aporta no extenso território brasileiro, no século XX, em tempo-espaço distinto dos outros gêneros – outro cronotopo, outra concepção de homem –, e aqui concebe temas, estruturas e estilos variados, recebe autores e leitores diversos, com valores e avaliações, configurando-se em outro gênero, olhando para o passado e mirando o futuro, sempre inacabado, sempre dialógico.

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, defendemos a presença de um haikai brasileiro, configurado pelo conceito de gêneros discursivos, denominado gênero discursivo haikai brasileiro – e mesmo nomeado e caracterizado, não se pretende definitivo nem totalizado. De modo bastante resumido, apresentamos aqui alguns de seus elementos caracterizadores<sup>5</sup>. Para tanto, consideramos a classificação empreendida por Franchetti (1990) acerca de três tendências do haikai brasileiro: as correntes de Nempuku Sato, a guilhermina e a livre, de propagação leminskiana.

---

<sup>5</sup> Limitamo-nos, neste capítulo, a apresentar as três tendências sucintamente. Em Lunardelli (2020), consideramos outros fatores, como a presença do haikai brasileiro na cena literária brasileira e a qualidade “prosaica” – força centrífuga – em sua natureza ou origem.

Na primeira tendência do haikai brasileiro, encontramos os seguidores de Nempuku Sato, imigrante japonês que desembarca no Brasil na década de 1920. A partir do ponto de vista dos poetas ligados ao Grêmio Haikai Ipê<sup>6</sup>, o haikai é a poesia da natureza. O homem não é considerado centro do universo, mas parte integrante e integradora da natureza, mencionada no haikai por palavras e expressões que remetem ao termo da estação ou *kigo*. Sem o *kigo*, não há haikai, segundo essa tendência: “signos de um mundo em constante mutação, os kigôs se sucedem ao longo do ciclo anual, representando a própria imagem da transitoriedade”. Eis alguns deles, apropriados ao clima brasileiro: os kigôs de primavera: ipê amarelo, sabiá, finados, borboleta, flores; kigôs de verão: chuva de verão, carnaval, cigarra, aguaceiro, praia; kigôs de outono: flor-de-maio, frio leve, Dia das Mães, Corpus Christi, Dia do Trabalho, cerração; e kigôs de inverno: festa junina, ipê roxo, fogueira.

Para essa corrente, o haikai caracteriza-se por conter palavras concretas referindo-se a algo abstrato, aludindo à temporalidade, ao provisório. O conteúdo relaciona-se, portanto, com a transitoriedade da vida. Exprime um momento presente, como a fotografia, cuja objetividade deixa pouco espaço para o “eu”, renunciando-se ao ego, como apregoa a contemplação zen-budista. Dessa maneira, os assuntos naturais dos haicais tendem a respeitar a simplicidade, evitando qualquer raciocínio, captando o instante a um só tempo eterno e transitório, como neste haikai de Masuda Goga (SAITO; GOGA; HANDA, 1990, p. 59):

Despontando o sol...  
pisca-pisca dos orvalhos  
no mar de capins.  
(Masuda Goga)

---

<sup>6</sup> O Grêmio Haikai Ipê foi fundado em 1987, por Masuda Goga, mestre *haijin*, primeira associação dedicada ao estudo e prática do haikai “tradicional” no Brasil, nos moldes japoneses. Em 1992, inicia-se a circulação do jornal impresso do Grêmio – o *Caqui* – que se transforma em *site*, em 1996, o primeiro totalmente dedicado ao poema: <[www.kakinet.com](http://www.kakinet.com)>.

Nesse haikai, além do registro da efemeridade da natureza, presenciamos a forma composicional exigida pelo Grêmio em questão. Para os poetas dessa orientação, o haikai firma-se em 3 versos de 5-7-5 sílabas, sem necessidade de rima ou título. Sendo um exercício de concisão e de sobriedade, é possível aceitar um número aproximado a 17 sílabas.

Em relação aos elementos linguístico-enunciativos, a principal marca é o termo de estação ou *kigo*, uma vez que se estabelece a integração homem-natureza. Consequência dessa integração é outra marca fundamental: o ocultamento do “eu” – o autor tende a não falar de si, mas da brevidade da vida nos eventos singulares e cotidianos. As palavras escolhidas geralmente são de fácil compreensão e refletem também o comum, o natural, o particular. Nos poemas, não há artifícios estilísticos, como figuras de linguagem. Percebe-se ainda a ausência de aforismos, moralismos, sentimentalismos, nem expressões piegas e de causalidade. O tempo verbal mais utilizado é o presente do indicativo, ratificando o tema do “agora” e do “momentâneo”. Sem afirmar nem negar tampouco explicar, as marcas linguístico-enunciativas levam ao “sugerir”, apostando na complementação do leitor.

Avancemos para a segunda tendência – a corrente guilhermina, referência ao “Príncipe dos Poetas” Guilherme de Almeida, responsável pelo primeiro “abrasileiramento” do haikai ocidental. Diferentemente da primeira tendência, os poetas dessa vertente não evitam o raciocínio; pelo contrário, os haicais podem até tematizar o espaço natural, porém, sem a presença marcante do *kigo* nem a busca da integração homem-natureza. Os conteúdos temáticos estão relacionados à brevidade, ao instante, mas aqui o poeta preocupa-se mais com a arte da concisão das sílabas e das rimas, em um quase labor parnasiano. Os haicais que seguem o modelo guilhermino possuem título, contêm as 17 sílabas, distribuídas nos três versos 5-7-5, com rimas externas e internas, como o haikai a seguir, de Adriano Spinola (SAITO; GOGA; HANDA, 1990, p. 16), cujos negritos mostram as rimas:



## TRISTEZA

Uma árvore **torta**.

Uma **ave** cantando **grave**.

A tarde já **morta**.

(Adriano Spinola)

O estilo lembra a brevidade e a concisão: o tempo verbal do presente do indicativo é uma constante, assim como a ausência do “eu”, mas não são regras absolutas. O léxico, muitas vezes, não é de fácil compreensão, uma vez que as palavras são laboradas para se combinarem, em rima e ritmo. Figuras de linguagem aparecem no auxílio ao poeta e à imagem que quer alcançar. Muito mais descrições que sugestões, o estilo dos haicais brasileiros dessa tendência coincide com rigor formal e tema breve e conciso.

Por fim, chegamos à terceira tendência – a vertente livre. Seus haicais podem se referir tanto à brevidade da vida, aos instantes, como a dura permanência das coisas. O “eu” surge com sua comicidade alegre ou com seu humor mordaz e crítica ferina, sua sensualidade romântica ou seu erotismo cálido; os temas variam como variam seus autores, como varia a vida. Os haicais brasileiros dessa tendência caracterizam-se pela diversidade de temas e pela liberdade composicional: os três versos permanecem, mas são opcionais o título e as 17 sílabas divididas em 5-7-5 – cabem ao estilo de cada autor. Distante do *kigo* e das regras formais, como determinar esta vertente? Justamente pela indeterminação, inconstância, instabilidade; dessa maneira, sendo força centrífuga às duas outras correntes, de força centrípeta, como os haicais de Paulo Leminski, grande propagador dessa tendência. Citemos, como exemplo, este haicai do baiano José Carlos Capinan (FELICÍSSIMO, 2009, p. 10):

Tempos kamikases

As bombas de Oklahoma

são karmas de Nagasaky

(José Carlos Capinan)

O haicai revela a um só tempo crítica e reflexão sobre as ruínas deixadas pelas guerras, duas retratadas pelo poeta: a Segunda Guerra Mundial e o terrorismo nos Estados Unidos. Apresenta o tempo verbal presente do indicativo, o que, se não se constitui regra, é um padrão percebido. As metáforas são comuns, os sinais de pontuação vão e vêm. As ilustrações podem complementar os poemas, como em Millôr Fernandes e Custódio. Os epigramas também aparecem em autores contemporâneos, reavivando a linha concretista. À terceira tendência pertence um grande grupo de poetas, corrente que não só liberta temas e formas, mas liberta o estilo do gênero.

As três tendências apresentadas levam-nos a questionar: uma delas configuraria o haicai brasileiro e as outras não? É possível que se acredite que os haicais da terceira tendência sejam “mais” brasileiros, enquanto que os haicais da primeira vertente sejam haikus elaborados no Brasil. Ou que os haicais guilherminos, uma vez regrados pelo poeta brasileiro, sejam genuinamente nossos. Em outras perspectivas literárias, isso pode acontecer. No entanto, na assunção da perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e da perspectiva filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, reiteramos nossa posição a favor do gênero discursivo haicai brasileiro nas suas três grandes tendências, em razão de haver, além de outro espaço-tempo – outro cronotopo –, diferentes faces nascidas na alteridade do cosmopolitismo cultural brasileiro: conteúdos temáticos que evocam tanto a efemeridade da vida e das coisas como o mundano e o profano; formas composicionais fixas e rígidas, mas também provindas da musicalidade da trova popular e de suas redondilhas maior e menor; marcas linguístico-enunciativas fluidas, com estilo caracterizado por palavras simples ou refinadas; por kigôs essencialmente da fauna, flora e cultura brasileiras; pela ausência de rebuscamento e pela presença do presente – um verbo padrão para o poema do instante; pelo “eu” que aparece para agir e que desaparece para contemplar; por ser breve – o que não pressupõe trabalho tosco – e, sobretudo, por ser acessível a todos – de autores consagrados a postadores

internéticos. O haicai brasileiro é sentido, é diálogo, responde e é resposta.

### 3.1. O haicai brasileiro infantil

Ainda de acordo com Lunardelli (2020), sinalizamos a presença de haicais brasileiros para crianças na literatura infantil. Seriam haicais de uma nova corrente para um novo público? Encontramos, atualmente, uma miríade de escritores e livros de haicais do universo infantil. Citemos, por exemplo: Ângela Leite de Souza (1996), Edméa Campbells (2009), Maria Valéria Rezende (2011), Ziraldo (2013) e Álvaro Posselt (2016; 2018). Ilustremos com dois haicais de Souza (1996, p. 4; 17):

À toa, à toaO galo lelé  
joaninha abre a capacanta noite e dia. Pirou  
de bolinha e voa.O despertador.

A escritora explica, em sua obra, acerca da origem japonesa do haicai, caracterizando-o pela “simplicidade, naturalidade e profundidade” (SOUZA, 1996, p. 3); e que o poemeto “consegue contar uma ‘historinha’ que mexe com a cabeça e o coração da gente” (SOUZA, 1996, p. 24). Seguindo a primeira tendência, mais tradicional ou japonesa, ou a terceira tendência, de abertura temático-composicional e estilística, é possível inferir que os haicais escritos para o universo infantil aportam novo olhar para os poemas e possibilitam propostas didáticas relevantes.

Campos (2017) procura visibilizar os haicais brasileiros infantis, analisando haicais de quatro autores/livros distintos: *Os hai-kais do Menino Maluquinho* (2013), de Ziraldo; *No risco do caracol* (2011), de Maria Valéria Rezende; *No oco do toco* (2009), de Edméa Campbells; e *Três gotas de poesia* (1996), de Ângela Leite de Souza. De forma geral, a autora considera que os haicais trazem elementos relacionados à cultura brasileira como o Saci-Pererê e a festa junina, por exemplo. Em relação à forma composicional, Campos (2017, p.

56) argumenta que o haicai divide espaço com ilustrações coloridas – trata-se de uma releitura do *haiga*: “o elo entre a imagem e o poemeto [...] complementa as informações encontradas nos versos e sugere outras que são possíveis a partir da leitura da imagem”.

No que concerne aos estilos, é preciso distinguir estilo autoral e estilo do gênero. Campos (2017) verifica as rimas no haicai brasileiro infantil – geralmente, externas (ABA), retratando a musicalidade e o ritmo, elementos relevantes para seus leitores (leitor em processo ou leitor fluente, segundo Coelho, 2000). Há a presença de kigôs, como propõe a vertente de Nempuku Sato; entretanto, os poemas evidenciam o estilo livre dos autores, próximos à terceira tendência. A autora (2017, p. 57) observa ainda que

as marcas linguístico-enunciativas enfocam o cuidado com o vocabulário; nota-se a preocupação dos autores com seu público-alvo, buscando escolher palavras que se aproximam da realidade e do universo infantojuvenil, por exemplo, palavras no diminutivo como justificativa de reforçar a ludicidade. Contudo, não impossibilita a apresentação de novas palavras para crescimento lexical.

Pelo estudo de Campos (2017), é possível inferir que o haicai brasileiro infantil é delineado pela intersecção das três tendências do haicai brasileiro, ressaltando-se, nesse caso, o elemento imprescindível da ludicidade e a presença obrigatória da imagem – o *haiga*. A partir desses aspectos, passemos à proposta didática do gênero para o ensino fundamental.

#### **4. A proposta didática para o gênero haicai brasileiro infantil**

Os haicais brasileiros aparecem em livros didáticos do ensino fundamental I, conforme o estudo de Padilha (2005), porém sem planejamento voltado ao gênero. No ensino fundamental II, não há avanços: ou os haicais simplesmente não existem, ou aparecem em breves discussões, restringindo-se à sua forma composicional, ou

são empregados como pretexto para o ensino de elementos linguístico-normativos.

A inserção do haicai pela BNCC (BRASIL, 2018) traz sinais promissores às novas produções de livros didáticos, ainda que de forma bastante incipiente. No documento, atestamos a presença do haicai no eixo oralidade, no campo artístico-literário, para todos os anos do fundamental II; e nos eixos leitura e produção de texto, no mesmo campo, para 8º e 9º anos. Entretanto, o gênero não figura no ensino fundamental I nem no ensino médio.

No caso dos documentos educacionais do Paraná, o haicai se encontra na tabela de gêneros discursivos a serem trabalhados pelo professor, nas DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008). No Referencial Curricular do Paraná, há menção ao haicai no campo artístico-literário, nos 8º e 9º anos, para a prática de produção de textos (PARANÁ, 2018) – o mesmo ocorre no Referencial Curricular do Paraná: em ação (PARANÁ, 2019). Justificamos, pela escassez de materiais didáticos e pela pouca visibilidade do gênero nos documentos institucionais, os motivos pelos quais cogitamos a inserção do gênero discursivo haicai brasileiro infantil na sala de aula de Língua Portuguesa.

Para a elaboração das propostas didáticas, desenvolvidas nos contextos dos grupos de professores já mencionados, optamos por uma perspectiva didático-pedagógica que contempla os olhares do Círculo de Bakhtin, na assunção das teses marxianas do materialismo histórico-dialético – 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. Trata-se da Pedagogia Histórico-crítica, doravante PHC, a qual fundamenta seu pensamento teórico nas contribuições das obras de Marx, em uma dialética do movimento real (SAVIANI, 2008a). Sintetizamos o movimento pedagógico pelas palavras de seu fundador, Dermeval Saviani (2008b, p. 421-422):

[...] 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.

A PHC define seu trabalho educativo, pressupondo que a educação interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação – “o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 2008a, p. 93). A escola, paradoxalmente necessária e descartável, deve propiciar a aquisição do conhecimento enquanto episteme – conhecimento metódico e sistematizado; portanto, possibilitar o acesso ao saber elaborado pela humanidade. 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. Decorre disso o ensino da língua portuguesa: “[...] o ensino dessa disciplina deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem que vislumbre a língua em consonância com a materialidade social. Portanto, elegemos Bakhtin por suas contribuições pertinentes ao estudo da linguagem que almejamos (BATISTEL *et al*, 2016, p. 298-299).

Nesta sustentação didático-pedagógica, Duarte (2016) esclarece não haver uma forma estabelecida para se ensinar dentro da PHC, uma vez que a decisão por uma abordagem didática depende de uma avaliação em que se relacionam pelo 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).

Saviani (2008a; 2008c) expõe a sua orientação metodológica em cinco passos: i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; e v) prática social final. A partir dessa orientação, Gasparin (2009) produz um modelo didático o qual pode ser executado em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 6) propõem as bases históricas, teóricas e metodológicas para, assim, “avançar em direção à análise e explicitação dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica”. Assim como Saviani (2008c), compreendemos que 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. Nesse sentido, ao dirigir o processo educativo, o professor gera “novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131).

Ancorada na PHC e fundamentada na dialética do movimento real, dos sujeitos históricos e concretos, na superação de didatizações descontextualizadas do homem e do mundo, inspiramo-nos em dois caminhos didáticos para os gêneros discursivos: a abordagem de Lopes-Rossi (2006) e os modelos didáticos do grupo Graphe – Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita, coordenado pela professora Dra. Roxane Rojo<sup>7</sup>.

Expondo brevemente, Lopes-Rossi (2006) apresenta três módulos didáticos, os quais podem se constituir em projetos pedagógicos: i) o módulo de leitura, para apropriação das características do gênero discursivo; ii) o de produção escrita do gênero, conforme suas condições de produção; e iii) o módulo de divulgação ao público, de acordo com a forma de circulação do gênero. Os módulos possibilitam séries de atividades de leitura, produção e providências para a publicação. Concernente ao grupo

---

<sup>7</sup> As pesquisas do grupo culminaram na publicação, pela FTD, da coleção “Trabalhando com os gêneros do discurso”, entre os anos de 2001 a 2003, coordenada pela profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa.

Graphe, de forma geral, os modelos expõem a seguinte abordagem: i) reconhecimento do gênero; ii) leituras de diversos textos do mesmo gênero; iii) sócio-história do gênero; iv) as dimensões tema, forma composicional e marcas linguístico-enunciativas; e v) escrita e reescrita de textos do gênero (GAGLIARDI; AMARAL, 2001).

Aproximando-nos desses caminhos didáticos, elaboramos, primeiramente, o plano de trabalho docente – o projeto de didatização dos gêneros discursivos, abrangendo objetivos, finalidades, metodologia, métodos, recursos. Em seguida, passamos à proposta didática especificamente, dividida em encontros – pequenas unidades ou conjuntos de aulas. E, a partir dos encontros, construídos coletivamente nos grupos, cada professor – em formação inicial ou continuada – desdobraria em planos de aula individuais, de acordo com as especificidades de seu contexto: escola – ano – turma.

Para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, planejado para sua execução no estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no 6º ano do ensino fundamental II, é relevante considerar o contexto sócio-histórico da escola e os sujeitos implicados diretamente no processo: o professor em formação inicial – o acadêmico-estagiário –, a professora regente e os alunos – crianças e pré-adolescentes. Em razão desse cenário, a proposta didática abarcou 5 grandes encontros, explicitados a seguir:

1) Revisitação do poema, com o uso de diferentes gêneros poéticos e variados poemas, a fim de identificar a esfera artístico-literária, a dimensão social dos enunciados e revisar elementos estruturais – versos, estrofes, ritmos, rimas;

2) Reconhecimento do haicai brasileiro infantil, suas características gerais e diferenças entre outros gêneros poéticos, com leituras de diversos haicais infantis;

3) Dimensão histórica do gênero, com o intuito de ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o haicai, com o estudo do *haiku* japonês e o haicai brasileiro;

4) Práticas de leitura, análise linguística e escrita de textos, com o estudo dos haicais de Ângela Leite de Souza, Edméa Campbells,



Maria Valéria Rezende e Ziraldo, considerando autoria (biografias), estilos autorais e estilos do gênero;

5) Escrita e reescrita de haicais, para publicização em sala de aula e posterior publicação em suportes físicos variados (cadernos, mural, blogs).

Como observamos, as práticas sistematizadas/dirigidas de leitura, análise linguística e escrita ocorreram no encontro 4, desdobrado em diversos planos de aula referentes aos autores e seus haicais. Na seção seguinte, exemplificamos a PAL de base dialógica, sustentada didaticamente pela PHC, no processo de leitura dos haicais infantis, em especial o jogo de *tanka* de Maria Valéria Rezende.

## 5. A prática de análise linguística: o caso do *tanka* de Rezende

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, a PAL de sustentação dialógica procura analisar os elementos linguístico-enunciativos dos enunciados pertencentes aos gêneros discursivos, na compreensão dos fios sociais, culturais e ideológicos dos discursos. A esse respeito, argumenta Fenilli (2020, p. 101) que, na PAL, o gênero discursivo pode ser estudado em dois movimentos: “[...] tanto considerando o gênero discursivo em si, e suas forças internas, que puxam para uma estabilidade composicional, quanto considerando as forças externas, sociais, ideológicas e culturais, que puxam para a instabilidade, já que originadas de contextos e sujeitos múltiplos e heterogêneos”. Isto é, destacar as forças centrípetas e centrífugas.

Nesse sentido, na análise do enunciado, os movimentos centrípetos e centrífugos do gênero são evidenciados por suas dimensões extraverbal e verbovisual. Para Voloshinov (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]), a primeira dimensão compreenderia: i) o horizonte espacial comum dos interlocutores; ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores; e iii) sua avaliação comum da situação (conjuntamente visto/sabido e unanimemente avaliado). De acordo

com Rodrigues (2001), esses elementos se configuram como o horizonte espacial e temporal, o horizonte temático e o horizonte axiológico do enunciado. E, concernente às duas dimensões, ambas seguiriam a ordem metodológica do método sociológico estabelecido pelo Círculo, assim exposta (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.

E é justamente esse caminho, apontado por Voloshinov, que nos valem para o percurso de leitura/análise linguística dos haicais infantis. Indo além, inspiramo-nos nas orientações de Rodrigues (2005) e, mais recentemente, nas de Costa-Hübes (2017) para a análise das dimensões social/extraverbal e verbal/verbovisual dos enunciados.

A autora dos haicais selecionados, Maria Valéria Rezende, nasceu em 1942, em Santos (SP), onde viveu até os 18 anos. Em 1965, entrou para a Congregação de Nossa Senhora – Cónegas de Santo Agostinho, dedicando-se à vida missionária e à Educação Popular na periferia de São Paulo, depois no meio rural de Pernambuco e Paraíba, estado onde vive atualmente. Licenciada em Letras (Língua e Literatura Francesa), Pedagogia e Mestre em Sociologia, Rezende possui extenso volume de obras, entre romances, crônicas, contos e livros infantis e juvenis, com traduções publicadas em francês, italiano e espanhol, além de ter recebido diversos prêmios, entre os quais o Jabuti de 2009, na categoria infantil, com o livro de haicais *No risco do caracol*, cuja capa expomos a seguir:

**Figura 1** – Capa do livro *No risco do caracol*



Fonte: Rezende (2011)

Dedicado às crianças das comunidades rurais do Conde e de Assunção, na Paraíba, o livro, aqui em sua 3ª edição pela Editora Autêntica, foi ilustrado por Marlette Menezes, mineira de Araxá, artista visual, designer e Mestre em Artes. Por ter crescido no meio rural, ela própria se descreve: “ainda me sinto uma mulher entre dois mundos. Entre o rural e o urbano, entre arte e *design*, entre o artesanal e o digital” (REZENDE, 2011, segunda orelha).

De acordo com Campos (2017, p. 40), os haicais de Rezende “abordam a trajetória realizada pelo caracol, perpassando as estações do ano e observando diferentes momentos pincelados”. Na apresentação do livro, a autora apresenta o haicai a seu público e esclarece que não escreve haicais “perfeitos”, segundo as regras do haicai japonês. Acerca dos poemas, a haicaísta manifesta:

Fiz este livro com gosto de haicai. Cada página traz um poeminha que pode ser lido e apreciado por ele mesmo, sozinho, mas que também se encadeia com os outros, compondo uma história “redonda”: você pode começar por qualquer página e seguir em frente, até voltar a ela de novo, vivenciando a história de vários modos. (REZENDE, 2011, p. 7)

Como um risco prateado do caracol, a história vai e vem. O terceiro verso de cada haicai desloca-se como primeiro verso do haicai seguinte, em uma espécie de encadeamento ou *enjambement*. Na história do haicai japonês, refere-se ao jogo de *tanka* – o gênero

*renga*, mencionado na seção 3: diálogo de *hokku* e *wakiku*. Essa formação se reinventa no livro de Rezende: o jogo de *tanka* se desenvolve nas páginas, com haicais de três versos, acompanhando o percurso feito pelo caracol.

Nas aulas de língua portuguesa, previstas para o 6º ano do ensino fundamental II, as biografias da autora e da ilustradora, assim como a exposição do livro para os alunos (capa, orelhas, dedicatória, apresentação), nos abrem para a discussão da dimensão extraverbal dos haicais ainda a serem lidos: os horizontes espaço-temporal, temático e axiológico, conforme explicita o quadro:

**Quadro 1** – Dimensão extraverbal do livro de Rezende (2011)

Questões norteadoras para a dimensão extraverbal	
Horizontes da dimensão extraverbal	Questões norteadoras
Horizonte espaço-temporal	Qual a data de publicação da obra? O que significa 3ª edição? Qual o lugar de publicação da obra? Qual editora? Que lugares são representativos para autora/ilustradora (o rural e o urbano, o campo e a cidade, as regiões Sudeste e Nordeste)?
Horizonte temático	O que é um livro de haicais infantis? Qual o propósito do livro (dedicatória e apresentação)?
Horizonte axiológico	Quem é Maria Valéria Rezende? Quem é Marlette Menezes? Qual a função de um ilustrador? Como se caracteriza a vida missionária? O que é Educação Popular? O que é o Prêmio Jabuti? Quem concorre a esse prêmio? Quanto custa um livro de haicais? Quem pode comprá-lo? Quanto se ganha com a venda desse livro? Por que a professora apresentou este livro? Qual sua intenção?

	<p>Quais as diferenças entre as regiões Sul (onde se localiza a sala de aula) e Nordeste (onde mora a autora)?</p> <p>O que motivou a autora a escrever haicais? A escrever este livro de haicais? Qual sua relação com as crianças em geral?</p> <p>Quem são as crianças para quem ela dedica o livro (o que é uma “comunidade rural”? O que é ser uma “criança leitora”)?</p>
--	---

Fonte: A autora.

Salientamos que as questões norteadoras instigam a elaboração de atividades orais, escritas e de leitura: caixinha de perguntas, discussão e síntese escrita das biografias, manuseio do livro por equipes, pesquisa na internet (sobre Educação Popular, vida missionária, Prêmio Jabuti, por exemplo), visualização de mapas (regiões brasileiras), revisão sobre centros urbanos e rurais.

Para o estudo da dimensão verbovisual, em estreita relação com o extraverbal, elegemos 3 haicais, os quais denominamos “inverno”, “junho” e “bandeirinhas”. Os haicais formam o jogo de *tanka*, já mencionado, cada um exposto em uma página do livro, com a ilustração correspondente, figurando-se como *haiga* – o desenho do haicai, que auxilia na sugestão do poema. A seguir, inserimos os haicais:

**Figura 2** – haicai “inverno”



Fonte: Rezende (2011, p. 18)

Figura 3 – haikai “junho”



Roupa nova e festa  
forró, sanfona e seresta  
em junho dá gosto ver.

Fonte: Rezende (2011, p. 19)

Figura 4 – haikai “bandeirinhas”



Em junho, dá gosto ver  
o bailado colorido  
das bandeirinhas ao vento.

Fonte: Rezende (2011, p. 20)

Depreendemos que, de forma geral, os 3 haicais reportam-se ao tema da estação – o *kigo*, em alusão à primeira tendência do haikai brasileiro, próximo do *haiku* – haikai japonês. Correspondem não só à estação sazonal, mas ao cotidiano brasileiro: as festas de junho, retomadas pelas palavras dos poemas e pelas figuras do ambiente festivo: o casal dançando, a sanfona, as bandeirinhas. Os versos “roupa nova e festa” e “em junho dá gosto ver” são retomados nos haicais seguintes, no jogo de *tanka*, assim como as

imagens: o milho da figura 2 retoma a imagem da página anterior; o casal, presente na figura 2, é colocado em segundo plano na figura 3, junto com a sanfona, retomada na figura 4. A disposição primeiro plano e plano de fundo/segundo plano nos revela o movimento dialógico (e dialogal!) entre escrita/imagem – haicai/haiga, deixando para o leitor a feliz tarefa de ligar os fios precedentes e subsequentes do jogo.

As cores quentes e alegres – laranja, vermelho, amarelo –, presentes nas roupas, alimento, instrumento musical e bandeiras remetem às festas juninas, as quais se diversificam ao longo do território brasileiro. No livro, a comemoração pertence ao inverno nordestino, na inclusão de cores, sabores e ritmos – “forró, sanfona e seresta”. É época de “muita fartura” no sertão, cuja estação invernal não se configura fria e seca, mas de clima mais ameno e chuvoso.

Os haicais anteriores a esses nos revelam o eu lírico: “eu sonho acordado/ com inverno e banho pelado/ na bica do telhado.” (REZENDE, 2011, p. 16). Distanciando-se dos haicais brasileiros da primeira tendência e se aproximando da vertente livre, na explicitação do eu lírico, é possível inferir que se trata de uma criança, em primeira pessoa do singular (eu), descrevendo suas sensações sobre o inverno nordestino – inverno promessa: “Enquanto dura o inverno/ sobra verde e alegria/ até que ele vai embora.” (REZENDE, 2011, p. 28). Eis o eu lírico, entre o poético e o prosaico, no movimento centrífugo do haicai brasileiro.

Em razão de pontuar que não escreve haicais “perfeitos”, a autora se permite liberar da versificação em 5-7-5 sílabas poéticas e aproximar o leitor de algumas rimas: no haicai “inverno”, a presença das rimas externas e intercaladas (ABA – promessa/ festa); no haicai “junho”, rimas externas e paralelas (AAB – festa/ seresta); e no haicai “bandeirinhas”, a ausência de rimas.

Todas essas considerações podem ser estudadas/ trabalhadas na dimensão verbovisual dos enunciados, no processo de didatização da PAL, de acordo com o quadro:

**Quadro 2 – Dimensão verbovisual dos haicais selecionados**

Questões norteadoras para a dimensão verbovisual	
Eixos da dimensão verbovisual	Questões norteadoras
Conteúdo temático	<p>Quais temas são suscitados nos haicais?            Como esses temas são expressos nos haicais e na imagem?            Como o eu-lírico se relaciona com os temas festa junina, junho e inverno? Como ele age/ reage aos temas?            Qual o tempo-espaco desses temas (lugar físico/ lugar social)? Como esse tempo-espaco se relaciona com os temas?            Como é a sociedade (o povo) que o eu lírico pontua nos haicais? Qual sua posição diante dessa sociedade?            Qual a relação da autora (Rezende) com os temas suscitados e com o eu lírico?            Como seriam expressos esses temas em outro lugar físico (região Sul) e social (meio urbano)?            Conhecendo o haicai japonês e o brasileiro, qual a relação do eu lírico com a natureza?</p>
Construção composicional	<p>O que é um jogo de <i>tanka</i>? Os haicais apresentam esse jogo? De que maneira se aproximam e se distanciam do <i>tanka</i> original?            O que há parecido e diferente com o gênero “repente”?            Junto ao haicai japonês, encontramos o <i>haiga</i>. Como se apresentam as imagens dos haicais?            O que é primeiro plano/ segundo plano/ plano de fundo nas ilustrações? O que é focar e desfocar?            Onde se coloca o haicai nas páginas do livro? No haicai “inverno”, o que está em primeiro plano? E em plano de fundo?            Qual a função dos milhos na imagem do haicai “inverno”?</p>



	<p>No haicai “junho”, o que está em primeiro plano? E em plano de fundo?  Por que a imagem do casal dançando foi repetida no haicai “junho”?</p> <p>No haicai “bandeirinhas”, o que está em primeiro plano? E em plano de fundo?  Por que a imagem da sanfona foi repetida no haicai “bandeirinhas”?</p> <p>Conhecendo o haicai japonês e o brasileiro, como se estruturam estes haicais? Quais diferenças e semelhanças?</p>
<p>Estilo (do gênero e do autor)</p>	<p>Estes haicais apresentam título? Por quê?</p> <p>Os haicais possuem a versificação em 5-7-5 sílabas poéticas? Vamos contar?</p> <p>Há a presença de rimas? Como elas são dispostas nos haicais (ABA), (AAB) ou (BAA)?</p> <p>Os haicais mostram um tema de estação sazonal. De qual estação do ano estes haicais se referem?</p> <p>Em se tratando do inverno, como se caracteriza a estação na região do Nordeste? Como essas características são manifestadas nos haicais (palavras/ ilustrações)?</p> <p>Quais são as cores evidenciadas pelas ilustrações? São cores frias ou quentes? Inspiram quais sentimentos? Como se relacionam com o inverno nordestino? Como se relacionam com as festas juninas?</p> <p>Quais palavras (léxico) remetem à festa junina no Nordeste? Essas palavras seriam as mesmas em comparação com outros lugares onde há festa junina no Brasil (como, por exemplo, na região Sul)?</p> <p>Quais classes de palavras predominam nos haicais: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios? Como essas classes se relacionam</p>

	<p>entre si e com as imagens e temas dos haicais?</p> <p>No haicai “inverno”, qual o significado de “promessa”? Que outros significados podem ter essa palavra? Por que, segundo o eu lírico, para o povo nordestino, o inverno é promessa de fartura?</p> <p>Nos haicais “junho” e “bandeirinhas”, encontramos a expressão “dá gosto ver”. O que a expressão significa? Que outras palavras poderiam substituir essa expressão? Que palavras/ termos nos três haicais remetem a tempo e a lugar? Como esses termos modificam as palavras a eles relacionadas?</p> <p>No haicai “bandeirinhas”, o que é bailado? E o que significa a expressão “bailado colorido das bandeirinhas ao vento”?</p> <p>Nos três haicais, como a pontuação é apresentada? Há vírgulas e pontos finais? Como eles são dispostos nos poemas?</p>
--	--

Fonte: A autora.

As questões norteadoras, que procuram analisar os elementos linguísticos, em uma PAL de base dialógica, como vemos no quadro 2, também animam a produção de atividades orais e escritas, as quais podem ser divididas em epilinguísticas e metalinguísticas, segundo as concepções geraldianas (sobretudo GERALDI, 1997) e estilísticas, considerando a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2013). Nas atividades epilinguísticas, a abordagem recai sobre a reflexão dos recursos expressivos atuantes nos haicais, no estabelecimento de conteúdos temáticos no projeto de dizer do enunciador e também na constituição do próprio gênero haicai brasileiro infantil. Nas atividades metalinguísticas, aborda-se a reflexão sobre o funcionamento da língua (léxico, estruturas fonológicas/morfossintáticas); no caso dos haicais selecionados, o uso de verbos no presente do indicativo, a relação

dos substantivos, a enumeração dos elementos na frase, a ampliação do repertório linguístico com palavras/ expressões de sentido conotativo.

Por fim, em se tratando da esfera artístico-literária e dos poemas, conduzimos atividades estilísticas, na busca dos recursos criativos adotados pela autora. Na intersecção de gramática e estilo, estilo do gênero e estilo autoral, na construção de sentidos da interação discursiva e suas relações dialógicas, no embate entre forças centrípetas e centrífugas no discurso do homem em seu mundo, apontamos para análises que contemplam a relação de/entre haicai e *haiga*, eu lírico e autora, inverno do Sul e inverno do Nordeste, comunidades rural e urbana, cores quentes e frias, festa junina, crianças leitoras, mulheres escritoras e ilustradoras, educação popular – rumo à consciência de que as realidades são construídas e que podemos transformá-las, para a emancipação do gênero humano, como propõem os postulados da PHC e de acordo com a base filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin.

## 6. Considerações finais

Neste capítulo, procuramos apresentar, em um brevíssimo recorte, a prática de análise linguística, articulada à prática de leitura de haicais infantis presentes no livro de Maria Valéria Rezende (2011), proposta para o 6º ano do ensino fundamental II, no contexto do estágio supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de Letras da universidade pública. Para tanto, retomamos alguns conceitos do Círculo de Bakhtin; explicitamos a presença do haicai brasileiro como gênero discursivo e a do haicai brasileiro infantil, na esfera artístico-literária; descrevemos a proposta didática, juntamente com os aportes da Pedagogia Histórico-crítica; e inserimos o exemplo do jogo de *tanka* de Rezende para a didatização da PAL de base dialógica.

Desenvolvida no coletivo de professores em formação inicial/continuada, relacionando os pilares ensino-pesquisa-extensão, a elaboração didática assume o postulado da

inconclusibilidade do diálogo, pela perspectiva bakhtiniana. Para o acadêmico-estagiário, a PAL de base dialógica carece de tempo e profundidade; ainda que esta aproxime e desafie professores para outra visão de gramática em um paradigma diferenciado, possibilitando refletir as regras de uma língua particular historicamente inserida em enunciados/gêneros, consideramos, pelo cenário em que atuamos, a necessidade de ampliação do estudo dos conceitos do Círculo de Bakhtin, assim como da PAL, nas disciplinas do curso de Letras.

Na identificação de forças centrípetas, decorrentes dos discursos de prática tradicionalista e universalista, da pregação do monolinguismo e do estruturalismo prescritivo-normativista, presentes na BNCC, compreendemos o dever de sermos pontos centrífugos. Na singularidade de nosso existir, o dever de responder, da contrapalavra. Viver é agir – do verbo russo “*postupat*”. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro. É compromissar-se com a educação emancipatória e responsável. E compromisso é “promessa” mútua.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1924].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016 [1952-1953].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: 34, 2013.
- BATISTEL, S. S. et al. O trabalho pedagógico na disciplina de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 297-334.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2018.
- CAMPBELLS, E. *No oco do toco*. Ilustrações de Márcia Misawa. São Paulo: Paulinas, 2009.
- CAMPOS, M. L. C. *Haikai brasileiro infantil: por uma configuração do gênero discursivo*. Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA-HÜBES, T. 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.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- FELICÍSSIMO, G. Haikai no Brasil e o pioneirismo dos autores baianos. *Revista Poetrix*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 7-11, 8 abr. 2009.
- FENILLI, L. M. F. *Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- FRANCHETTI, Paulo. *Haikai: antologia e história*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUTTILLA, R. W. (Org.). *Boa companhia: haikai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KRAEMER, M. A. D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA-HÜBES, T. da C. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, N.;

- PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 63-87.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.
- LUNARDELLI, M. G. *Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai*. Curitiba/PR: Appris, 2020.
- MENDES-POLATO, A. D; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (Org.) *Gêneros do Discurso: refletir e refratar com Bakhtin*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 13-44.
- PADILHA, S. de J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.
- 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](http://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. *Referencial Curricular do Paraná: em ação*. Curitiba: SEED/PR, 2019. Disponível em: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2019/lingua\\_portuguesa\\_bimestral.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2019/lingua_portuguesa_bimestral.pdf). Acesso em: nov. 2019.
- PAZ, O. *Signos em rotação*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: I CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, Edusc, 2007. p. 824-836.

- POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PORTELA, J. C. *Semiótica do haikai: por uma didática da poesia*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- POSSELT, Á. M. *Bichos de estima são*. Ilustrações de Verônica Fukuda. Curitiba: Insight, 2018.
- POSSELT, Á. M. *Na sopa do sapo*. Ilustrações de Eve Ferretti. Curitiba: Insight, 2016.
- REZENDE, M. V. *No risco do caracol*. Ilustrações de Marlette Menezes. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RODRIGUES, R. H. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SAITO, R.; GOGA, H. M.; HANDA, F. *100 haicaístas brasileiros*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão; Massao Ohno, 1990.
- SANTOS, G. D. dos. *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.
- SAVIOLI, N. Haikai brasileiro: raízes japonesas, frutos tropicais. *Revista Educação em Linha*, Rio de Janeiro, Secretaria do Estado da Ed. do Rio de Janeiro, ano II, n. 6, p. 11-12, out./dez. 2008.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 53-88.

SOUZA, Â. L. de. *Três gotas de poesia*. São Paulo: Moderna, 1996.

STALLONI, Y. *Os gêneros literários*. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

TEZZA, C. Sobre a autoridade poética. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. p. 235-254.

TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 195-217.

VALDEZ, N. L.; LUNARDELLI, M. G. Leituras da formação de professores de Língua Portuguesa: um estudo dos relatórios de estágio supervisionado do Curso de Letras. In: SOEIRA, E. dos R. (Org.). *O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura: desafios e perspectivas*. Catu, BA: Bordo-Grená, 2020 (e-book).

VEDOVATO, L. *O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e transposição didática*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: 34, 2017 [1929].

YAMASHIRO, J. *História da cultura japonesa*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

ZIRALDO. *Os hai-kais do menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.







### **Adail Sobral**

Professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP, Mestre em Letras pela FFLCH/USP. Fez Estágio de Pós-Doutorado na Université de Paris. É autor de *Internet na Escola* (Loyola, 1999, 2001, 2002), *Dizer o "mesmo" a Outros - Ensaio sobre Tradução* (SBS, 2008), *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (Mercado de Letras, 2009) e *A Filosofia Primeira de Bakhtin - Roteiro de Leitura Comentado* (Mercado de Letras, 2019).



### **Adriana Delmira Mendes Polato**

Professora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (UNESPAR). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Desenvolve pesquisas sobre a Análise Linguística, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem e sobre a Análise Dialógica do Discurso. É líder do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" - CNPQ/UEM e do Grupo de Pesquisa "PRADIS - Práticas Discursivas na Escola" - CNPQ/UNESPAR.



### **Ângela Francine Fuza**

Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e pós-doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). É membro dos Grupos de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq); “Práticas de Linguagens” (UFT/CNPq); e “Interação e Escrita” (UEM-UFT/CNPq). Membro do GT – Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Desenvolve pesquisas sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística em situação de ensino, o trabalho com os gêneros discursivos e a formação do professor, no âmbito da Linguística Aplicada.



### **Fabiana Giovani**

Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em educação pela UFSCar, Doutora em Linguística e Língua pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com Pós-Doutorado em Teorias e Práticas pedagógicas pela UFSCar. No programa de Pós Graduação em Linguística e no Profletras desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sob o viés bakhtiniano. É líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP).



### **Gabriela Debas dos Santos Clerisi**

Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase nas práticas de leitura, escrita e análise linguística, a partir da Concepção Dialógica da Linguagem.



### **Karina Giacomelli**

Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas. Tem interesse nas áreas de linguística teórica e aplicada, com foco em enunciação (Benveniste), dialogismo (Análise Dialógica do Discurso e Círculo de Bakhtin), ensino, livro didático e PIBID.



### **Lilian Cistina Buzato Ritter**

Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em rede Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desenvolve pesquisas sobre as práticas de leitura e de análise linguística no processo de ensino da Língua Portuguesa na educação básica, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem.



### **Márcia Adriana Dias Kraemer**

Professora do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Desenvolve pesquisas sobre Formação (inicial e continuada) de professores e ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Coordena, por meio do Grupo de Pesquisa *Ensino de Língua e Literatura* (GELLI/UFFS/CNPq), o Projeto de Pesquisa *Estudos Dialógicos e as Práticas de Linguagem em Educação* – EDIPLÉ.



### **Márcia Cristina Greco Ohuschi**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutora em Estudos da Linguagem pela

Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e formação docente, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem. É integrante do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq).



### **Márcia Mendonça**

Professora do curso de Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Unicamp. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Centra suas pesquisas em ensino de língua materna, com interesse em práticas de letramentos e de novos multiletramentos, análise linguística, materiais didáticos, formação e trabalho docente, escrita em contexto de vestibular e organização curricular. Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa (MELP).



### **Mariangela Garcia Lunardelli**

Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen). Mestre em Letras e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa ALEF – Análise Linguística, Ensino e Formação (Capes/CNPq). Suas pesquisas investigam o ensino de língua portuguesa, o pluri/multilinguismo e, em especial, 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.



### **Nara Caetano Rodrigues**

Professora Titular aposentada na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo atuado no Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação e no PROFLETRAS/UFSC. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolve pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, formação de professores e pesquisa na escola, tendo por referência os estudos do Círculo de Bakhtin. Membro de NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada na UFSC.



### **Neil Franco**

Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, com enfoque em gêneros discursivos/textuais. Coordena o projeto de ensino *O Consoante*, que visa à produção e publicação de textos de estudantes de Letras e de Comunicação e Multimeios com base em gêneros discursivos da esfera jornalística.



### **Nívea Rohling**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba (UTFPR). Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa as seguintes temáticas: Relações entre Discurso, Identidade, Linguagem e Tecnologia; Análise Dialógica de Discurso; Gêneros Discursivos na abordagem Dialógica de Linguagem; Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) desde 2013. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.



### **Renilson José Menegassi**

Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Suas pesquisas envolvem o trabalho com leitura e escrita na formação inicial e continuada do professor de línguas. É líder do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq).





### **Rodrigo Acosta Pereira**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua no PIBID - Língua Portuguesa, na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, na UFSC (CNPq). Pós-doutor em Linguística Aplicada na PUCSP. Membro do NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC e no Grupo de Pesquisa Práticas discursivas na contemporaneidade na UFRN. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.



### **Rosângela Hammes Rodrigues**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP e em Educação pela Universidade do Minho. Desenvolve pesquisas em ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica e em estudos do discurso. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.



### **Terezinha da Conceição Costa-Hübes**

Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel-PR. Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre Formação (inicial e continuada) de professores e ensino da Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino”. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.

A obra “Prática de análise linguística na aula de Língua Portuguesa” é a primeira no Brasil a tratar da prática de análise linguística sob o panorama dialógico da linguagem. Além disso, é a primeira obra especificamente dedicada à prática de análise linguística na aula de Língua Portuguesa na/para a escola de Educação Básica brasileira. Em resposta ao discurso da tradição que ainda advoga em favor da gramática na escola, esta coletânea vem como uma força ideológico-axiológica de se distanciar desse discurso e reiterar o trabalho com as práticas de linguagem na esfera escolar a partir dos usos sociais da linguagem nos múltiplos contextos de interação da vida. A coletânea vem a se somar às pesquisas, estudos e propostas didático-pedagógicas que visam à língua viva na escola, de forma a possibilitar a criticidade e a emancipação dos sujeitos numa prática que une o social e o linguístico na sala de aula.

PP  
GL

PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGÜÍSTICA  
DA UFSC



ISBN 978-65-5869-343-7



9 786558 693437 >