



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ELAINE CRISTINE DA SILVA PINTO**

**A ANCORAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA PARA O  
TRABALHO COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta  
Teórico-Methodológica**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Florianópolis  
2018**



Elaine Cristine da Silva Pinto

**A ANCORAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA PARA O  
TRABALHO COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta  
Teórico-Methodológica**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pinto, Elaine Cristine da Silva

A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa : uma proposta teórico metodológica / Elaine Cristine da Silva Pinto ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2018.

137 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Estudos dialógicos da linguagem. 3. Práticas de ensino-aprendizagem. 4. Base enunciativo-discursiva. 5. Prática de análise linguística. I. Pereira, Rodrigo Acosta. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ELAINE CRISTINE DA SILVA PINTO

**A ANCORAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA PARA O  
TRABALHO COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA  
TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Local, 19 de junho de 2018.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ROSÂNGELA HAMMES RODRIGUES  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. RODRIGO ACOSTA PEREIRA  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> LEANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. ALEXANDRO TEIXEIRA GOMES  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
(Por videoconferência)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ROSÂNGELA PEDRALLI  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



## AGRADECIMENTOS

*Agradecer é um ato de amar.*

A Deus, por me presentear com um sonho realizado, pela saúde, sabedoria e discernimento para realizar esse sonho.

Ao meu esposo Ronaldo, por acreditar mais em mim do que eu mesma. Por me apoiar e incentivar, por compreender minha ausência mesmo presente. Por aguentar meus chiliques, meu mau-humor e minhas reclamações. Por cuidar de mim, das nossas filhas, da casa, do cachorro... Enfim, pelo marido, companheiro, amigo, pai e parceiro de todas as horas. Foi uma verdadeira prova de amor. Você é um presente de Deus em minha vida. Amo-te infinitamente!

Às minhas filhas, que inúmeras vezes sentiram minha ausência, mas não reclamaram. Que observaram outras famílias de férias, na praia, no cinema, no parque, mas nós não podíamos ir porque “a mãe tem que estudar”. Esforçaram-se ao máximo para não me interromper, mesmo necessitando da minha ajuda. Foi por vocês que cheguei até aqui, que não desisti porque sabia que precisava ser o exemplo. Daniely, minha amiga, confidente, sempre me auxiliando e escutando minhas lamúrias. Emanuely, minha companhia nas madrugadas de estudo, mesmo com tão pouca idade conseguiu compreender a importância de todo meu esforço. Filhas, vocês são meu orgulho. Amor incondicional!

Aos meus pais, pela educação, pelo exemplo e pelas orações. Mesmo distantes, sempre presentes. Vocês me ensinaram a nunca desistir, sempre seguir em frente, com fé, força e perseverança. Mostraram-me o caminho do bem e me auxiliaram a não me desviar dele. Vocês são meu porto-seguro.

Aos familiares e amigos, que colaboraram para a realização desse sonho. Que, mesmo com minhas ausências, me compreenderam, me apoiaram, me incentivaram e torceram pelo meu sucesso. Vocês são essenciais em minha vida.

À Larissa Maurer Anyzewski, por me acolher em sua casa nos dias em que eu estive em Florianópolis. Muitas vezes foi minha companheira de viagem, de lanches noturnos e desabafos acadêmicos. Você foi uma bênção de Deus nessa jornada.

Aos colegas de mestrado, por compartilharem saberes e angústias. Foram muitos cafés e almoços filosóficos (ou linguísticos). Agora, fazemos parte do Círculo de Hammes.

Às minhas colegas Marivane e Karen pela amizade, pela companhia, por ouvirem minhas angústias e sempre terem uma palavra

de conforto, incentivo e um conselho sincero. Compartilhamos saberes, alegrias, tristezas, preocupações. Vocês foram o meu socorro.

Ao meu orientador Rodrigo Acosta Pereira, pela paciência e dedicação. Um exemplo de profissionalismo e de ser humano. Sempre compreensivo, acreditando no meu potencial e não me deixando desistir. Sem suas orientações, eu não conseguiria. Você foi a peça-chave desse trabalho.

Aos respeitáveis membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Alexandre Teixeira Gomes e Profa. Dra. Leandra Cristina de Oliveira pela leitura atenta, pelas contribuições e encaminhamentos. Vocês foram imprescindíveis para o caminhar dessa pesquisa.

Aos professores do mestrado, pela dedicação e por compartilharem o conhecimento. Em especial à professora Rosângela Pedralli. Exemplo de profissional e de ser humano. Seu comprometimento com a educação e seu respeito ao próximo são admiráveis. Que orgulho poder dizer que fui sua aluna. A educação precisa de mais Pedrallis.

Aos colegas de trabalho, companheiros de luta e resistência, profissionais exemplares, sempre engajados por uma educação de qualidade para todos. Vibraram por cada etapa concluída por mim nesses dois anos. É um prazer trabalhar com vocês.

À Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul, em especial à Secretaria Municipal de Educação pelo apoio e liberação de parte da minha jornada de trabalho para meu deslocamento a Florianópolis.

Enfim, a todos que participaram, contribuíram, auxiliaram direta ou indiretamente para a conclusão dessa pesquisa. Muito Obrigada!



*Gratidão é saber que todas as pessoas  
que cruzam nosso caminho são  
necessárias para nossa evolução.*



## RESUMO

Ao refletir sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, compreendemos mudanças significativas nos eixos norteadores do ensino e aprendizagem em contexto da escola de Educação Básica. Essas mudanças trouxeram inquietações docentes principalmente o que se refere em como mediar a prática de análise linguística a partir de textos-enunciados, e suas formas relativamente estáveis – os gêneros do discurso –, nas aulas de Língua Portuguesa. Levando em conta a importância da prática de análise linguística para a educação linguística dos educandos, vários estudos têm surgido para subsidiar teórico-metodologicamente o trabalho do professor. Os documentos norteadores também buscam auxiliar os profissionais de educação em suas práticas pedagógico-pedagógicas, mas pesquisas mostram que ainda existem dúvidas referentes a esses novos pressupostos. Sendo assim, o objetivo central dessa pesquisa é analisar e compreender como as diretrizes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre enunciado e gêneros do discurso contribuem para a ressignificação do trabalho com a reflexão sobre os usos da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, nos ancoramos na perspectiva dialógica dos escritos do Círculo de Bakhtin, em especial na reenunciação dos conceitos de sujeito, enunciado, gêneros discursivos e revisitamos, em adição, a abordagem operacional e reflexiva amplamente difundida por Geraldi (1984; 1996; 1997; 2010) e Britto (1997). Por fim, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) principalmente as reverberações sobre a prática de análise linguística. Acreditamos que a proposta teórico-metodológica aqui delineada venha contribuir com o trabalho didático-pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica no que diz respeito ao ensino de língua sob o matiz dialógico e a prática de análise linguística integrada às práticas de leitura e de escrita dos textos-enunciados em suas múltiplas semioses sob a perspectiva das seguintes ancoragens: (i) o texto como texto-enunciado; (ii) o trabalho com gêneros do discurso; (iii) o trabalho operacional e reflexivo com a linguagem; (iv) uma abordagem integradora entre as práticas de linguagem.

**Palavras-Chave:** Estudos dialógicos da Linguagem; práticas de ensino-aprendizagem; base enunciativo-discursiva; prática de análise linguística.



## ABSTRACT

Reflecting on the history of the Portuguese Language in Brazil, we understand significant changes in the guidelines of teaching and learning in the context of the School of Basic Education. These changes led to teacher worries, mainly regarding how to mediate the practice of linguistic analysis from enunciated texts and their relatively stable forms - the discourse genres - in Portuguese language classes. Taking into account the importance of the practice of linguistic analysis for the language education of students, several studies have arisen to theoretically and methodologically subsidize the work of the teacher. The guiding documents also seek to assist educational professionals in their pedagogical-pedagogical practices, but research shows that there are still doubts regarding these new assumptions. Thus, the central objective of this research is to analyze and understand how the theoretical and methodological guidelines of the Bakhtin Circle writings on discourse and discourse genres contribute to the re-signification of the work with the reflection on the uses of language in Portuguese Language classes. To that end, we anchor ourselves in the dialogical perspective of the writings of the Bakhtin Circle, especially in the re-union of the concepts of subject, enunciation, discursive genres and revisit, in addition, the operational and reflexive approach widely disseminated by Geraldi (1984; 1996; 1997; 2010) and Britto (1997). Finally, we used the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997) mainly the reverberations about the practice of linguistic analysis. We believe that the theoretical-methodological proposal outlined here will contribute to the didactic-pedagogical work of the teachers of the Portuguese Language of Basic Education in what concerns the teaching of language under the dialogical nuance and the practice of linguistic analysis integrated to the reading and writing practices. writing of the texts-enunciated in their multiple semioses under the perspective of the following anchorages: (i) the text as text-enunciated; (ii) work with discourse genres; (iii) operational and reflective work with language; (iv) an integrative approach between language practices.

**Keywords:** Dialogical studies of Language; teaching-learning practices; enunciative- discursive basis; practice of linguistic analysis.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O desenho da nossa pesquisa.....	38
Figura 2 - Etapas de investigação da unidade real da língua – o enunciado .....	76
Figura 3 - Dimensões de análise dos textos-enunciados .....	77
Figura 4 - Blocos organizadores de conteúdos de Língua Portuguesa.....	90
Figura 5 - Bloco de conteúdos de Língua escrita: usos e formas .....	91
Figura 6 - Bloco de conteúdos de Língua oral: usos e formas .....	93
Figura 7 - Bloco de conteúdos de Análise e reflexão sobre a língua .....	96





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - diferenças entre enunciado e oração. ....	44
Quadro 2 - particularidades dos gêneros primários e secundários. ...	50
Quadro 3 - Diferenças entre ensino de gramática e ensino de análise linguística .....	70
Quadro 4 - Particularidades do enunciado e a prática de análise linguística .....	80
Quadro 5 - Sentido e significação do enunciado na prática de análise linguística. ....	81
Quadro 6 - A prática de análise linguística dos elementos constituintes do gênero do discurso.....	88
Quadro 7 - Análise linguística na relação com os eixos de leitura e de produção de textos .....	98
Quadro 8 - Leitura: ensino de gramática e análise linguística.....	101
Quadro 9 - Prática de análise linguística para a produção de texto.....	105
Quadro 10 - Produção de texto: ensino de gramática e análise linguística .....	106
Quadro 11 - Diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística. ....	118
Quadro 12 - Conceito de análise linguística: aspectos e características em Geraldi (1984).....	119
Quadro 13 - Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi (1997).....	120



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL	– Análise Linguística
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LP	– Língua Portuguesa (nome da disciplina)
PAL	– Prática de Análise Linguística
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político-pedagógico
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	29
2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	29
2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL .....	33
2.3 O DESENHO DA NOSSA PESQUISA .....	36
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA</b> .....	39
3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO .....	39
3.2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNEROS DO DISCURSO .....	47
3.3 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE SUJEITO .....	53
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	57
4.1 A ABORDAGEM <i>OPERACIONAL</i> E <i>REFLEXIVA</i> NAS AULAS DE LP .....	57
4.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	65
<b>5 A PROPOSTA QUE VISAMOS: <i>ENCAMINHAMENTOS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</i></b> .....	73
5.1 O TEXTO COMO TEXTO-ENUNCIADO .....	73
<b>5.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO</b> .....	82
5.3 USO E REFLEXÃO COMO EIXOS NORTEADORES: ANALISANDO OS PCN .....	89
5.4 AMARRANDO OS NÓS: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O MATIZ DIALÓGICO .....	97
5.4.1 A prática de análise linguística integrada às práticas de leitura .....	99
5.4.2 A prática de análise linguística integrada às práticas de produção de textos .....	103
5.4.3 Visando um projeto de ensino de forma integrada nas aulas de LP .....	108
<b>6 O ENTREESPAÇO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131



## INTRODUÇÃO

Ao revisitarmos a história da disciplina Língua Portuguesa (LP), (PIETRI, 2003; RAZZINI, 2000; SOARES 2002) no Brasil, compreendemos que o ensino desta sofreu ressignificações ao longo dos tempos. Da metade do século XIX até o século XX, predominava o ensino da gramática; a partir de 1960 o ensino gramatical foi atravessado discursivamente pelas ideias das teorias linguísticas (GREGOLIN, 2007, p. 55-56). A discussão acerca dos gêneros do discurso e da prática de análise linguística, tema da nossa dissertação, tomou fôlego, por exemplo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (ROJO, 2005, p. 184).

Retornando ao histórico, no início do século XVI, aprendia-se pela observação e pelo trabalho coletivo, pois a educação estava relacionada com a tradição oral e às necessidades de cada grupo. Após o descobrimento, filhos de homens da elite e algumas crianças indígenas passaram a ser ensinadas com doutrinas religiosas, disciplinamento do corpo, leitura, escrita e números, tudo para se tornarem “um povo agradável a Cristo” (BUNZEN, 2011, p. 888). Em 1570, com a Morte do Padre Manuel da Nóbrega, o aprendizado oral do português europeu relacionado com a catequização foi praticamente extinta. Em 1599, surgem as práticas pedagógicas inspiradas numa visão retórico-gramatical da cultura humanística com objetivo do “[...] bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional” (BUNZEN, 2011, p. 889).

Soares (1985) relata que nessa época a língua utilizada socialmente não era a língua portuguesa. Segundo a autora, no Brasil colonial, três línguas eram faladas: o português trazido pelo colonizador, uma *língua geral* (uma língua comum, resultado de algumas línguas indígenas, prevalecendo o tupi) e o latim, língua que fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas. Dessas três línguas a língua que se prevalecia no uso cotidiano para a comunicação entre os indígenas e os portugueses, na catequese e na evangelização era a *língua geral*. A língua portuguesa era apenas um instrumento para a alfabetização das poucas crianças privilegiadas que iam à escola, sendo o Latim a língua estudada no ensino secundário e no ensino superior. Estudava-se a retórica e a gramática da língua latina aprendida em autores latinos (Cícero e Aristóteles) (SOARES, 1985, p. 158).

Bunzen (2011) explica que Marques de Pombal, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia, obrigou os colonos a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, marcando assim o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil que “[...] começa, então, a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico” (BUNZEN, 2011, p. 892). Em 1758, o ensino de Língua Portuguesa foi normatizado sendo como base fundamental para a Civilidade. Já durante a primeira metade do século XIX a preocupação do governo era a formação da elite. O currículo era dividido em oito séries com ênfase nos estudos clássicos, latim e grego e também o estudo da gramática e da retórica. Em 1857, a disciplina passa a ser chamada de Português, cujo programa era Gramática, Leitura, Recitação e exercícios ortográficos, e o modelo de língua era dos grandes escritores. Foi então em 23 de agosto de 1871 a criação do cargo de professor de Português. No fim do século XIX e início do século XX, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira.

Ademais, historicamente essa disciplina escolar foi denominada por Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português, havendo polêmicas em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino em sua constituição. Em 1931 a disciplina já denominada Português tinha o objetivo de habilitar o estudante a exprimir-se corretamente estimulando o gosto pela leitura de bons escritores através de textos literários. Na década de 1940, a leitura escolar “[...] devia voltar-se para a formação de uma “consciência patriótica” e “humanística” por meio de textos literários importantes para a formação de uma “personalidade integral” dos alunos” (BUNZEN, 2011, p. 897).

Foi nos anos de 1960 que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) surgiu marcando o processo de descentralização das questões educacionais havendo “[...] uma maior abertura para construção do currículo pelos Estados, pelos professores e pelos próprios autores-editores de livros didáticos” (BUNZEN, 2011, p. 899). O ensino da disciplina apontava para três eixos: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva. A Expressão Oral se tratava de leitura de textos literários de autores brasileiros do último século. A Expressão Escrita visava uma expressão clara do pensamento através de frases e redações. A Gramática Expositiva era o ensino de gramática que fluía dos textos e, a partir das orações, se estudava as classes de palavras.



Em 1971, para se adequar ao regime militar, foram necessárias algumas medidas para reformulação do ensino, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo. A “[...] disciplina Português passou a se chamar nesse período de Comunicação & Expressão (no 1º grau menor) e Comunicação em Língua Portuguesa (no 1º grau maior)” (BUNZEN, 2011, p. 901). Teve “como base, para sua estruturação interna, a teoria da comunicação –, minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional (o que caracterizaria, inclusive, um hiato em relação ao que anteriormente constituía essa disciplina)” (PIETRI, 2010, p. 71). Os objetivos da disciplina passam a ser pragmáticos e utilitários para a compreensão de códigos diversos e o aluno passa a ser o emissor e receptor de mensagens, pois “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 1985, p. 169). Sendo assim, valorizou-se “a comunicação oral em seus usos mais cotidianos e a leitura como interpretação dos textos verbais e não verbais, diversificando certamente os textos que podem circular na esfera escolar e as metodologias de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 902). Segundo Soares (1985), foi nesse período que surgiu a polêmica de ensinar ou não a gramática na escola fundamental.

Nos anos de 1970 e 1980, em consequência a um conjunto de denúncias contra o ensino devido aos problemas de leitura e escrita enfrentados pela escola, ampliaram-se pesquisas no então denominado de “ensino tradicional de português”. Coube aos pesquisadores universitários propor uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. As pesquisas foram divulgadas em textos-documentos como *Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo* (1975) ou na coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini (1984). É no final da década de 1970 que “[...] as pesquisas sobre a língua(gem) chegam, cada vez mais, ao campo de ensino de língua materna” (BUNZEN, 2011, p. 902) e as práticas escolares da disciplina se voltam para leitura, produção, análise linguística. “A discussão do (não) ensino da gramática e do tratamento da variação linguística fecha o círculo de propostas de mudança em contraposição sempre a algo chamado de ‘ensino tradicional’” (BUNZEN, 2011, p. 903, grifos do autor).

No final dos anos 1980, pelo Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, a disciplina deixa de ser Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa e volta a ser denominada Português, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua. Segundo Soares

(1985), “novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna” (SOARES, 1985, p. 171), contribuíram para a disciplina voltar a ser denominada português.

No início da década de 1990, para a reconfiguração da disciplina, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Bunzen (2011) explica que “os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”. O documento surgiu para orientar o trabalho com a língua(gem) baseado nas práticas sociais, tendo como função “[...] selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 905); apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino e não mais as frases ou as palavras isoladas.

Os PCN nos norteiam, estabelecendo os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, partindo do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais (BRASIL, 1997; 1998)<sup>1</sup>, que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre esses conteúdos, e que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1997, p. 35). O documento sugere que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística, com objetivo de desenvolver no aluno habilidades de ler, interpretar e produzir com propriedade diversos gêneros discursivos. Para isso, é imprescindível que os gêneros discursivos sejam a unidade básica de ensino nas aulas e necessário levar o aluno a pensar, analisar e refletir sobre eles. Sendo assim, acreditamos que os gêneros discursivos têm um papel importante no desenvolvimento dos eixos de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística propostos pelos PCN (BRASIL, 1997), segundo Bakhtin (1997[1979]), gêneros do discurso “[...] são todos os textos que produzimos, orais ou escrito, que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis [...]” (BAKHTIN, 1997 [1979], p.261).

---

<sup>1</sup> No final do ano de 2017, houve no Brasil a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Não trataremos especificamente desta questão nesta dissertação. Para saber mais a respeito, sugerimos o acesso à página eletrônica: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Além disso, dado o período de defesa desta dissertação, acreditamos que diversos estudos estejam sendo publicados a respeito.

Como vimos anteriormente, estudos e pesquisas relacionados à leitura, compreensão, reflexão e produção textual têm avançado significativamente ao longo dos anos. Porém, ainda observamos em muitas escolas brasileiras, dificuldades de fazer com que o educando leia, produza e reflita sobre textos com propriedade. Pensamos que a provável causa do baixo nível de desempenho linguísticos dos discentes esteja relacionada às mudanças significativas referentes aos conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa; mudanças essas que trouxeram inquietudes aos profissionais da área em relação ao que ensinar. Em meio às críticas sobre o método tradicional de ensino (língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem) e a implementação de um novo método (a língua vista como interação) estão o professor e o aluno tendo que se adaptar a novas abordagens.

Contudo, temos ciência que “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997; p. 15). Por isso, como sujeitos conscientes de suas responsabilidades, refletimos sobre as causas de inúmeros insucessos no desenvolvimento desses saberes e tentamos buscar soluções para sanar esses problemas.

Sabemos que leitura, produção de textos orais ou escritos e análise linguística são os eixos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, no entanto percebemos que a prática de análise linguística não tem tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas. Com isso, tendo em vista a importância do assunto e a necessidade de um direcionamento pedagógico, o **foco** desta pesquisa é buscar nos escritos do Círculo de Bakhtin, em especial nas discussões sobre enunciado e gêneros do discurso, as contribuições para subsidiar teórico-metodologicamente o trabalho do professor com a prática de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.

A **questão** que nos instiga é: quais os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da prática de análise linguística a partir de textos-enunciados<sup>2</sup>, e suas formas relativamente estáveis – os gêneros do discurso –, nas aulas de LP na escola de Educação Básica?

---

<sup>2</sup> Compreendemos o *texto* como *texto-enunciado* conforme nossas discussões ao longo desta dissertação. Em outras palavras, compreendemos que os conceitos de texto e de enunciado, sob o matiz dos escritos do Círculo, compartilham das mesmas feições constitutivo-funcionais à luz da situação interlocutiva, a saber: a alternância dos sujeitos da fala, a expressividade e a conclusibilidade.

Para responder essa questão de pesquisa temos como **objetivo geral** analisar e compreender como as diretrizes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre enunciado e gêneros do discurso contribuem para a ressignificação do trabalho com a reflexão sobre os usos da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa em contexto da escola de Educação Básica. Em resposta ao objetivo geral, nossos **objetivos específicos** remetem-se a (i) analisar documentalmente os escritos o Círculo de Bakhtin a fim de compreender como estes contribuem para a ressignificação em torno da prática docente concernente à prática de análise linguística nas aulas de LP; (ii) analisar documentalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental a fim de entender como esses documentos encaminham o trabalho de reflexão sobre o uso da língua(gem); (iii) revisar bibliograficamente as diferentes discussões contemporâneas sobre o *entreespaço* da gramática tradicional e da análise linguística nas aulas de LP (iv) propor encaminhamentos teórico-metodológicos de trabalho didático-pedagógico com a prática de análise linguística para as aulas de LP sob a perspectiva enunciativo-discursiva dos escritos do Círculo de Bakhtin.

Em termos de organização, nossa pesquisa está engendrada em seis capítulos. No 1º capítulo, ao longo da introdução, apresentamos, resumidamente, algumas mudanças que ocorreram com a disciplina de Língua Portuguesa desde o século XVI e como essas mudanças atualmente ainda acarretam muitas dúvidas referentes aos processos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina. No 2º capítulo, apresentamos nossos pressupostos metodológicos (i) a pesquisa bibliográfica; (ii) da pesquisa documental e, ao final desse capítulo, (iii) o desenho da nossa pesquisa, no qual explicaremos detalhadamente o conteúdo de cada capítulo mostrando o passo a passo da dissertação. No 3º capítulo, consta a fundamentação epistemológica subsidiada pelo aporte teórico dividido em três seções sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin (i) por uma concepção dialógica de enunciado; (ii) por uma concepção dialógica de gêneros do discurso; (iii) por uma concepção dialógica de sujeito.

O 4º capítulo apresenta a fundamentação teórico-metodológica reenunciando discussões em torno (i) da abordagem operacional e reflexiva no ensino da linguagem e as unidades básicas de ensino e de aprendizagem nas aulas de LP; e (ii) da prática de análise linguística.

No 5º capítulo, trazemos encaminhamentos para o professor de Língua Portuguesa com algumas discussões sobre (i) o texto como texto-enunciado; (ii) o trabalho com os gêneros do discurso; (iii) uso e reflexão como eixos norteadores: analisando os PCN; (iv) amarrando os nós: a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa sob o matiz

dialógico.

No 6º capítulo, discutimos sobre o entreespaço da gramática e da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Finalizamos com nossas considerações finais e referências bibliográficas.



## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar não se trata de procurar a verdade absoluta, mas sim de encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (LAKATOS E MARCONI, 1986, p. 44). Para Lakatos e Marconi (1986), toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Além disso, Lima e Miotto (2007) explicam que,

Destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Sob essa perspectiva, ratificamos que nossa pesquisa caracteriza-se qualitativa (ALEXANDRE, 2009; BAUER; GASKELL, 2003; CARVALHO, 1989; COSTA; COSTA, 2009; DEMO, 1995; 2001; FLICK, 2009; KOCH, 2005; OLIVEIRA, 2007) de base bibliográfica e documental, buscando nos escritos do Círculo de Bakhtin e nos documentos norteadores/parametrizadores educacionais subsídios que ancorem a ressignificação da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa em contexto da escola de Educação Básica.

### 2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Por esse motivo, “[...] não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). Porém, a pesquisa bibliográfica trata-se de um levantamento de bibliografias já publicadas em livros, revistas, artigos, publicações avulsas e impressas escrita. Esse tipo de

pesquisa tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre o objeto pesquisado, contribuindo para reforçar sua pesquisa e análise (LAKATOS; MARCONI, 1986, p. 45).

Sendo assim, “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Salientamos então que, através de análises de documentos, a nossa pesquisa bibliográfica busca corroborar a prática de análise linguística a partir de textos-enunciados nas aulas de língua portuguesa.

Lakatos e Marconi (1986) explicam que a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas que Gil (2008) nomeia etapas. As autoras explicam que (i) a primeira fase refere-se à *escolha do tema* que se deseja provar ou desenvolver podendo originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação etc. Para Gil (2008), escolher o assunto requer alguns critérios como: deve ser de interesse do pesquisador; deve apresentar relevância teórica e prática; deve ser adequado à qualificação do pesquisador; deve haver material bibliográfico suficiente e disponível; e o pesquisador deve dispor de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Escolhido o tema, Lakatos e Marconi (1986) aconselham sobre a necessidade de delimitá-lo, ou seja, definir sua extensão e profundidade, o tipo de abordagem. Para isso, implica “[...] distinguir o sujeito e o objeto da questão e especificar os limites da extensão tanto do sujeito quanto do objeto” (LAKATOS; MARCONI, 1986, p. 46 e 47). Para concluir a primeira fase da pesquisa bibliográfica, delimitamos o tema da nossa pesquisa, partindo do pressuposto que utilizar diferentes gêneros discursivos como articuladores didático-pedagógicos para a prática de análise linguística (assim como para as demais unidades básicas), ainda é um dos grandes desafios para muitos professores de Língua Portuguesa. Sendo assim, o foco desta pesquisa está delimitado às contribuições dos escritos do Círculo, em especial as discussões sobre o enunciado/texto-enunciado e gênero do discurso, para subsidiar teórico-metodologicamente o trabalho do professor com a prática de análise linguística.

A (ii) segunda fase, segundo as autoras, consiste na *elaboração do plano de trabalho* que apresenta uma esquematização em seções, capítulos ou tópicos correspondentes ao desenvolvimento que se pretende dar à pesquisa. Gil (2008) explica que “[...] esse plano, geralmente, é provisório e passa por formulações sucessivas. Contudo, é de toda conveniência que esteja razoavelmente elaborado quando se iniciar o trabalho de confecção das fichas” (GIL, 2008, p. 73).



Seguindo os pressupostos da segunda fase, dividimos nossa pesquisa nos seguintes capítulos: (a) Introdução; (b) Contextualização da pesquisa; (c) Fundamentação epistemológica; (d) Fundamentação teórico-metodológica; (e) Proposta que visamos: encaminhamentos pra o professor de Língua Portuguesa; (f) O entreespaço da gramática tradicional e da PAL nas aulas de LP; (g) Considerações finais; (h) Referências.

Lakatos e Marconi (1986) esclarecem que (iii) a terceira fase é a *identificação das fontes* capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto como: catálogos de livros e outras publicações, que podem ser publicados pelas editoras ou por bibliotecas. Para Gil (2008), esse trabalho “[...] ficou muito facilitado com a consolidação da Internet, que tornou possível ao pesquisador, a partir do seu próprio computador, recorrer aos catálogos das principais bibliotecas do mundo e, muitas vezes, ao próprio texto procurado” (GIL, 2008, p. 74). Sendo assim, a bibliografia base que norteia nossa pesquisa é o conjunto dos escritos do Círculo de Bakhtin que compreendem o texto como texto-enunciado. Trazemos também, para consolidar ainda mais nosso estudo, autores com alto conhecimento na área pesquisada, em especial, referências sob o campo da Linguística Aplicada.

A (iv) *localização do material bibliográfico* nos arquivos das bibliotecas (públicas, de faculdades ou de outras instituições) refere-se à quarta fase. Para facilitar a localização desse material, “[...] a maioria das bibliotecas dispõe de serviços de empréstimos entre bibliotecas, o que possibilita ao consulente de uma biblioteca retirar livros de outra” (GIL, 2008, p. 74). Nosso material de estudo foi pesquisado em diferentes fontes: (a) Biblioteca Universitária, (b) Biblioteca online, (c) periódicos da CAPES, (d) arquivos e (e) materiais particulares etc.

A quinta fase, segundo Lakatos e Marconi (1986), é a (v) *compilação*, ou seja, a reunião sistemática do material pesquisado. Para Gil (2008), essa fase é denominada de leitura do material que segue os seguintes objetivos: identificar as informações e os dados constantes dos materiais; estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores (GIL, 2008, p. 74). Segundo o autor, com a leitura interpretativa (que nem sempre ocorre separadamente da leitura analítica) “procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica” (GIL, 2008, p. 75). Após separar os materiais que presumimos pertinentes para nossos estudos, fizemos as leituras, analisamos e ressaltamos as informações

necessárias que contribuem com a pesquisa. Para Lakatos e Marconi (1986), a sexta fase equivale ao (vi) *fichamento* que consiste em transcrever anotações em fichas para facilitar o desenvolvimento das atividades e o manuseio, remoção, renovação ou acréscimo de informações. O uso de fichas é indispensável na tarefa de documentação bibliográfica. Em nossos estudos, os fichamentos foram feitos durante todo o processo de leitura e de análise do material, pois Gil (2008) aconselha que “os elementos importantes obtidos a partir do material devem ser anotados, pois eles constituem a matéria-prima do trabalho de pesquisa. Embora possam ser feitas anotações no próprio texto, recomenda-se que sejam transcritas em fichas de documentação” (GIL, 2008, p. 75).

A sétima fase é denominada pelas autoras de (vii) *análise e interpretação* e refere-se à crítica do material bibliográfico; à transposição de uma ideia-chave geral para um conjunto de ideias mais precisas; à generalização (que permite que um tema particular possa ser incluído no geral); à objetividade, explicação e justificativa com o intuito de chegar a uma análise crítica; e a interpretação que exige a comprovação e refutação das hipóteses que só podem ocorrer com base nos dados coletados. Gil (2008) denomina essa fase de construção lógica do trabalho que após o fichamento, “consiste na organização das ideias tendo em vista atender aos objetivos ou testar as hipóteses de trabalho para que ele possa ser entendido como uma unidade dotada de sentido”.

A oitava e última fase, para Lakatos e Marconi (1986) é a (viii) *redação* que varia de acordo com tipo de trabalho científico que se deseja apresentar (monografia, dissertação ou tese). A redação “consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho. Com base no plano definitivo e mediante o confronto das fichas de documentação, passa-se a redigir o trabalho” (GIL, 2008, p. 77). Eis a nossa dissertação de mestrado.

Em outras palavras, após a escolha do tema a ser pesquisado, da elaboração do plano de trabalho e do levantamento do material de estudo, concluímos a sétima e a oitava fase da pesquisa bibliográfica, trazendo como fases finais, as discussões pertinentes que buscam, a partir das diretrizes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin, ressignificar o trabalho com a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Em se tratando das vantagens da pesquisa bibliográfica, questão que compreendemos ser pertinente retomar no escopo dessa dissertação, uma delas é “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar

diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Outra vantagem considerada por Lima e Miotto (2007) é a flexibilidade, pois permite que o objeto de estudo possa ser constantemente revisto. No entanto, as autoras constataam que:

[...] a flexibilidade na obtenção dos dados não torna a pesquisa bibliográfica mais fácil. Ao contrário, requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada. É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44).

Considerando as informações supracitadas, a pesquisa bibliográfica é “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44).

Em síntese, a pesquisa bibliográfica se realiza a partir de registros de pesquisas anteriores sobre o objeto pesquisado e tem o objetivo de desvendar, recolher, analisar e buscar soluções para um determinado assunto, fato ideia ou problema sobre os quais se procura uma resposta.

Muitas vezes a pesquisa bibliográfica é confundida com a pesquisa documental devido ambas serem muito semelhantes (GIL, 2008). Para diferenciar as duas pesquisas, discutiremos na próxima seção o conceito e os passos da pesquisa documental que também faz parte dos pressupostos metodológicos desse projeto.

## 2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas na natureza das fontes (Gil, 2008, p. 51). Gil (2008) explica que:

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não

receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Lakatos e Marconi (1986) também diferenciam as duas pesquisas, considerando a fonte bibliográfica de ambas, porém elas classificam essas fontes de primárias (pesquisa documental) e secundárias (pesquisa bibliográfica). Segundo as autoras, os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações, podendo ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, incluindo fontes não escritas como: fotografias, gravações, imprensa falada, desenhos, pinturas, canções, objetos de arte etc.

A de fonte secundária, detalhada no capítulo anterior, refere-se a bibliografias já publicadas em forma de livros, revistas, imprensa escrita, ou seja, de domínio científico. Segundo Gil (2008), os passos para o desenvolvimento da pesquisa documental são os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, considerando apenas que

[...] o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Ressaltamos que na pesquisa documental, “todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de seleção de documentos e outro de análise do conteúdo” (SILVA; et al, 2009, p. 4557). Na coleta de documentos para pesquisa documental, é extremamente importante ficar atento à escolha do material a ser pesquisado, pois “os textos não falam por si eles respondem as indagações dos investigadores” (MINAYO, 2004, p. 95), sendo necessário decidir criteriosamente quais documentos serão utilizados e os tipos. “Ao recolher documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevânciado material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4558), tendo como

principal objetivo averiguar a veracidade e a credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (CALADO; FERREIRA, 2004 apud SILVA et al., 2009, p. 4558).

A análise de conteúdo, segundo Silva (et al., 2009):

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador escreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante (SILVA et al., 2009, p. 4559).

Após o processo de coleta de documentos é fundamental avaliar com um olhar crítico o material a ser utilizado. “Tal avaliação constitui a primeira etapa de toda a análise documental que se aplica em cinco dimensões” (CELLARD (2008) apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 8): (i) o contexto – conhecer o contexto histórico no qual foi produzido o documento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Essa etapa é prescindível para realizar uma pesquisa documental. (ii) o autor (ou os autores) – conhecer a identidade do autor “possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.” (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto – é de extrema importância ficar atento na relação autor/escrita. “Ele foi testemunha direta ou indireta do que relatou? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição? Ele reportou as falas de alguma outra pessoa? Ele poderia estar enganado? Ele estava em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento?” (iv) a natureza do texto – refere-se a observar com atenção o suporte do texto, pois “efetivamente a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido.” (v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto – é necessário examinar a lógica interna, no esquema ou o plano do texto, observar como um argumento se desenvolveu, quais são as partes principais da argumentação, ou seja, fazer uma contextualização.

Segundo Gil (2008), as pesquisas documentais são de extrema

importância, não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema e levantam hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios. Silva (et al., 2009, p. 4565) conclui que “a posição nos parece pertinente em face da produção do conhecimento se efetuar por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto”.

Sendo assim, podemos afirmar que a nossa pesquisa se caracteriza também de uma pesquisa documental, pois, para subsidiá-la, reenunciamos alguns documentos de fonte primária. Retomamos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que por se tratar de um documento que norteia o ensino em todo território nacional, é de extrema importância que seja estudado.

Discutimos nesse capítulo que a pesquisa documental apesar de semelhante à pesquisa bibliográfica, pode ser diferenciada a partir da bibliografia utilizada para análise, pois o material utilizado nessa pesquisa é de fonte primária, ou seja, não é do âmbito científico. Situamos que o trabalho com a pesquisa documental é realizado em dois momentos distintos: coleta de documento e análise de conteúdos (ambos detalhados nessa seção). Passaremos agora para a seção seguinte, na qual apresentamos *o desenho* da pesquisa.

### 2.3 O DESENHO DA NOSSA PESQUISA

Nesta seção, mostraremos como mais detalhes os caminhos que iremos percorrer para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa e os principais autores utilizados para as revisões bibliográficas e análise documental. Ao final, traremos um diagrama para ilustrar esse caminho.

Primeiramente apresentamos o capítulo *Fundamentação Epistemológica* em que discutimos sobre os estudos dialógicos da linguagem sob a perspectiva dos escritos do Círculo. Nesse capítulo, buscamos nos escritos do Círculo de Bakhtin, nosso principal aporte teórico, a compreensão das particularidades e conceitos constitutivo-funcionais do enunciado, as diferenças entre oração e enunciado e a importância para os estudos *da/sobre* a linguagem.

Já o capítulo *Fundamentação teórico-metodológico*, está dividido em duas seções. Na primeira, denominada *A abordagem operacional e reflexiva nas aulas de LP* discutimos sobre algumas mudanças que ocorreram no ensino da disciplina de Língua portuguesa a partir do século XX, voltadas para o uso e reflexão da língua e as dificuldades dessa abordagem no âmbito escolar. *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa* é a seção seguinte e nela trouxemos algumas

explicações sobre como o ensino da língua passou a adotar a perspectiva discursiva, ou seja, a análise discursiva na perspectiva dos estudos dialógicos do Círculo.

Discutimos sobre o termo *análise linguística* e como essa prática se tornou um dos eixos de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa e mostramos algumas diferenças entre ensinar gramática normativa e praticar *análise linguística* no ensino da disciplina.

O capítulo *A proposta que visamos: encaminhamentos para o professor de língua portuguesa* é composto por quatro seções: *O texto como texto-enunciado*; *O trabalho com os gêneros do discurso*; *O uso e reflexão como eixos norteadores: analisando os PCN*; *Amarrando os nós: a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa sob o matiz dialógico*. Neste capítulo explicamos sobre o texto como texto-enunciado, trouxemos encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a prática de análise linguística à luz dos gêneros discursivos, fizemos uma análise documental sobre o que os PCN nos norteiam referente aos usos e reflexões da língua e apresentamos procedimentos metodológicos para o trabalho com a prática de análise linguística integrada aos eixos de leitura, escrita e oralidade.

No capítulo *O entreespaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*, buscamos trazer algumas reflexões para o professor de Língua Portuguesa sobre a função da gramática para o trabalho com a prática de análise linguística. Trouxemos nosso entendimento sobre o eixo análise linguística à luz dos escritos do Círculo e dos PCN e sugestões teóricas-metodológicas para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Figura 1 - O desenho da nossa pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Após o delineamento do *desenho* da nossa pesquisa, isto é, dos caminhos pelos quais percorremos para a produção escrita dessa dissertação, direcionamo-nos ao capítulo subsequente acerca da fundamentação epistemológica: os estudos dialógicos dos escritos do Círculo de Bakhtin.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Neste capítulo, procuramos delinear alguns fundamentos do pensamento bakhtiniano, a fim de explicitar a abordagem epistemológica que fundamenta esta pesquisa.

Primeiramente, visando a compreender o enunciado sob a perspectiva dialógica, apresentamos os conceitos e as particularidades constitutivo-funcionais do enunciado e algumas diferenças entre oração e enunciação. Em seguida, para entender os gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica, abordamos o conceito de gêneros, a relação entre gêneros e esferas da atividade humana e a relação entre as instâncias constitutivas dos gêneros: conteúdo temático, estilo e composição.

Para finalizar o capítulo, apontamos marcas que atravessam o sujeito sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, a fim de caracterizar o sujeito à luz da perspectiva dialógica.

#### 3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO

O discurso se materializa em enunciados concretos, irreiteráveis e atravessados pelas ressonâncias ideológico-valorativas da situação de interação da qual se engendram. Esse engendramento se dá pelas relações dialógicas, relações verbo-axiológicas, que se constroem pela alteridade dos sujeitos do discurso, ou seja, pela passagem da palavra ao outro. As relações dialógicas só ocorrem no campo do discurso, que segundo Bakhtin (1997), “[...] são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1997[1979], p.323). Para o autor, onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas.

Sob essa perspectiva, podemos compreender que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua (BAKHTIN, 1997[1979]). Sendo assim, “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos [e, podemos acrescentar, de uma outra forma semiótica]) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280).

Ademais, o enunciado é sempre proferido de um sujeito para outro sujeito, ambos socialmente constituídos, num processo de comunicação discursiva, ou seja, é o produto da interação viva. A esse respeito, segundo Volochínov (1926). O enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente

pela forma e caráter desta interação (VOLOCHÍNOV, 1926, p. 10).

Para Bakhtin (1997[1979]), todo enunciado é sempre uma reverberação de enunciados ditos anteriormente, pois toda posição tomada é correlacionada a outras enunciações. Por isso, o enunciado é organicamente saturado de reações-respostas a outros enunciados de dada esfera da comunicação verbal. Segundo o autor,

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997[1979] p.316).

Partindo da discussão precedente, podemos compreender que, para constituir um enunciado, é necessária a existência de um destinatário, de dirigir-se a alguém (BAKHTIN, 1997[1979], p. 326), posto que “[...] os enunciados são as unidades da comunicação discursiva que possibilitam e significam nossas práticas interativas” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p.29). A esse respeito, Bakhtin (1997[1979]) afirma que:

O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas (BAKHTIN, 1997[1979], p. 293, grifos do autor).

Além disso, Bakhtin (1997 [1979]) explica que os enunciados engendram-se em três particularidades constitutivo-funcionais : (i) a alternância dos sujeitos do discurso; (ii) a conclusividade (o *dixi* conclusivo do falante); (iii) a expressividade (posição axiológica).

Quanto à *alternância dos sujeitos do discurso*, segundo Bakhtin (1997[1979], p. 294), todo enunciado tem um início e um fim absolutos em que há alternância dos locutores durante a enunciação. Esse início procede de algo já-dito por outrem e o fim a resposta para o que se enunciou. O autor ressalta que é no diálogo real e concreto que a

alternância dos sujeitos pode ser observada com mais evidência, pois o diálogo “[...] é a forma clássica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 294). Sendo assim,

A alternância dos sujeitos falantes que compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele, constitui a primeira particularidade do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal e que distingue esta da unidade da língua (BAKHTIN, 1997[1979], p. 299).

A *conclusividade*, por sua vez, segundo Bakhtin (1997[1979], p.299) “[...] é de certo modo alternância dos sujeitos falantes vista do interior” do enunciado. Ela ocorre quando um locutor encerra seu enunciado e passa a palavra ao outro.

O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi* conclusivo do falante “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 16, grifos da autora).

O primeiro fator da conclusividade – o tratamento exaustivo do tema do enunciado – varia, extremamente, conforme a esfera de comunicação verbal, e pode ser quase total em determinadas esferas: praticamente não existe criatividade onde os gêneros do discurso são rigorosamente padronizados como, por exemplo, “na vida cotidiana (as perguntas de ordem puramente factual e as respostas igualmente factuais que elas suscitam), na vida prática, na vida militar (os comandos e as ordens), na vida profissional” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 300). Nas esferas criativas, como por exemplo, a ciência, o tratamento exaustivo contém um acabamento mínimo que não é capaz de desencadear uma atitude responsiva. Já o objeto é inesgotável, mas quando vira tema de um enunciado, como uma obra científica, “recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor”

(BAKHTIN, 1997[1979], p. 300).

A intencionalidade do falante, ou seja, o projeto discursivo é o segundo fator da conclusividade e se refere ao *intuito discursivo*, ao *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado. O acabamento do enunciado será medido no momento da percepção do *querer-dizer* do locutor, do *intuito discursivo* que determina a escolha do objeto e o tratamento exaustivo do objeto do sentido próprio.

Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado (mas este é o terceiro fator de que trataremos mais adiante). O intuito, o elemento *subjetivo* do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido — *objetivo* — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o *querer-dizer* do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento. (BAKHTIN, 1997[1979], p.300-301, grifos do autor).

O terceiro fator da conclusividade é o gênero do discurso<sup>3</sup> – formas estáveis do *gênero do enunciado*. Todos os enunciados têm uma *forma padrão* relativamente estável *de estruturação de um todo*, ou seja, todo enunciado e manifesta em um gênero do discurso, e por isso há um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos. É na escolha de um gênero do discurso que se realiza o *querer-dizer* do locutor.

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros,

---

<sup>3</sup> Uma discussão mais detalhada sobre o gênero do discurso é feita no capítulo “Por uma concepção dialógica de gêneros do discurso” dessa pesquisa.

etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas) (BAKHTIN, 1997[1979], p.301).

Sobre a *expressividade*, Bakhtin (1997[1979]) explica que há uma necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado, por que é impossível um enunciado absolutamente neutro. “A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte” (BAKHTIN, 1997[1979], p.308). “A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 308). O autor também ressalta que “[...] o estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 308), então, a partir disso, podemos dizer que todo enunciado é expressivo, pois traz o posicionamento do interlocutor no processo de interação e “[...] manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 318).

Além disso, para Bakhtin, o enunciado não poderá ser analisado desconsiderando-se a situação social imediata e ampla. Volochínov (2013[1930], p.168) explica que há uma correlação *sócio-hierárquica* entre ambos os interlocutores e que muda segundo a posição social do ouvinte (denominado por Volochínov (2013[1930]) de auditório).

Chamemos, por convenção, de *orientação social da enunciação* a esta *dependência do peso sócio-hierárquico do auditório* [...]. Essa orientação social estará sempre presente em qualquer enunciação do homem, não só verbal, mas também gestual [...]. A orientação social é uma das forças vivas organizadora, que junto com a situação de enunciação, constituem não só a forma de estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.168, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, para que se compreenda melhor o significado de uma enunciação, é necessário conhecer as condições nas quais ela foi proferida, porque situações distintas e condições distintas fazem com que a enunciação tenha também significados distintos. Sendo assim, segundo o sentido geral de toda enunciação, quase todas as palavras da nossa língua podem ter sentidos distintos (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.171). “Esse sentido geral depende tanto da situação imediata que gerou imediatamente a enunciação, como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio verbal específico” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.171).

Dessa forma, todo enunciado é *dialógico* e direcionado a outra pessoa à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial, que apresenta particularidades que os distinguem das unidades convencionais da língua – as palavras (em sua imanência) e as orações -, por exemplo. Para Bakhtin, palavra (em sua imanência), oração e enunciado são distintos, porque oração e palavra (em sua imanência) são *entendidas como unidade da língua* e enunciado como *unidade da comunicação verbal*. Bakhtin ressalta diferenças entre enunciado/enunciação e oração, afirmando que, na falta de uma teoria baseada no enunciado entendido como unidade da comunicação verbal, a distinção entre a oração e o enunciado permanece incerta e, por isso, geralmente ambos são confundidos<sup>4</sup>. Para melhor compreensão, apresentamos um quadro, delineando tais diferenças.

Quadro 1 - diferenças entre enunciado e oração.

Enunciado	Oração
Unidade da comunicação verbal.	Unidade da língua.
Tem <i>direcionalidade</i> .	Não tem <i>direcionalidade</i> .
A expressividade é uma particularidade constitutiva do enunciado.	É desprovida de entonação expressividade.
Engendra-se ao tema (sentido)	Engendra-se ao significado (significação)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A oração e a palavra, enquanto *unidades da língua*, não têm destinatário, não se dirigem a ninguém e são desprovidas de entonação e expressividade (BAKHTIN, 1997[1979], p. 326), em seu contexto, não têm capacidade de determinar uma resposta. Em outras palavras,

<sup>4</sup> Aqui, Bakhtin está tratando de estudos linguísticos da 1ª metade do século XX.

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 327)

Bakhtin (1997[1979]) afirma que a oração possui uma entonação gramatical particular, mas que não tem nada a ver com a expressividade. “A entonação gramatical específica é a que marca a conclusão, a explicação, a demarcação, a enumeração, etc.” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 316). Como já vimos anteriormente, a expressividade é uma particularidade constitutiva do enunciado, sendo assim, uma oração só atinge a entonação expressiva no todo do enunciado.

A oração é uma unidade significativa da língua; por isso, considerada isoladamente é totalmente entendível. No entanto,

[...] é impossível adotar, a respeito dessa oração isolada, uma atitude responsiva ativa a não ser que saibamos que o locutor, mediante essa oração, disse tudo o que queria dizer, que essa oração não é precedida nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor. Mas assim, já não é uma oração e sim um enunciado com todos os seus direitos, composto de uma única oração — ele está enquadrado e delimitado pela alternância dos sujeitos, sendo o reflexo imediato da realidade (situação) transverbal. Tal enunciado pode receber uma resposta. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 306)

Porém, Bakhtin explica que,

Se uma oração ou palavra isolada se dirigem a alguém, trata-se de um enunciado constituído de uma palavra ou de uma oração, e o fato de poder dirigir-se a alguém *não* lhes cabe na qualidade de unidade da língua. Se, rodeada de um contexto, a

oração fica vinculada a um destinatário, é somente através do *todo* de um enunciado, enquanto parte constitutiva desse enunciado (*enquanto elemento*) (BAKHTIN, 1997[1979], p. 326, grifos do autor).

Outra diferença entre enunciado e oração está relacionada ao tema e ao significado. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) esclarece que cada enunciação *como um todo* contém um sentido definido e único e denomina como *tema* esse sentido da enunciação completa. O autor afirma que, “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 132). No interior do tema, a enunciação tem uma *significação*, cujos elementos são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos. Para o autor, o tema da enunciação é inflexível de análise e a significação da enunciação “[...] pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 132).

Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) ainda explica que não há tema sem significação, como não há significação sem tema, pois sem fazer da palavra um elemento de um tema, não é possível estabelecer a significação dessa palavra. Ao mesmo tempo, o tema necessita da estabilidade da significação para ter sentido. O tema constitui o *estágio superior real da capacidade linguística de significar*, a significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. Sendo assim,

A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 134).

Portanto, tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. Quando analisamos o tema, analisamos o enunciado concreto.



A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Quando analisamos a significação, analisamos a palavra (em sua imanência) e/ou a oração.

Haja vista as colocações supracitadas, para analisar um enunciado, precisamos analisar o todo do elo da comunicação verbal de que o enunciado é apenas uma conexão intransferível. Em outras palavras, compreender o enunciado sob a perspectiva dialógica implica: (i) considerá-lo consociado às situações de interação verbal a partir das ressonâncias/atravessamentos de sentido do contexto imediato e amplo; (ii) considerá-lo como produto da alternância de sujeitos em interlocução; (iii) considerá-lo como unidade expressiva e (iii) considerá-lo conclusivo. Em suma, compreendemos, sob o matiz dialógico, os enunciados como unidades da comunicação discursiva. Nesta seção, discutimos que, nas diferentes esferas de atividades humanas, os sujeitos necessitam da língua para a comunicação e que essa comunicação é feita por meio de enunciados concretos e únicos que emanam das situações de interlocução. Apresentamos brevemente o conceito de enunciado, as particularidades do enunciado e a diferença entre oração e enunciado. Explicamos que, em diferentes situações de comunicação são utilizados diferentes enunciados; e que todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de engendramento de um *todo*, denominado por Bakhtin de *gênero do discurso*.

### 3.2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros do discurso têm sido foco de discussão em diferentes pesquisas em Linguística Aplicada sob diversificados escopos teórico-metodológicos (BAZERMAN, 2005; 2006; 2007; BUNZEN; MENDONÇA, 2013; DELL'ISOLA, 2007; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; NASCIMENTO; ROJO, 2016; ROJO; BARBOSA, 2016; SIGNORINI, 2006; 2008a; 2008b; SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

Ademais, durante muito tempo, os estudos sobre gênero do discurso ficaram agregados à literatura. A teoria bakhtiniana sobre esse tema favoreceu significativamente para que os estudos ultrapassassem o âmbito literário e transcorressem também nas práticas interativas cotidianas (ACOSTA PEREIRA, 2008; 2012). Segundo Bakhtin (1997[1979]),

Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artísticoliterário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 281, grifos do autor)

Posteriormente, estudaram-se os gêneros retóricos e acrescentaram poucas coisas relevante à teoria antiga, mas passaram a valorizar mais “[...] à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc.” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 281).

Em seguida, passaram a estudar os gêneros do discurso cotidiano e, segundo Bakhtin, 1997[1979],

[...] fazia-se-o justamente do ponto de vista da lingüística geral (a escola de Saussure e seus continuadores mais recentes — os estruturalistas, os behavioristas americanos, os discípulos de Vossler que, aliás, tinham uma base totalmente diferente). Mas, também nesse caso, o estudo não podia conduzir à definição correta da natureza lingüística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral, operando no mais das vezes com enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos). (BAKHTIN, 1997[1979], p. 281)

A partir dos meados da década de 1980, no Brasil, o Círculo de Bakhtin endereça-se na Lingüística Aplicada como problematizador e interlocutor produtivo, impulsionando as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas, destacando-se o lugar para concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem (RODRIGUES, 2005, p. 153). Questões como a relação entre

enunciados, gêneros do discurso e esferas da atividade humana à luz da situação de interação começam a emergir como aspectos centrais para se (re)pensar a língua(gem) em uso (MEDEVIÉDEV, 2012 [1928]).

Rodrigues (2005, p. 154) nos esclarece que para falar de noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário compreender essa noção a partir de fundamentos essenciais como *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência, a realidade dialógica da linguagem e da consciência* e associá-la as noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*.

Sobre essas questões que se acentuam a partir dos escritos do Círculo está a relação orgânica entre esferas da atividade humana e gêneros do discurso. De acordo com o Círculo, cada uma das esferas de atividade humana é refletida e refratada pelo enunciado, não apenas pela escolha operada nos recursos da língua como lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, sobretudo, por sua construção composicional. “*Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280 grifos do autor).

Assim como há inúmeras situações de uso da língua, há também inúmeros *tipos* de enunciados, *gêneros discursivos* que vão diferenciando-se e ampliando-se conforme a própria esfera se desenvolve e fica mais variada (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280), surgindo novos gêneros a partir de gênero já existentes. Rodrigues (2005, p. 164) observou que, para o Círculo de Bakhtin,

[...] a noção de gênero como *tipo* de enunciado não é das sequências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de uma classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que constituem historicamente, em uma situação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. (RODRIGUES 2005, p. 164, grifos da autora)

Consoante às colocações acima, Bakhtin (1997[1979], p. 301) afirma que os gêneros do discurso são apropriados pelo ser humano da mesma forma como se apropria a língua materna, isto é, que a fala é moldada às formas do gênero, “[...] pois aprender a falar é aprender a

estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 302). A partir disso, podemos compreender que os gêneros do discurso emanam das interações sociais, e “[...] estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares [...]”.

Rodrigues (2005, p. 165) certifica que há uma grande variedade de gêneros do discurso na sociedade e apresenta alguns exemplos à luz das esferas: esfera do trabalho (a ordempadronizada e normativa); a esfera íntima (a conversa, marcada pela relação simétrica entre os interlocutores); a esfera jornalística (a carta do leitor, curta, orientada para a editoria e para os leitores); a esfera artística (o romance, em que seu estilo individual faz parte do seu objetivo), por exemplo.

Perante a variedade de gêneros discursivos no contexto social, Bakhtin (1997[1979]), compreende-os como gêneros primários, que se constituem pela ideologia do cotidiano; e gêneros secundários, que são constituídos pela ideologia dominante (sistematizada e formalizada). Vejamos no quadro a seguir, algumas particularidades dos gêneros primários e gêneros secundários apontadas pelo autor.

Quadro 2 - particularidades dos gêneros primários e secundários.

GÊNEROS PRIMÁRIOS	GÊNEROS SECUNDÁRIOS
Constituem-se pela ideologia do cotidiano	Constituem-se pela ideologia dominante (sistematizada e formalizada).
Funcionam em circunstâncias de comunicação verbal espontânea íntimo-pessoal	Funcionam em circunstâncias de comunicação sistematizada pública
São também denominados de <i>simples</i>	São também denominados de <i>complexos</i>
Exemplos: conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta pessoal, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano etc.	Exemplos: o romance, o teatro, o discurso científico, etc.

Fonte: a autora, inspirado em Bakhtin (1997[1979])

Como podemos observar no quadro acima, o autor ainda caracteriza os gêneros primários como simples e os gêneros secundários como complexos. Bakhtin (1997[1979], p. 282) explica que,

[...] os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e

relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (BAKHTIN 1997[1979], p. 282)

Segundo Rodrigues (2005, p. 169), os gêneros primários, por outro lado, se constituem na comunicação discursiva imediata como: conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano etc. Para Bakhtin, os gêneros primários de todas as espécies podem ser absorvidos e alterados pelos gêneros secundários durante o processo de formação. Ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, os gêneros primários se transformam e obtêm uma característica particular:

[...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN 1997[1979], p. 281).

Conhecer claramente a natureza dos diversos gêneros discursivos, sejam eles primários ou secundários, é indispensável para qualquer estudo, pois

[...] um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto - a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. - lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou

pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN 1997[1979], p. 281-282).

Portanto, distinguir gêneros primários e gêneros secundários é de extrema importância teórica (e não taxonômica/classificatória), pois a natureza do enunciado deve ser explicada e definida por análise de ambos os gêneros, somente assim “[...] a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais” (BAKHTIN 1997[1979], p. 281-282).

Entendemos que há uma forma de enunciado mais adequada para cada situação, pois para cada situação há um gênero com suas especificidades, “[...] ele é constituído, inscreve-se em uma formulação genérica específica e partilha características de gênero comuns aos outros enunciados daquela situação de interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). As especificidades/características de cada gênero são constituídas por três dimensões constitutivas: conteúdo temático, o estilo e a composição. Acosta-Pereira (2012, p. 40-41) explica que “[...] são esses fatores (elementos) que conferem aos gêneros do discurso o seu caráter relativamente estável”.

O conteúdo temático é determinado em todo gênero e corresponde ao “[...] seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação discursiva específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). Bakhtin (1997[1979]) ainda explica que conteúdo temático atua nos gêneros a fim de situá-los nas situações interativas, representando diferentes formas de conceber e compreender a realidade.

Organicamente integrado ao conteúdo temático, está o estilo que corresponde ao agenciamento dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua sob a baliza referencial do gênero. Em outras palavras, “o estilo, portanto, diz respeito às possibilidades de utilização de recursos linguísticos. Um gênero determinado corresponde a um estilo determinado” (ACOSTA- PEREIRA, 2012, p.43).

A composição do gênero, por sua vez, depende para quem se dirige o enunciado, como locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário e da força da influência deste sobre o enunciado (BAKHTIN, 1997[1979], p. 321). Assim, entendemos que a construção composicional de um gênero é responsável pela organização material do enunciado e que está relacionada a uma forma padrão relativamente estável na orquestração da estrutura. Porém, “apesar de determinar a forma do

enunciado, a composicionalidade não pode apenas ser compreendida por essa característica, à medida que o gênero não pode ser reduzido a sua unidade formal” (ACOSTA- PEREIRA, 2012, p.43).

Em suma, compreender os gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica, dentre outras questões<sup>5</sup>, implica: (i) considerá-los em constituição orgânica com as esferas da atividade humana; (ii) considerá-los a partir de sua constituição temática, estilística e composicional relativamente estável; e (iii) considerá-los como tipos relativamente estáveis, “normativos”, de enunciados (ACOSTA-PEREIRA, 2008).

Explicamos nessa seção, o conceito de gêneros, a relação entre gêneros e esferas da atividade humana e a relação entre as instâncias constitutivas dos gêneros: conteúdo temático, estilo e composição. Entendemos que o gênero discursivo está extremamente relacionado à situação de interação e o tipo de interlocutor, ou seja, de sujeito. A discussão sobre a concepção de sujeito para os escritos do Círculo é o tema da nossa próxima seção.

### 3.3 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE SUJEITO

O objetivo geral desta pesquisa, como já dito, é construir uma proposta teórico- metodológica, tendo como foco a prática de análise linguística nas aulas de LP no contexto da escola de Educação Básica à luz da perspectiva dialógica. Sob essa perspectiva, tornou-se importante percorrermos uma discussão acerca da constituição do sujeito, a qual se inter- relacionam o social, a interação e a subjetividade, pois conforme explicam Pires e Sobral (2013, p. 207), “[...] sem determinar o estatuto do sujeito que enuncia, não é possível compreender o que ele enuncia nem seu ato de enunciar.” Segundo os autores, “a proposta dialógica implica que, ainda antes de o sujeito enunciar, seus enunciados já venham alterados pelo(s) outro(s) a quem são endereçados” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 207). Eles nos explicam que para Bakhtin é através desse contato dialógico entre sujeitos que se tornam sujeitos, e que

[...] não é necessariamente um lugar de harmonia, nem um lugar em que alguns sujeitos simplesmente dominam outros, mas um espaço em que há uma tensão indecível de negociação *in*

---

<sup>5</sup> Dentre outras questões, Bakhtin (1998 [1975]) considera o cronotopo a porta de entrada da análise dos gêneros. Nesta dissertação, não trataremos dessa questão. Sugerimos a leitura de Acosta Pereira (2008; 2012).

*situ* de identidade, ou melhor, de identificar-se, o que é uma tarefa interminável (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 206, grifo dos autores).

Para teoria bakhtiniana, os sujeitos constituem suas identidades no mundo porque "os sujeitos são eventos no *mundo*. [...] um mundo concreto-transfigurado. Mundo concreto, porque é um mundo que existe (fenomenologicamente) antes de nós e ao nosso redor. Mas é também mundo transfigurado, mundo interpretado, [...] um mundo avaliado, valorado" (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 208, grifo dos autores). Nessa perspectiva, o mundo transforma-se por processos de cunho apreciativo-valorativo que refletem e refratam (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) a forma como o sujeito se constitui na sociedade e na forma como a sociedade constitui o sujeito.

Mas quem é esse sujeito? Geraldi (2010), embasando-se na perspectiva bakhtiniana, apresenta algumas considerações sobre o conceito de sujeito na perspectiva dialógica. Vejamos a seguir algumas características do sujeito apontadas pelo autor.

Inicialmente, Geraldi (2010) explica que, a partir dos escritos do Círculo, podemos entender que todo sujeito é um *sujeito responsável*: o sujeito é "uma 'unidade' cuja argamassa é a responsabilidade" (p. 134-135), é racional, uno, consciente e responsável. Isto é,

A responsabilidade se funda no pensamento participativo e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível. Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável (GERALDI, 2010, p. 137/138).

Em um segundo momento de sua discussão, Geraldi (2010) explica que todo sujeito, para o Círculo, é um *sujeito consciente*: a consciência "é a lógica da comunicação ideológica" (p.138) formada a partir das interações sociais e da relação do sujeito com a linguagem. Pois "a língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz da matéria da consciência de cada um" (GERALDI, 2010, p. 139). Sendo assim, para ser um sujeito consciente, é necessário ser um sujeito socialmente constituído.

Além disso, é preciso, sobretudo, compreender o sujeito como um *sujeito respondente*: a palavra *respondente* refere-se à *responsividade* ou *respondibilidade*, ou seja, o sujeito age como resposta a compreensão de



outra ação, mas também provoca uma resposta baseada na compreensão feita por outro (esse outro pode ser ele mesmo em outra ocasião). “A responsabilidade ‘responsiva’ tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no presente” (GERALDI, 2010, p. 140).

Ademais, todo sujeito é compreendido como um *sujeito incompleto, inconcluso e insolúvel*: cada sujeito ocupa um lugar exotópico em relação ao outro, ou seja, o modo como eu me vejo jamais será igual ao modo como o outro me vê. O sujeito está sempre em processo de acabamento que se sucede através do outro. “Estes ‘acabamentos estéticos’ resultam da necessidade absoluta do outro, da alteridade, pois somente o outro com sua visão, com sua memória, pode unificá-lo, dar-lhe individualidade” (GERALDI, 2010, p. 142, grifo do autor). Sendo assim, “eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá a completude do exterior, infere-se que *os acabamentos* ou *as identidades*<sup>1</sup> serão sempre múltiplas no tempo e no espaço...” (GERALDI, 2010, p. 143, grifo do autor).

Geraldi (2010), em adição, explica que, para o Círculo, todo sujeito é um *sujeito datado*: A humanidade se desenrola em um grande, porém limitado, tempo entre nascimento e morte; e é nesse tempo definido, com passado, presente e futuro, que se constitui o sujeito. O sujeito vive em um espaço historicizado pelo tempo; em busca do futuro, vive no presente em resposta do passado. “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro” (GERALDI, 2010, p. 145).

Por fim, podemos entender, a partir de Geraldi (2010), que todo sujeito é, para o Círculo, um *sujeito fora do comando*: Se um sujeito não é isolado, ele se faz na alteridade e, ao mesmo tempo, é respondente no processo de construção de si e do outro. “Está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte” (GERALDI, 2010, p. 145). “É um sujeito que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010, p. 145) e sua existência nunca dependerá de si mesmo, um sujeito este, portanto, *fora do comando*.

Para dar continuidade à discussão acerca da constituição do sujeito, há a necessidade de se abordar temas que se entrelaçam, principalmente, porque o cerne da nossa defesa é a interação. A interação social se realiza, como vimos, através de enunciados produzidos de um sujeito para outro. Tanto enunciados quanto sujeitos são povoados por relações dialógicas que “[...] reproduzem as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes

em uma dada comunidade de classe” (SEVERO, 2008, p.52), ou seja, todo sujeito se constitui pelas relações dialógicas constituídas ideologicamente, pois todo enunciado se remete a outro enunciado estando um implícito no outro e nenhum existindo por si só e repletos de ideologia, sentidos e percepções. No entanto, podemos dizer que cada sujeito e cada enunciado são únicos, singulares e individuais, porém, mesmo carregados de ideologia, cada sujeito marca cada enunciado com sua expressividade existente em contextos reais de comunicação social. Tal expressividade é constatada nos gêneros e na intensão discursiva do locutor, que é assimilada e compartilhada por outros locutores em diferentes épocas, meio social, fazendo “[...] com que cada indivíduo seja atravessado por enunciados do outro” (SEVERO, 2008, p.53).

Sendo assim, segundo Severo (2008):

[...] o sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui em relação com os outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Tais esferas sociais (e os usos da língua) são reguladas segundo fatores socioeconômicos. Seria impossível ser um sujeito sem relação com outro. Nesse contexto, a singularidade do indivíduo é possível devido ao caráter plural e heterogêneo da própria realidade: porque existem várias vozes, verdades, pontos de vista etc., o universo do indivíduo não se remete a uma realidade única, mas a várias (SEVERO, 2008, p. 58).

Em síntese, elencamos acima, o que caracteriza o sujeito à luz da perspectiva dialógica: responsabilidade, consciência, responsividade, incompletude, datação histórica e liberdade são marcas que atravessam o sujeito sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin.

A fim de dar continuidade ao nosso referencial teórico, direcionamos nossa discussão para o próximo capítulo, que traz a fundamentação teórico-metodológica da nossa pesquisa.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo está dividido em duas seções: *A abordagem operacional e reflexiva nas aulas de LP* e *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*.

Na primeira seção, apresentamos algumas mudanças voltadas para o uso e reflexão da língua que ocorreram no ensino da disciplina de Língua portuguesa a partir do século XX. Discutimos que essa abordagem operacional e reflexiva da linguagem para a educação linguística ainda não ocorre conforme sugere os documentos norteadores de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e pesquisadores da área. Trouxemos algumas discussões teórico-metodológicas sobre práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa a partir dos eixos de ensino e aprendizagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) em uma perspectiva sociointeracionista.

Na seção *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*, apresentamos algumas explicações sobre como o ensino da língua passou a adotar a perspectiva discursiva, ou seja, a análise discursiva na perspectiva dos estudos dialógicos do Círculo. Discutimos sobre como a prática de análise linguística está sendo adotada nas aulas de Língua Portuguesa e as diferenças da análise linguística para o estudo da gramática.

### 4.1 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA NAS AULAS DE LP

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo Soares (2002, p. 212-213), até meados do século XX, era constituído pelo estudo de três disciplinas: Retórica e Poética (assumindo o caráter de estudos estilísticos com a finalidade de ensinar a *escrever* bem); e Gramática (para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua), seguindo a tradição do ensino do latim. Para a autora, “[...] o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética apreendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar?”, pois os professores de português eram, quase sempre, estudiosos da língua e de sua literatura que se dedicavam ao ensino; e os educandos pertenciam à classe social economicamente privilegiada e chegavam às salas de aula dominando razoavelmente a "norma padrão culta" e as práticas de leitura utilizadas em seu meio social (SOARES, 2002, p.166).

Durante esse período histórico, “[...] os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação, e, sobre tudo, pelas condições favoráveis: saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura” (BACK, 1987, p. 13 apud GERALDI, 1997, p. 123).

No entanto, na segunda metade do século XX, ampliou-se a dúvida em relação aos conteúdos que deveriam ser ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. Pois, devido ao processo de escolarização universal que se impôs como necessidade política para as nações de terceiro- mundo e consequentemente a mudança nas características do público a ter acesso à escola, houve uma necessidade de uma reforma no ensino de português no Brasil tanto no conteúdo quanto no método (BRITTO, 1997, p. 97). Para Britto (1997), “[...] a questão da transformação das práticas métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos”. Soares (2002) ressalta que,

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2002, p. 166, grifos da autora).

Repentinamente os professores não lecionam somente para alunos elitizados, “[...] representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares” (GERALDI, 1997) e, a maioria destes, não tem domínio da “norma padrão culta”. Soares (2001) explica que essa nova classe discente é proveniente das classes dominadas e, na escola, encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como

‘certos’, enquanto seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. Com isso, segundo a autora,

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a serem outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 167).

Com isso, na tentativa de adequar os conteúdos de Língua Portuguesa ao novo público escolar, Soares (2002) comenta também que, nesse período houve, progressivamente, uma fusão gramática-texto, e que para a autora, talvez essa fusão não tenha ocorrido de fato, pois a gramática ainda tinha primazia sobre os textos, primazia que, segundo ela, ainda nos dias de hoje ocorrem em várias aulas de Língua Portuguesa.

A partir dos anos de 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, Lei nº 5692/71), a disciplina de Língua Portuguesa sofreu mudanças drásticas (SOARES, 2002, p.169). Essas mudanças ocorreram devido à intervenção feita pelo governo militar em 1964 que reformulou o ensino segundo seus objetivos e suas ideologias. “A língua, no contexto desses objetivos e dessas ideologias, passou a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 169). Continuou o ensino de gramática tendo a concepção de língua como *sistema* e o ensino da retórica e da poética foi substituído por estudo do texto tendo a concepção de língua como *comunicação*. Soares (2002) explica que:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagem, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que no currículo, tem por objeto a língua

portuguesa. Neles, a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental [...] (SOARES, 2002, p. 169, grifos da autora).

Nessa época, os textos estudados nas aulas já não são exclusivamente do âmbito literário, e sim, são incluídos também textos com intensa presença nas práticas sociais (textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor etc.). Já a linguagem oral volta a ser estudada, mas agora, para a comunicação do cotidiano (SOARES, 2002, p. 170).

Para Britto (1997), essas novas mudanças ocorreram em resposta às críticas já apontadas por Teixeira (1956) e por Freire (1969) de que o ensino é descontextualizado e autoritário. Porém, nessas novas mudanças, procuraram enfatizar mais o modo de ensinar do que propriamente os conteúdos ensinados, valorizando a criatividade do aluno. Então, mesmo com todas as modificações no ensino de Língua Portuguesa, um grande número de reprovação escolar foi constatado percebendo-se que havia um déficit nesse novo modelo de ensino-aprendizagem (SOARES, 2002).

Com a redemocratização do país, na segunda metade dos anos de 1980 (SOARES, 2002) e com o desenvolvimento de uma nova orientação dos estudos linguísticos (BRITTO 1997), as críticas e a rejeição à concepção de língua e de ensino tradicional de língua se estabeleceram consistentemente. Britto (1997) explica que,

Entre os principais problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora estavam (e ainda estão): 1. A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?); 2. A valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção do ensino a norma, ao invés do privilégio da regularidade com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas da oralidade; 3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; 4. a falta de consistência e adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; 5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos; 6. a desconsideração das

descobertas e elaborações da linguística contemporânea (BRITTO, 1997, p. 102-103).

Perante tantas críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, Britto (1997) menciona uma nova proposta, apontada por Franchi e Geraldi, centrada na historicidade do sujeito e da linguagem. Uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, que parte da reflexão sobre modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua (BRITTO, 1997, p. 153). “[...] Já que, só se aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de comunicação” (BRITTO, 1997, p. 153- 154).

Sobre essa nova proposta, Geraldi (1997) ressalta a importância de primeiramente pensar no ensino de Língua Portuguesa à luz da linguagem. Considerando que “a linguagem só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento que se anuncia” (GERALDI, 1997, p. 5, grifos do autor) e que é na *interlocução* que se produz a linguagem e se constitui o sujeito. É necessário admitir (i) que a *língua* não é algo pronto, acabado que os sujeitos se apropriam para utilizar conforme necessitam, mas que se (re)constrói a cada processo de interação dos sujeitos; (ii) que os *sujeitos* também não estão prontos, eles se constituem continuamente na interação com o outro e é nesse processo que vão formando sua consciência e conhecimento de mundo; e (iii) que a *interação* só ocorre num contexto social e histórico. Segundo o autor, é partindo dessas perspectivas de *língua*, *sujeito* e *interação* que se “faz o ensino e as atividades interlocutivas efetivas em sala de aula de forma diferenciada” e eficaz (GERALDI, 1997, p. 7).

Britto (1997) explica que nessa concepção, que é de língua e de ensino, podem-se identificar três pontos cruciais: *a relação do sujeito com a linguagem*; *o funcionamento da linguagem e ações linguísticas*; e *as práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista*. Em se tratando da *relação do sujeito com a linguagem*, o autor ressalta que essa relação é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstróem seguidamente em cada ato enunciativo, tanto os sujeitos quanto a linguagem que estes constroem são objetos histórico-sociais;

Já *o funcionamento da linguagem e ações linguísticas*, Geraldi (1997), à luz das considerações de Franchi (1987), se refere a três aspectos: (i) *as ações que se fazem com a linguagem*: na interlocução, estabelecem um compromisso entre os interlocutores. Essas ações dependem dos objetivos pretendidos pelo locutor, pois refletem sempre

sobre o outro porque “através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências” (GERALDI, 1997, p. 27-28); (ii) *as ações que se fazem sobre a linguagem* caracterizam-se por voltar-se sobre a própria linguagem, tomando por objeto os próprios recursos expressivos visando ao interlocutor e à produção de sentido já estabilizado historicamente ou à “construção de novas formas de representação do mundo (nota-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações etc.)” (GERALDI, 1997, p. 43). A construção de novos sentidos, “mesmo que seja para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhe sentido que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeito de sentido” no discurso” (GERALDI, 1997, p. 43, grifos do autor); (ii) *as ações da linguagem* significam tanto as constrições, os limites que as possibilidades formais estabelecem, quanto o próprio sistema de referências em que o qual o sistema linguístico torna-se significativo. Em outras palavras, são ações que constituem o sujeito pelo trabalho linguístico e podem ser destacadas por dois ângulos: a ação “estritamente linguísticas em que a própria sistematização “aberta da língua” interfere nas formas de construção de raciocínios lógico- linguísticos” (GERALDI, 1997, p. 51, grifos do autor); e a ação relacionada às referências historicamente constituída em que o sistema linguístico é significante, pois “nascemos em num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 51).

Em relação às *práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista*, Britto (1997) aponta que o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento estruturais; o texto é o centro de todo processo pedagógico e mediado por sujeitos de todo mundo é que se dará o processo de construção dos saberes linguísticos e não-linguísticos (BRITTO, 1997, p. 159).

A partir dessa nova concepção de sujeito e de língua, ressaltamos uma nova prática pedagógica, proposta por Geraldi, centrada no tripé *produção de textos, leitura de textos e análise linguística*. Proposta que encontramos como referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Geraldi (1997) considera a *produção de textos* como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem da língua, mas podemos dizer que a produção textual é o conjunto desse



processo. Essa produção se realiza através da modalidade oral e escrita e nas diversas variedades linguísticas do português, das quais o padrão formal e escrito é apenas mais uma. Segundo ele, é no texto que a língua, objeto de estudo, se mostra por completo. No entanto, o autor nos chama atenção para a diferença entre *produção de textos* e *redação*, explicando que, a *produção de texto* se refere a textos produzidos na escola; já a *redação*, é um texto produzido para escola.

Assim, segundo Brito (1997), na *produção de textos* “[...] os sujeitos do processo pedagógico engajam-se em uma prática constante de escrita e reescrita em que cada texto terá sempre interlocutores reais e possíveis; será em função do *que dizer?* E para *quem dizer?* Que se buscarão as estratégias mais adequadas” (BRITTO, 1997, p. 163, grifos do autor). Sendo assim, para Geraldi,

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997, p. 165, grifos do autor).

Ao propor a estratégia de *leitura de texto*, Geraldi (1997) primeiramente nos leva a refletir sobre a questão *para quem se lê o que se lê?* Segundo o autor, o trabalho com a leitura deve estar vinculado com o trabalho de escrita, pois, como vimos anteriormente, uma das funções do trabalho de escrita é o sujeito ter o *que dizer*, e é sobre esse sentido que a leitura se incide, “porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171).

Partindo desse pressuposto, o autor aponta algumas possíveis relações do leitor com o texto que podem inspirar as ações pedagógicas para o trabalho com a *leitura*: (i) a *leitura-busca-de-informações* condiz em *querer saber mais*, em buscar em outros textos respostas a questionamentos levantados para aumentar a compreensão ou confirmar, a partir da fala do outro, uma tese defendida. Em se tratando de metodologia, esse tipo de leitura pode ser orientado de duas maneiras: o texto é lido com a intensão de buscar informações para responder questões previamente estabelecidas; ou, sem questões previamente estabelecidas, a leitura do texto é feita para verificar as informações que ele proporciona. A *leitura-busca-de-informações* pode ser feita com

textos de jornais, revistas, internet, livros científicos e também com textos literários (como, por exemplo, a leitura de romances para buscar informações sobre os costumes e comportamentos das pessoas da época). (ii) A *leitura-estudo-do-texto* é ir ao texto para *escutá-lo* e retirar dele o que ele pode oferecer. Essa leitura requer um esforço maior, pois a palavra do autor não produz um sentido sozinha e exige do leitor uma atitude produtiva para a busca desse sentido.

Aqui, novamente o *querer saber mais* é imprescindível, caso contrário, se o leitor não estiver disposto a uma atitude produtiva em constituir-se nas interlocuções em que participa, correrá o risco de olhar para o texto sem escutá-lo. Geraldi (1984) propõe um roteiro para esse tipo de leitura: especificar a tese defendida, os argumentos, os contra-argumentos e a coerência entre tese e argumento, ou analisar os pontos de vista sobre diferentes assuntos (família, amor, sexo, sociedade, religião, política etc.) abordados em diversos textos narrativos. (iii) Já a *leitura-pretexo* de textos não é feita para perguntar-lhes algo ou escutá-los, mas sim usá-los na produção de outros textos. Essa leitura somente será conveniente se o *pretexo* dela não for para um estudo sintático através de análises cristalizadas vistas como verdades absolutas, mas sim para, por exemplo, dramatizar uma narrativa, transformar um poema em um jogral, produzir paródias etc. (iv) A *leitura-fruição* é ir aos textos por simplesmente querer estar com os outros e com eles se constituir, sem questionamentos prévios, sem a pretensão de escutá-los ou usá-los. É o ler por ler, ausente em muitas aulas de língua portuguesa.

A prática dessa leitura na escola recupera ou traz para dentro dela o prazer de ler. Para isso, segundo Geraldi (1984), é necessário que o professor considere três princípios: *o caminho do leitor* (respeitar a caminhada do aluno como leitor levando em consideração que a história de um leitor normalmente não se inicia pelos “monumentos literários”); *o circuito do livro* (criar biblioteca de sala de alunos, leva-los ou incentiva-los a frequentar biblioteca escolar ou pública, proporcionar rodízios de livros entre os alunos, deixar o aluno ler por indicação de um colega, pela capa, pelo título, pela curiosidade); *não há leitura qualitativa no leitor de um livro* (propiciar o maior número de leituras, pois a quantidade ainda pode gerar qualidade).

Sendo assim, o trabalho com a *leitura de textos* é realizado junto com as atividades de produção, sendo a contraface imediata dessa. As leituras decorrem sempre de uma motivação anterior por parte do leitor, “da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa de um determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia” (BRITTO, 1997, p. 163).

Elas surgem “como um espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas” (BRITTO, 1997, p. 163).

A *análise linguística* é debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem juntamente com as práticas de leitura e produção, não é a gramática aplicada ao texto, mas sim uma reflexão gramatical com o objetivo de construir conhecimento e não o reconhecimento de estruturas, porque, segundo Geraldi,

A linguagem nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente, que, também se fazendo história, participa da construção desse mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p. 28 apud BRITTO, 1997, p.164-165).

A prática de análise linguística é o que norteia nossa pesquisa e por isso esse tema será abordado mais detalhadamente na seção seguinte.

#### 4.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No século XIX, os estudos científicos estavam voltados para o reconhecimento da importância das culturas e das línguas de cada povo. A intenção era reconstruir a história das línguas e de identificar sua origem (indo-europeu) e desenhar a geologia à época. O método do estudo era o comparativo e “[...] as unidades em destaque eram as palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos)” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 19).

Já, no século seguinte, o estudo da língua em sua imanência e o fortalecimento das ciências humanas contribuíram para o surgimento de várias perspectivas teóricas no século XX: estruturalistas (descreviam o sistema linguístico e seus componentes formais) e gerativistas (explicavam a geração de estruturas da língua a partir de regras inatas) ambas desencadeada pelo estudo imanente; e as Ciências Humanas,

opostas aos estudos imanentes, favoreciam abordagens teóricas associando a língua a aspectos cognitivos (Psicolinguística: estudo da língua associado ao sujeito falante), sociais (Sociolinguística: que estudavam a língua em relação a grupos sociais), culturais (Etnolinguística: cujo estudo está relacionado à práticas culturais), pragmáticos (Pragmática Linguística: estudo da língua e seus usos) e ideológicos (Análise do Discurso: estudo da língua relacionado aos discursos). “As unidades de estudo em destaque eram fonema, morfema e sintagma, para as vertentes estruturalistas e gerativistas, e palavra, frase texto e discurso para as demais tendências” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20).

No século XXI, as perspectivas teóricas estruturalistas, sociais, culturais e ideológicas permanecem e especificam seus estudos. “As unidades da língua em destaque são palavras, frase, texto e discurso, acrescidas de outros sistemas semióticos (por exemplo, pictórico, numérico, musical etc.)” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20).

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 20-21) afirmam que, os aportes das tendências teóricas que não abordam ou não se restringem ao material estritamente linguístico são abrangentes e importantes, porém há uma maior relevância nos aportes das tendências teóricas que abordam as unidades linguísticas, “[...] pois elas materializam outras unidades de estudos, tais como o discurso, o gênero e o texto, e possibilitam o entendimento do sistema linguístico” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20).

A expressão *análise linguística*, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p21), está associada ao estudo das unidades linguísticas apontando para duas práticas de estudo linguístico. A primeira refere-se ao ato de descrever, explicar e interpretar aspectos da língua. O estudo científico é a respeito de suas diversas unidades como o fonema, o morfema, a palavra e o sintagma, a frase e o texto, o discurso, e se desenvolve com base em estudos descritivos, de diversas tendências teóricas. A segunda também é voltada para descrição, mas com fins didáticos (e geralmente vem acompanhada da palavra “prática”)<sup>6</sup>.

Em termos históricos, a partir dos anos de 1990 “[...] o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação” (GREGOLIN, 2007, p. 68), e para poder tratar da heterogeneidade dos usos sociais da linguagem, passou a adotar a perspectiva discursiva, ou seja, a análise discursiva na perspectiva dos estudos de Bakhtin. Gregolin (2007) explica que:

---

<sup>6</sup> Conforme GERALDI (1984)

As ideias de Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sociointeração, como “arena de lutas ideológicas”. Se com a linguística textual havíamos incorporado o texto, agora, com as formulações da análise do discurso e a (re)descoberta de Bakhtin, aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórica e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade. Produzir sentido é, então, ocupar uma posição, tornar-se um sujeito de dizer frente a outras vozes (GREGOLIN, 2007, p. 69, grifos da autora).

Essas ideias discursivas e sociointeracionista que colocam a discursividade no centro do ensino estão, fundamentalmente, na base das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com a publicação dos PCN, a prática de análise linguística começou a fazer parte oficialmente dos eixos norteadores das atividades didáticas das aulas de Língua Portuguesa<sup>7</sup>. Com isso, a formação do professor da educação básica passa a incluir a expressão análise linguística denominada por Geraldi (1984; 1997), referindo-se ao uso e reflexão sobre a língua. Então, devido a essa nova prática de ensino, a expressão acaba remetendo a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de “conhecimento gramatical”, às vezes, como de “conhecimentos linguísticos”, e, às vezes de “normas” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33, grifos das autoras).

Geraldi (1997) define essa prática como: conjunto de atividades de reflexão sobre a linguagem, sobre as ações do sujeito referente à linguagem. Ações que se fazem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem. O autor retoma de Franchi (2006 [1991]) e vinculadas essas atividades às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Sendo elas, (i) linguística: leitura, escuta, produção oral e escrita. (ii) epilinguística: refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursiva. (iii) metalinguística: reflexão voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos utilizando-se

---

<sup>7</sup> Nos PCN, essa questão está consociada aos termos *uso X reflexão*.

nomenclaturas (GERALDI, 1997, p. 20 a 25). Portanto, podemos dizer que a prática de análise linguística se refere ao conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas no interior de atividades linguísticas conduzidas por uma determinada perspectiva teórica que:

[...] possibilitaram a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto, correspondendo não apenas à substituição da unidade e análise (da palavra/frase para o texto), mas também a mudanças mais profundas, incluindo contribuições de teorias de gênero. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 38).

Não é um novo nome para as antigas práticas de ensino de gramática (conceitual e normativa) na escola (SCHLICKMANN, 2011; SILVA, 2010; SILVA; SUASSUNA, 2011; SILVA; MORAIS, 2011; TEIXEIRA, 2012). É a mudança do ensino do reconhecimento de categorias gramaticais e regras descontextualizadas de norma-padrão para a construção do conhecimento sobre a linguagem (GERALDI, 1997).

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto as 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. (GERALDI, 1997, p. 74).

Sendo assim, praticar a análise linguística no contexto escolar não é levar o aluno a analisar e refletir sobre a língua em unidades isoladas, mas na relação com unidades mais amplas como o texto, o gênero e o discurso. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 51).

Mendonça (2006 p. 200) afirma que estamos no 3º milênio, mas o estudo de língua materna nas aulas de língua portuguesa continua sendo uma mescla da prática de análise linguística e aulas tradicionais de estudo da gramática normativa descontextualizada, sendo que estas ainda têm sido um dos mais fortes pilares da disciplina de Língua Portuguesa. Resultados insatisfatórios do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) vêm comprovando que essa prática não está sendo eficaz para o ensino e

aprendizagem da língua portuguesa (MENDONÇA, 2006, p. 199).

Bezerra e Reinaldo (2013, p 33-34) também consideram que a prática de análise linguística não está repercutindo de forma significativa no campo do ensino de línguas; e que os materiais didáticos mostram que, ora há inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativa, ora o estudo está à luz da descrição estrutural e/ou da norma sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

Segundo Mendonça (2006, p. 201), talvez “isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável”.

Mendonça (2006) comenta que, muitos professores negam que ensinam gramática à maneira tradicional e orgulhar-se dessa prática é cada vez mais raro em ambientes de convívio dos professores. Muitos assumem publicamente que trabalham “tudo a partir do texto” com a gramática “contextualizada”, mesmo, muitas vezes, sem saber por que e como. Podemos perceber que, na maioria das vezes, esse trabalho com gramática contextualizada significa a retirada de frases e períodos de um texto, sem referenciar ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos. Ou seja, o texto é usado como pretexto para ensinar gramática igual ao que se vinha fazendo (MENDONÇA, 2006, p.222).

No entanto, os PCN (BRASIL, 1997) enfatizam que “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997; p. 15). Para Mendonça (2006), é por isso que

[...] a **Análise Linguística surge como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

Essa mudança prevista na prática pedagógica, não ocorre de uma hora para outra, mas sim gradualmente e repleta de dúvidas. Ora se

caminha para frente, ora para trás, porém esse parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça (MENDONÇA, 2006, p. 225). De acordo com o exposto até aqui, apresentamos abaixo o quadro construído por Mendonça (2006, p. 207) para resumir as principais diferenças entre um ensino de gramática tradicional e um ensino de análise linguística. Alertamos para o fato de o quadro ser apenas uma representação generalizada e não uma tentativa de esgotar e cristalizar as possibilidades das duas práticas em questão.

### Quadro 3 - Diferenças entre ensino de gramática e ensino de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
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).
Privilegio 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 morfossintáticas 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).

Conforme observamos no quadro acima, segundo Mendonça (2006), quando as aulas de Língua Portuguesa são pautadas no ensino de gramática, assumem a concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. São aulas fragmentadas em que os eixos leitura e escrita são trabalhados separadamente das aulas de gramática. O objetivo dessas aulas é o ensino de gramática dando ênfase para o



desenvolvimento das habilidades de metalinguagem. O professor centraliza a norma-padrão através de exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. Há análise de frases e palavras isoladas, fora do processo de interação, desconsiderando os gêneros e suas especificidades.

Já as aulas Língua Portuguesa pautadas na prática de análise linguística parte da concepção de língua como interação. Os eixos de ensino, leitura e produção textual, são integrados a prática de análise linguística através do trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. O objetivo das aulas é refletir sobre os usos da língua no processo discursivo por meio da fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. Por isso, o texto como interação é a unidade central das aulas que, por meio de questões abertas e atividades de pesquisa, proporciona espaço para comparação e reflexão sobre a variedade de adequações da língua, centralizando os efeitos de sentido.

Partindo de todas as questões discutidas anteriormente compreendemos que para incluir o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário, primeiramente, que o professor tenha ciência que o ensino da linguagem esteja pautado na concepção de língua como objeto social, pois a prática de análise linguística se refere ao uso e reflexão sobre a língua em seu processo interacional. Essa prática surge para complementar as práticas de leitura e produção de textos, possibilitando a reflexão consciente sobre os aspectos linguísticos no mento da interação textual. É um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguística que possibilitam adicionar aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, substituindo a unidade de análise da palavra/frase para o texto e também incluindo contribuições de teorias de gênero. Em outras palavras, a prática de análise linguística é o trabalho tanto com questões tradicionais da gramática quanto as questões amplas a propósito do texto para a construção do conhecimento sobre a linguagem.

Após a discussão empreendida nesta seção em torno da prática de análise linguística, direcionamo-nos para os resultados desta pesquisa.



## 5 A PROPOSTA QUE VISAMOS: *ENCAMINHAMENTOS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Neste capítulo, trouxemos encaminhamentos para a prática docente nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Buscamos delinear uma proposta teórico- metodológica de trabalho didático-pedagógico com a prática de análise linguística sob uma perspectiva enunciativo-discursiva dos escritos do Círculo de Bakhtin. Para isso, na seção *O texto como texto enunciado*, retomamos as considerações sobre o conceito de enunciado e explicamos como, na perspectiva dialógica de trabalho, o texto compartilha das mesmas especificações de constituição e funcionalidade dos enunciados, ou seja, como o texto é texto-enunciado. Ainda nessa seção, propomos encaminhamentos metodológicos para o trabalho de reflexão e análise de texto-enunciado nas aulas de Língua Portuguesa. Na seção *O trabalho com o gênero do discurso*, apresentamos especificidades dos *gêneros discursivos* que corroboram o trabalho com a prática de análise linguística à luz dos *gêneros do discurso*. Na seção *Uso e reflexão como eixos norteadores: analisando os PCN*, fizemos uma análise dos PCN para trazer discussões sobre “uso” e “reflexão” no trabalho com a língua nas aulas de LP. E, por último, na seção *Amarrando os nós: A proposta de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa sob o matiz dialógico*, propomos indicações para o trabalho com a prática de análise linguística integrada à leitura, à escrita e às práticas orais.

### 5.1 O TEXTO COMO TEXTO-ENUNCIADO

Compreendemos que os objetos de ensino de Língua Portuguesa são as práticas de linguagem, ou seja, a língua em seu processo interacional. “A escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109). Ao assumir este compromisso, torna-se necessário a análise dessa língua também em seu processo real de comunicação.

Como já discutimos previamente, compreendemos que o uso da língua efetua-se na forma de enunciados. Como já explicamos em outro momento, o enunciado é unidade real da comunicação discursiva, é o produto da interação concebido de um sujeito para outro sujeito com alguma finalidade, num contexto específico sob a forma de um texto oral

ou escrito.

“Um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo para alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). “A constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas ideias e seus sentimentos se exprimem (concretizam-se) somente em forma de textos” (RODRIGUES, 2005 p. 158).

Em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem, “o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto [...]. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com o texto que encontraremos” (GERALDI, 1997, p. 105). Ressaltamos que a concepção de texto que defendemos não é a de texto como unidade coerente de signos, que a língua é analisada como sistema, mas sim a concepção de *texto* que vai ao encontro da de *enunciado*, que a língua é analisada na interação, ou seja, “o texto na sua qualidade de enunciado (que embora inerente ao texto, só se manifesta na situação social e em relação com outros textos [numa relação dialógica] em dada esfera)” (RODRIGUES, 2005 p. 158).

Rodrigues (2005), sob a perspectiva bakhtiniana, explica que:

[...] dois aspectos “determinam” um texto como um enunciado que são o seu projeto discursivo [o autor e seu querer dizer] e a realização desse projeto [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, do gênero etc.], sendo que a inter-relação dinâmica entre esses aspectos determina o caráter do texto. O texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i. é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal (RODRIGUES, 2005 p. 158, grifos da autora).

Partindo dos pressupostos acima elencados, entendemos que nas aulas de Língua Portuguesa é o texto-enunciado o mediador do processo de aprendizagem das práticas de linguagem, pois a partir dele podemos analisar a língua em seu processo de interação.

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser voltado para a reflexão sobre linguagem no campo das relações sociais e para a

apropriação dos diversos usos da linguagem. Por isso, em relação à análise da língua, assentimos com as diretrizes metodológicas postuladas pelo Círculo de Bakhtin. O Círculo orienta que essa análise seja feita sob a ordem do social para o linguístico e postulam três *diretrizes metodológicas para o estudo da língua*, a saber:

- (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 na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.128-129).

Primeiramente, analisam-se as formas e os tipos de interação verbais ligados às condições concretas em que a língua se realiza, ou seja, o contexto social em que foi produzida. Em seguida, é preciso observar as formas distintas de enunciações (os gêneros do discurso) em que a criação ideológica se manifesta. Por último, partindo das duas análises anteriores, analisam-se as formas da língua (recursos léxico-gramaticais), ou seja, a língua na sua interpretação linguística habitual. Ilustrando com mais detalhes essas diretrizes metodológicas para análise da língua sob a perspectiva sociológica (língua enunciado), apresentamos o seguinte esquema elaborado por Acosta-Pereira (2014, p. 07) à luz da proposta de Volochínov (2013 [1930]),

Figura 2 - Etapas de investigação da unidade real da língua – o enunciado



Fonte: Acosta- Pereira (2014, p. 07) com base em Volochínov (2013 [1930])

Observando a figura acima alusiva à análise de enunciados, compreendemos que Volochínov (1993[1929]) sugere (i) analisar a *esfera da atividade humana* em que o enunciado foi produzido; (ii) analisar “uma das situações específicas de interação no interior de uma dada esfera” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.07); (iii) analisar o *gênero do discurso* que esse enunciado foi produzido; (iv) analisar as formas linguísticas sob a perspectiva do gênero do enunciado juntamente com a situação de interação, pois “cada um dos tipos de intercâmbio comunicativo organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 1993[1929], p.248). Segundo Rodrigues (2005, p. 155), “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da língua”.

Sendo assim, quando um texto é analisado na sua integridade concreta e viva, conforme sugerido por Volochínov (1993[1929]) no esquema acima, consideramos esse texto como um texto-enunciado (RODRIGUES, 2005, p. 159), porque “comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 6).

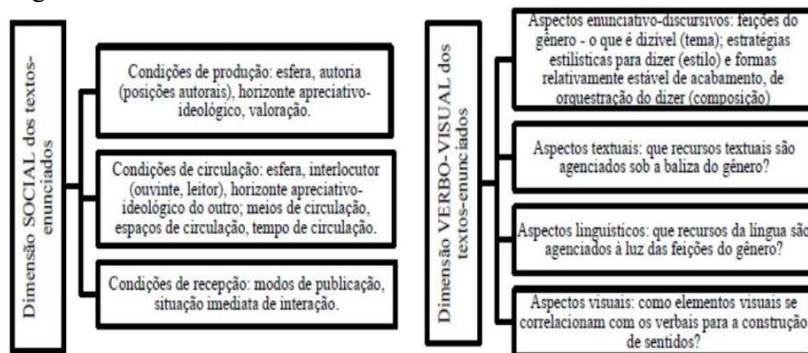
Bakhtin (2003[1979]) explica que:

Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo, *limites* absolutamente

precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2003[1979], p.274-275, grifo do autor).

Em se tratando de procedimentos metodológicos para o estudo do texto-enunciado nas aulas de Língua Portuguesa, seguem duas figuras que sintetizam os pontos a serem abordados a partir de duas dimensões: social e verbal.

Figura 3 - Dimensões de análise dos textos-enunciados



Fonte: Acosta-Pereira (2014, p.13).

A *dimensão social*<sup>8</sup> está relacionada às inferências histórico-culturais e ideológico-valorativas de constituição e funcionamento dos textos-enunciados. O professor, para abordar a dimensão social do texto-enunciado, pode levantar questionamentos referentes: ao momento, às circunstâncias e à esfera (e as características dessa esfera) em que foi produzido; ao veículo que circula esse texto; ao projeto de dizer e ao discurso ideológico desse autor; quem é o autor, o que, por que e para quem ele escreveu. Acosta-Pereira (2014) apresenta alguns exemplos de questionamentos para explorar a dimensão social do texto-enunciado:

- Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?
- Qual a esfera 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?

<sup>8</sup> Termo denominado por Rodrigues (2001) para se referir à linguagem extraverbal do enunciado

- 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-espaco de circulaçao traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?
- Em que suporte circula esse texto?
- Em qual mídia é publicado?
- Em qual seçao? Como se caracteriza o espaco de publicaçaõ?
- Quando e onde o texto 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 diagramaçao (layout)? Intercalam-se gêneros outros? (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.13-14)

Em se tratando da dimensao verbo-visual<sup>9</sup>, “o professor pode investigar aspectos como o conteúdo temático do texto-enunciado, seu estilo e sua composiçao, procurando evidenciar como este funciona em determinada esfera de atividade” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.13-14). Para contribuir com o trabalho docente, trouxemos alguns exemplos de questionamentos levantados por Acosta-Pereira (2014) para analisar a dimensao verbo-visual do texto-enunciado:

- Sobre o que trata o texto-enunciado?
- Que valores (posiçoes avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?
- Que relaçoes esse dizer estabelece com outros dizeres?
- De 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 projeçao composicional do gênero em tela?

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Acosta-Pereira (2008; 2012) para se referir às múltiplas manifestações semióticas dos enunciados



- 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? (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.14)

Complementando os encaminhamentos metodológicos supracitados, propomos algumas etapas para elaboração de atividades didático-pedagógicas.

- (i) *Seleção de textos-enunciados do gênero para trabalho em sala*: ressaltamos aqui a importância de o professor selecionar texto-enunciado concreto de circulação. É importante também que esses textos sejam autênticos, e que o professor apresente para seus alunos os textos em seu design original.
- (ii) *Análise prévia do texto-enunciado pelo professor como subsídio para a elaboração didática*: sugerimos o professor seguir a análise (proposta aqui nessa seção) da dimensão social e verbo-visual dos textos-enunciados.
- (iii) *Elaboração de atividades de leitura*: “propor atividades que contemplem tanto a dimensão social quanto a dimensão verbo-visual dos textos-enunciado em tela na aula. Entender que ler é reagir responsivamente ao texto-enunciado do outro” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.19).
- (iv) *Elaboração de atividades de escrita*: o professor precisa proporcionar ao aluno uma situação real de escrita, para que esse aluno seja o sujeito-autor de seu discurso. O aluno precisa ter razões para dizer, interlocutores a quem dizer, assumir-se como interlocutor, escolher estratégias para dizer (GERALDI, 1997, p.161).
- (v) *Elaboração de atividades de análise linguística*: é necessário que professor proponha atividades para que

[...] os alunos reconheçam e compreendam como os diferentes recursos da língua são agenciados para construir sentidos sob a baliza da situação de interação (ACOSTA-PEREIRA, 2011; 2013). Dessa forma, todo texto-enunciado, sob a baliza de um gênero, em dada situação de interação, se utiliza de recursos linguísticos que agenciam sentidos integrados às feições do gênero e às

conjecturas da situação de interação (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.19).

Para alcançar os objetivos supracitados, as particularidades do enunciado como *alternância dos sujeitos*, *conclusividade* e *expressividade* também precisam ser levadas em consideração ao trabalhar a prática de análise linguística com texto-enunciado. Vejamos o quadro abaixo com alguns procedimentos metodológicos para a prática de análise linguísticas à luz das particularidades do enunciado.

Quadro 4 - Particularidades do enunciado e a prática de análise linguística

PARTICULARIDADES DO ENUNCIADO	CONCEITO DE CADA PARTICULARIDADE	SUGESTÕES PARA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA À LUZ DO TEXTO-ENUNCIADO
Alternância dos sujeitos	O que delimita um enunciado é a alternância dos sujeitos do discurso que constitui-se pelo fato de que o falante conclui o que objetivava dizer ( <i>dixi</i> conclusivo), para passar a palavra para o outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.).	Possibilitar ao aluno um processo real de interação em que ele, como interlocutor, exerça sua compreensão ativa ao discurso do outro.
Conclusividade	Ocorre quando um locutor encerra seu enunciado e passa a palavra ao outro. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. O critério mais importante do acabamento do enunciado é a possibilidade de responder. A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) a intencionalidade do falante (projeto discursivo); 3) gêneros do discurso.	Possibilitar ao aluno refletir e se posicionar de forma responsiva sobre a escolha do tema do enunciado, os motivos do querer-dizer do locutor e a escolha das formas estáveis do gênero do enunciado e sua relação com a situação de interação.
Expressividade	Todo enunciado é expressivo, pois traz o posicionamento do interlocutor no processo de interação e manifesta, não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.	Refletir sobre o posicionamento do interlocutor no processo de interação e analisar a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, pois estes também são determinantes para a compreensão do posicionamento do interlocutor.

Fonte: Autora com base em Bakhtin (2003[1979]) e Rodrigues (2001).

Outro aspecto que devemos estar atento ao propormos a prática de análise linguística sob o matiz dialógico do texto-enunciado é o fato de que, todo enunciado tem um sentido definido e único denominado por Bakhtin (2003[1979]) de tema, ou seja, tema da enunciação. Além do tema, a enunciação é dotada de significação. Nas atividades de prática de

análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, é o enunciado num todo – tema e significação - que devemos levar em consideração, visto que não há tema sem significação.

Em outras palavras, se atentarmos apenas para a significação, estaremos analisando a palavra em sua imanência. E se olharmos apenas para o tema, olharemos somente os elementos não verbais da situação. E “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 132). Sendo que “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 131-132). Para fins metodológicos, elaboramos um quadro explicativo em que demonstramos os elementos diferenciais do enunciado (tema e significação) e a prática de análise linguística desses elementos separadamente e em conjunto (como julgamos pertinente).

#### Quadro 5 - Sentido e significação do enunciado na prática de análise linguística.

ELEMENTOS DIFERENCIAIS ENTRE TEMA E SIGNIFICAÇÃO		PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
TEMA SENTIDO	É a enunciação completa.	Trata-se da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta; Quando analisamos o tema, analisamos o enunciado concreto.
	É inflexível de análise.	
	Constitui estágio superior real da capacidade linguística de significar.	
	É um sistema de signos dinâmico e complexo.	
	Adapta-se às condições de um dado momento da evolução sócio-histórica.	
SIGNIFICAÇÃO	Pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem.	Investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos, investigação da palavra dicionarizada;
	Os elementos são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.	

	É o estágio inferior da capacidade de significar.	Quando analisamos a significação, analisamos a palavra (em sua imanência) e/ou a oração.
	É um aparato técnico para a realização do tema.	
TEMA E SIGNIFICAÇÃO	Não há uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema, sendo que sem fazer da palavra um elemento de um tema, não é possível estabelecer a significação dessa palavra. Ao mesmo tempo, o tema necessita da estabilidade da significação para ter sentido.	Analisar as formas linguísticas que compõem o tema como as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações juntamente com os elementos não verbais da situação como o caráter não reiterável e historicamente único de cada enunciação concreta.

Fonte: a autora, com base em (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 131-132).

Nessa seção, procuramos elencar características do texto-enunciado e trazer encaminhamentos metodológicos para o trabalho de reflexão e análise. Os encaminhamentos e os exemplos de questionamentos aqui apresentados são sugestões direcionadas ao professor de Língua Portuguesa que assume o compromisso de trabalhar, em suas aulas, com texto-enunciado na perspectiva dialógica, porque acreditamos que “[...] ser professor já não pode ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 1991, p. 112).

Encaminharemos para a seção seguinte a discussão sobre a prática de análise linguística à luz dos gêneros do discurso.

## 5.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

Documentos norteadores/parametrizadores relacionados ao ensino e à aprendizagem, como os PCN (BRASIL, 1997), sugerem que as aulas de Língua Portuguesa sejam pautadas pelos eixos da leitura, escrita e análise linguística tendo os *gêneros do discurso* como objeto da prática pedagógica.

No entanto, devido à dificuldade de muitos professores em utilizar os *gêneros do discurso* como mediadores para o estudo da língua, percebemos a necessidade de um direcionamento pedagógico e optamos por trazer encaminhamentos docentes para o trabalho com a prática de análise linguística à luz dos *gêneros do discurso*. Os *gêneros do discurso* são tipos de enunciados relativamente estáveis que estão vinculados a situações típicas de comunicação social. “[...] A noção de gênero e seu

ensino fazem sentido quando articulados com a concepção de texto como enunciado” (RODRIGUES, 2007, p. 2014).

Todo enunciado é produzido dentro de um dado gênero do discurso, entendendo-se gêneros como modos sociais de discursos que se constituem no espaço das atividades humanas (os gêneros são tipos históricos relativamente estáveis de enunciados) e, uma vez constituídos, norteiam essas atividades (os gêneros são tipos históricos relativamente estáveis e normativos de enunciados). Falar é sempre falar dentro de um determinado gênero (o gênero baliza a nossa fala); e responde-se ao enunciado do outro através da mediação do gênero (o gênero funciona como índice de interpretação, ou seja, horizonte de expectativas). Para o Círculo, os gêneros são vistos vinculados às situações sociais de interação, lugar de sua origem e de sua existência (RODRIGUES, 2007, p. 2013).

Sabemos que é o *gênero do discurso* que norteia os processos de ensino e de aprendizagem da língua, portanto primeiro se estuda, se analisa e se tenta compreender o *gênero* elencado. “[...] Para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários” (ANTUNES, 2003 p. 110). É o *gênero do discurso* “[...] que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras [...] é ele que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas” (ANTUNES, 2003, p. 110).

Bakhtin (1997[1979]) em *A estética da criação verbal*, mais precisamente no capítulo *Os gêneros do discurso*, nos fornece subsídios para o estudo e compreensão dos *gêneros do discurso*. Segundo o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional)

fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280, grifos do autor).

A respeito desse assunto, Rodrigues (2001) explica que,

O todo do enunciado, indício da totalidade de sentido, que se interpreta a partir do tratamento exaustivo do sentido do objeto, da vontade discursiva e do gênero do discurso, não pode ser submetido a uma definição gramatical ou a uma determinação de sentido abstrato, dado que já não se encontra no domínio da língua, num sentido estrito do termo, mas no campo do discurso e das suas relações (RODRIGUES, 2001, p. 39).

Partindo dos pressupostos acima apresentados, acreditamos que para o trabalho com a prática de análise linguística à luz dos *gêneros do discurso* é preciso explorar os três elementos que constituem os gêneros: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; porque, segundo Bakhtin (1997[1979]),

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997[1979], p. 285).

A prática de *análise linguística* objetiva o desenvolvimento da capacidade do sujeito de ampliar os conhecimentos linguístico-discursivos presentes nos enunciados em diferentes situações, possibilitando que esse sujeito reflita sobre a língua em seu próprio texto em construção ou no texto já pronto do outro, “atendendo tanto para o conteúdo temático que ali se institui, quanto para a construção composicional do gênero e para o estilo linguístico empregado pelo autor naquele enunciado” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 273).

Em se tratando dos elementos composicionais do gênero, o *estilo* condiz com a parte verbal e extraverbal do enunciado, ou seja, corresponde aos aspectos linguísticos, ao gênero e ao autor (um sujeito

socialmente constituído) do enunciado refletindo a individualidade do falante. Ao analisarmos o estilo de um gênero estamos analisando um enunciado completo, pois o estilo está interligado tanto com o conteúdo temático quanto com a construção composicional do gênero, pois esses elementos se absorvem na constituição do todo do enunciado: “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 284).

Sabemos que a *prática de análise linguística* à luz dos gêneros do discurso se refere à análise dos aspectos verbal, composicional e temático do gênero, e, como já vimos na seção anterior, é necessário estudar primeiramente a dimensão social desse gênero. Sendo assim, em se tratando do aspecto extraverbal do estilo do enunciado, a *dimensão social*, envolve toda a *situação*<sup>10</sup> de produção do enunciado ultrapassando os elementos linguísticos e incorporando os elementos extralinguísticos, e assim exercendo determinações sobre o gênero. A *dimensão social* é condição necessária para emergir o enunciado e se integrar nele como um elemento indispensável para a compreensão e articulação do seu sentido. Em se tratando do aspecto metodológico para o estudo do enunciado, segundo Rodrigues (2001), o horizonte extraverbal pode ser analisado/compreendido em seus três elementos constitutivos:

- a) *horizonte espacial e temporal*: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) *horizonte temático*: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) *horizonte axiológico*: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores) (RODRIGUES, 2001, p.24, grifos nosso).

Nas aulas de Língua Portuguesa, para explorar o *horizonte espacial e temporal* do enunciado, o professor pode elaborar atividades levantando questionamentos como: onde foi produzido (local de

---

<sup>10</sup> “Situação corresponde a uma das formas de interação social relativamente estável, no interior de uma das formas ou variedades de intercâmbio comunicativo social (esfera cotidiana, científica, jornalística etc.)”. (RODRIGUES, 2001, p. 23).

produção); a esfera social de produção (literária, jornalística, cotidiana etc.); quando foi produzido/ publicado (data); o veículo e/ou suporte de circulação (livros, revistas, internet etc.).

Já o *horizonte temático* do enunciado pode ser abordado pelo professor, em sala de aula, através dos seguintes questionamentos: qual é o seu tema ou conteúdo temático; com que finalidade foi escrito. Para explorar o *horizonte axiológico* do enunciado é necessário conter nas atividades elaboradas pelo professor, questões como: quem é o autor do texto, qual é o papel social do autor, para quem é produzido, que imagem o autor faz de seu interlocutor, qual é a atitude valorativa dos participantes.

Em relação ao *estilo verbal* do enunciado, este incide diretamente sobre o *conteúdo temático* e a *construção composicional* do gênero. Para analisar o *estilo* do autor e do gênero é preciso fazer com que o aluno reflita sobre as escolhas dos recursos linguísticos (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua e recursos estruturais e/ou recursos multimodais como cores, imagens, figuras etc.), pois o estilo “determina os usos dos recursos linguísticos e enunciativos possíveis e específicos para representar e refratar essa realidade no gênero” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 43). Questões relacionadas aos tempos e modos verbais, modalizadores, características da coesão referencial, características da coesão sequencial, características dos períodos e frases, características dos parágrafos, emprego de diferentes linguagens, emprego dos sinais de pontuação etc., podem ser utilizadas pelo professor para explorar o *estilo* do autor e do gênero.

Sobre o *conteúdo temático* podemos dizer que “o tema determina a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 43). “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua orientação de sentido específica para com ele” (RODRIGUES, 2001, p. 43). Em outras palavras, o conteúdo temático está relacionado ao tema do enunciado, estabelece a unidade de sentido, a orientação ideológica específica e representa uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Sobre o conteúdo temático Rodrigues (2001) afirma que o tema do enunciado “adquire um sentido particular, um caráter relativamente concluído, dependendo de condições determinadas, em um determinado enfoque do problema, em um material dado, nos limites da intenção (vontade, propósito discursivo) do autor” (RODRIGUES, 2001, p. 43). Em relação a esse elemento composicional do enunciado, Costa-Hübes (2017) comenta que “falar do conteúdo temático é refletir, também, sobre os elementos linguísticos, multimodais e contextuais que se apresentam



na composição do enunciado” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 282).

Para voltar o olhar ao tema do enunciado o professor poderá fazer questionamentos como: qual é o conteúdo temático presente no enunciado; como o/a autor/a se coloca diante do tema abordado; que interdiscursos são possíveis identificar; como eles se revelam no texto; como os interdiscursos se colocam diante do tema; se há marcas de intertextualidades, quais são; por que o autor recorre a outros textos etc.

Em e tratando da *composição do enunciado*, é a disposição, a orquestração e o acabamento, levando em consideração os participantes da interação, que constituem o enunciado.

Trata-se, na verdade, dos elementos que organizam estruturalmente o enunciado, mas que não se resumem em formas rígidas, haja vista que todo gênero se revela dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto (COSTA- HÜBES, 2017, p. 283).

A esse respeito, Bakhtin afirma que a forma composicional está ligada a uma “[...] *forma padrão* relativamente estável de *estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 301, grifos do autor), ou seja, “na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44). Questionamentos referentes ao plano textual global (organização geral do enunciado) e sequência discursiva predominante, são necessários para estudar a composição do enunciado.

Apresentamos a seguir um quadro explicativo referente a alguns procedimentos metodológicos para o trabalho com a prática de *análise linguística* explorando os três elementos que constituem os gêneros.

Quadro 6 - A prática de análise linguística dos elementos constituintes do gênero do discurso.

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM OS GÊNEROS DO DISCURSO	CONCEITO DE CADA ELEMENTO	SUGESTÕES PARA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA À LUZ DOS GÊNEROS DO DISCURSO
Estilo Verbal	Condiz com a parte verbal do enunciado e determina os usos dos recursos linguísticos e enunciativos possíveis e específicos para representar e refratar a realidade no gênero.	Analisar a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua e recursos estruturais e/ou recursos multimodais como cores, imagens, figuras etc. (tempos verbais, modalizadores, características da coesão referencial, características da coesão sequencial, características dos períodos e frases, características dos parágrafos, emprego de diferentes linguagens, empregos dos sinais de pontuação).
Conteúdo Temático	É o tema do enunciado, o todo semântico do enunciado, corresponde ao objeto do discurso, à finalidade discursiva do gênero e à sua orientação de sentido específica para com esse objeto e com os participantes da interação.	Identificar diferentes objetos do discurso que orientam a reação responsiva do autor (a posição do autor ante ao tema abordado, como os interdiscursos se colocam diante do tema, se há marcas de intertextualidades etc.).
Composição	Elementos que organizam estruturalmente o enunciado.	Observar a organização geral do enunciado e a sequência discursiva predominante é necessário para estudar a composição do enunciado.

Fonte: autora, com base em Bakhtin (2003[1979]), Rodrigues (2001), Costa-Hübes (2017) e Acosta-Pereira (2012).

Partindo dos estudos aqui elencados, compreendemos que:

Cada enunciado é composto de uma parte verbal expressa e de uma parte "subentendida" (a situação social). A avaliação social determina, assim, não só o conteúdo temático do enunciado, mas também a sua forma (estilo, composição), bem como a sua composição genérica (gênero) e gramatical, vista do ângulo histórico. (RODRIGUES, 2001, p.27)

Entendemos também que trabalhar com a prática de análise linguística à luz dos *gêneros do discurso*, corresponde ao reconhecimento e estudo do estilo verbal e extraverbal de um *gênero*, pois ao analisar o estilo se analisa também o conteúdo temático e a composição do gênero que formam o todo do enunciado. Segundo Bakhtin (1997[1979]), “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 287), “pois o estilo de um enunciado é o do gênero no qual o enunciado se encontra construído” (RODRIGUES, 2001, p. 44) e é por isso que “este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por

natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 284). “Assim, podemos compreender que, na perspectiva sociológica, a unidade de análise é o enunciado, e suas formas típicas relativamente estáveis, os gêneros” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.06).

Seguimos para a próxima seção na qual realizamos uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para discutir sobre os eixos norteadores “uso” e “reflexão” no trabalho com a língua nas aulas de LP.

### 5.3 USO E REFLEXÃO COMO EIXOS NORTEADORES: ANALISANDO OS PCN

Ao longo dessa pesquisa reenunciamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN<sup>11</sup> foram elaborados na década de 1990 devido às novas políticas educacionais implementadas na época, aos novos estudos relacionados ao ensino e aprendizagem e compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”. O objetivo do documento é auxiliar os profissionais da educação no desempenho do seu trabalho apontando “[...] metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4).

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, o documento sugere que o ensino- aprendizagem esteja pautado nos eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística; articulado em três variáveis - o aluno, a língua e o ensino. Traz a concepção de aluno como sujeito da ação de aprender, que age sobre o objeto de conhecimento, a concepção de língua como interação entre os sujeitos e concepção de ensino “como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 25). Para que haja essa mediação, o documento salienta que as atividades didáticas deverão ser planejadas e implementadas pelo professor com o objetivo de desencadear e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

As orientações encontradas no documento são para que o professor possibilite ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, pois o documento defende a importância da linguagem na participação social afirmando que “é por meio dela que o

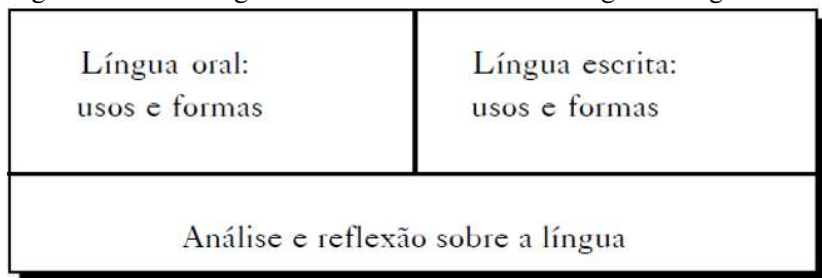
---

<sup>11</sup> Na temporalidade de escrita e de defesa desta dissertação, houve, no Brasil, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Questão não tratada nesta pesquisa.

homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 21). Para que o aluno adquira conhecimento linguístico é necessário que ele reflita sobre a língua em seu processo concreto de interação. É produzindo linguagem que esse aluno adquire conhecimento em relação à linguagem, em outras palavras, é no uso da linguagem que ele reflete e aprende sobre ela. Portanto, ao afirmar “que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p. 21).

Conforme os pressupostos apresentados acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) reforçam que os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, em função do desenvolvimento das habilidades linguísticas (falar, escutar, ler e escrever), precisam ser desenvolvidos em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Para uma visão mais concreta a esse respeito, podemos observar na figura abaixo os conteúdos organizados em blocos.

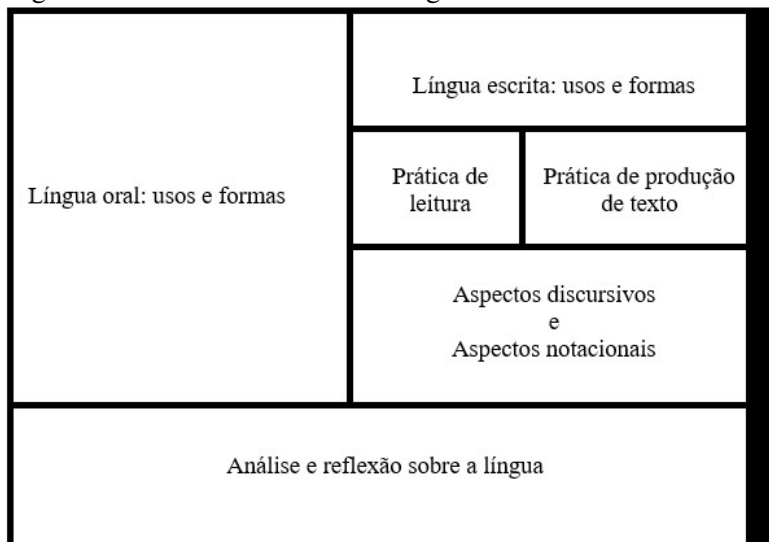
Figura 4 - Blocos organizadores de conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Brasil (1997, p. 35)

O documento explica que o bloco de conteúdos *Língua escrita: usos e formas* subdivide-se em *Prática de leitura* e *Prática de produção de texto*, que, por sua vez, se desdobra em *Aspectos discursivos* (referem-se às características da linguagem em uso) e *Aspectos notacionais* (referem-se às características da representação gráfica da linguagem). Conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 5 - Bloco de conteúdos de Língua escrita: usos e formas



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os conteúdos antes eram organizados em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática. Esses conteúdos continuam sendo propostos nos PCN (BRASIL, 1997), porém agora estão organizados em função do eixo USO □ REFLEXÃO □ USO. Organizar os conteúdos em função do eixo USO □ REFLEXÃO □ USO

[...] significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas

de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 35, nota de rodapé).

Já o conteúdo *Língua escrita: usos e formas*, foi apresentado como dois sub-blocos, mas o documento ressalta que leitura e escrita são práticas complementares que “permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, p. 40). Segundo os PCN (BRASIL, 1997), o objetivo da prática de leitura na escola é formar leitores competentes e pessoas capazes de escrever com eficácia, pois a leitura fornece conteúdo para ter o que escrever e modelo para saber como escrever. Para que o aluno seja um leitor competente, é necessário trabalhar com diversos textos buscando os diferentes “para quês”, ou seja, proporcionar a leitura de diferentes gêneros discursivos “[...] buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema” (BRASIL, 1997, p. 41).

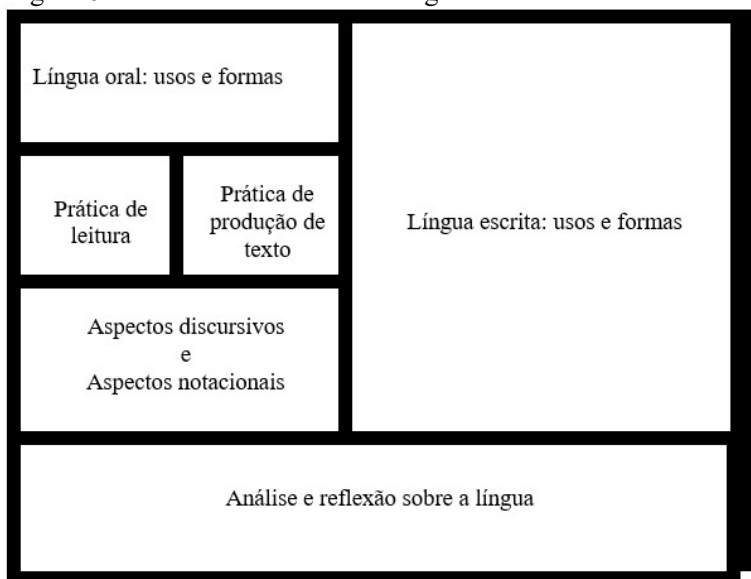
Referente à prática de produção de texto, segundo os PCN (BRASIL, 1997), a finalidade é formar alunos que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes e que saibam “selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p. 47).

Sobre o conteúdo *Língua oral: usos e formas*, os PCN (1997) afirmam que muitas vezes a escola não cumpriu o dever de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando houve essa tentativa de ensino, quase sempre, valorizou apenas a variedade linguística de prestígio social, pensando que dessa forma conseguiria resolver também os problemas de escrita. No entanto, o resultado foi o reforço do preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. Para desenvolver a capacidade de expressão oral do aluno, a escola precisa proporcionar um ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Não basta apenas aceitar a fala do aluno, pois sabemos que ele irá enfrentar situações em que ao produzir as expressões próprias da sua comunidade, não será aceito. Por isso que o papel da escola é mostrar as variedades linguísticas e ensinar o aluno a utiliza-las em diferentes situações de comunicação. Sendo assim,

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em [...] situações de aprendizagem: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, 1997, p. 38-39).

A seguir, trouxemos uma figura explicativa para sistematizar os pressupostos supracitados.

Figura 6 - Bloco de conteúdos de Língua oral: usos e formas



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em relação ao conteúdo *Análise e reflexão sobre a língua*, o documento se refere à prática de análise linguística. “Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (BRASIL, 1997, p. 30). Que, conforme as discussões já apresentadas em nossa pesquisa, são atividades epilinguísticas e metalinguísticas que tomam determinadas

características da linguagem como objeto de reflexão. Para os PCN (BRASIL, 1997).

[...] ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...]

Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 53).

Os PCN (BRASIL, 1997) ressaltam que essas atividades de análise linguística não foram inventadas pela escola. O documento explica que:

Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, está realizando uma atividade epilinguística. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística, para que essas possam ter algum significado para os alunos (BRASIL, 1997, p. 53).

Segundo o documento, o objetivo principal dessas atividades de análise linguística “[...] é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1997, p. 53). Os PCN (BRASIL, 1997) fundamentam essas atividades em dois fatores: (i) a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; (ii) a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem (BRASIL, 1997, p. 53).

Os PCN (BRASIL, 1997) observam que, na prática, a fala da e sobre a linguagem no ensino de Língua Portuguesa está sendo tratada como conteúdo e não como meio para melhorar a qualidade da produção linguística. O documento cita o exemplo do ensino descontextualizado de gramática que se tornou emblema de um conteúdo estritamente escolar, que só serve para o aluno conquistar boas notas e ser aprovado.



Uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Para realmente alcançar os objetivos da prática de análise linguística das aulas de Língua Portuguesa, que é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, os PCN (1997) sugerem que as práticas pedagógicas, principalmente nos primeiros ciclos (os primeiros anos do Ensino Fundamental), devem

[...] centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 31).

Compreendemos então que, para os PCN (BRASIL, 1997), refletir sobre os fenômenos da linguagem é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos; e que nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades de Análise e reflexão sobre a língua não são realizadas isoladamente, mas estão em consonância com a prática de leitura e produção de textos orais ou escritos. Em caráter ilustrativo, apresentamos uma figura referente ao bloco de conteúdos de análise e reflexão sobre a língua.

Figura 7 - Bloco de conteúdos de Análise e reflexão sobre a língua

Análise e reflexão sobre a língua			
Língua oral: usos e formas		Língua escrita: usos e formas	
Prática de leitura	Prática de produção de texto	Prática de leitura	Prática de produção de texto
Aspectos discursivos e Aspectos notacionais			
<p>- Atividades epilinguísticas e metalinguísticas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão;</p> <p>- Atividades fundamentadas em dois fatores: (i) a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; (ii) a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.</p> <p>- O objetivo é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral;</p>			

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em se tratando da organização dos conteúdos (uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua) das aulas de Língua Portuguesa em função do eixo USO→REFLEXÃO→USO, os PCN (BRASIL, 1997) ressaltam que é necessário um tratamento cíclico em que “[...] os mesmos conteúdos apareçam ao longo de toda escolaridade variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização” (BRASIL, 1997, p. 36). Alguns critérios são sequenciados pelo documento para garantir a continuidade da aprendizagem. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de

autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;

- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 36).

Referente ao tratamento didático dos conteúdos, os PCN (BRASIL, 1997) enfatizam que o eixo USO→ REFLEXÃO→USO caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO→REFLEXÃO→USO pretendendo “[...]que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia” (BRASIL, 1997, p. 38) .

Nessa seção, fizemos uma análise documental dos PCN de Língua Portuguesa para trazer a discussão referente ao uso e reflexão no trabalho com a língua. Observamos que o documento propõe que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar focado na linguagem concreta, ou seja, nos usos e reflexões da língua. Os conteúdos a serem trabalhados são leitura, oralidade, escrita e análise linguística a partir de atividades com a sequência metodológica ação reflexão uso. Primeiro se estuda a ação da língua, em seguida se analisa os recursos linguísticos necessários para a prática da ação fazendo uma reflexão sobre como esses recursos foram utilizados, por último, utiliza-se os dois estudos anteriores para o próximo uso da língua.

Queremos esclarecer que os PCN (BRASIL, 1997) são documentos que trazem uma concepção e uma metodologia detalhadas para cada conteúdo a ser trabalhado. No entanto, o objetivo da nossa pesquisa é o eixo análise linguística, o trabalho com a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, direcionamos para a próxima seção a discussão sobre procedimentos metodológicos para o trabalho com a prática de análise linguística sob o matiz dialógico integrado á leitura, escrita e práticas orais.

#### 5.4 AMARRANDO OS NÓS: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O MATIZ DIALÓGICO

Em um ensino-aprendizagem sob o matiz dialógico, o texto (oral ou escrito) como texto- enunciado é o objeto articulador da prática pedagógica, visto que as atividades discursivas tem como resultado textos

orais ou escritos. “Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta” (BRASIL, 1997, p. 35). Segundo Bakhtin (1997[1979], p. 332), “por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua”, sendo assim, o ensino de língua nas aulas de Língua Portuguesa deve ser em função da reflexão sobre o texto, ou seja, as atividades de análise linguística propostas nas aulas devem ser em função do texto- enunciado.

Segundo os PCN (1997), a prática de análise linguística deve ocorrer de forma integrada aos eixos de leitura e de produção de textos orais ou escritos. No quadro a seguir, elaborado por Mendonça (2006), apresentamos três possibilidades de atividades de análise linguística integrada aos demais eixos de ensino.

Quadro 7 - Análise linguística na relação com os eixos de leitura e de produção de textos

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual para detectar os problemas e, então decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1667c, para a melhoria da produção escrita).
----->				
USO		REFLEXÃO		“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN+, 2002; 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita /refacção do texto oral	
----->				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita /refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características [...]; segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o, para depois produzi-lo e, então, reelabora-lo após (auto) avaliação por meio de AL.
----->				

Fonte: Mendonça (2006, p. 209)

A primeira possibilidade é proposta por Geraldi (1997). Para o autor, o objetivo principal da prática de análise linguística está relacionado à reescrita de texto dos alunos. Segundo o autor, a análise linguística partirá não do texto “bem escritinho” encontrado no livro didático, mas do texto escrito pelos alunos. As atividades de análise

linguística propostas por Geraldí (1997) são mais voltadas para o aspecto linguístico, os gêneros discursivos não são tão marcados.

Já a segunda possibilidade é proposta pelos PCN (BRASIL, 1997). No documento, a prática de análise linguística refere-se a um conjunto de atividades de análise e reflexão sobre a língua relacionadas à prática de leitura e produção de textos orais e escritos. A finalidade é a produção e compreensão de discursos e “as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos” (BRASIL, 1997, p. 35).

Em relação à terceira possibilidade, a prática de análise linguística está relacionada a análise dos gêneros discursivos, textuais e linguísticos com a finalidade de conhecê-los para produzi-los. As três possibilidades apresentadas acima, apesar de proporem metas diferentes, são igualmente válidas, pois as três apontam a prática de análise linguística sob o matiz dialógico e integrada aos eixos de leitura e produção textual.

Direcionamo-nos agora para as subseções a seguir em que continuaremos nossa discussão relacionada à prática de análise linguística integrada à leitura, escrita e práticas orais.

#### **5.4.1 A prática de análise linguística integrada às práticas de leitura**

A leitura de texto é o ponto de partida para a prática de análise linguística, visto que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do *portador*<sup>12</sup>, do sistema de escrita, etc.” (BRASIL, 1997, p. 41).

Para desenvolver atividades de análise linguística integrada às práticas de leitura é preciso proporcionar ao aluno leituras de diversos gêneros discursivos, com uma diversidade de objetivos.

Após ler um texto de um determinado gênero discursivo, “[...] com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos linguísticos usados para construir o sentido” (MENDONÇA, 2006, p. 212). A esse respeito, Antunes (2003) ressalta que:

---

<sup>12</sup> O termo “portador”, utilizado pelos PCN (1997), refere-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de seqüenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que seqüência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais) (ANTUNES, 2003, p. 118).

Contudo, ainda podemos observar em muitas aulas de Língua Portuguesa o professor proporcionar aos alunos atividades de análise morfosintática de palavras ou períodos retirados do texto. Muitos profissionais afirmam que dessa forma estão trabalhando com a gramática “contextualizada”, porém o que acontece é a leitura do texto como pretexto para análise gramatical tradicional e não atividades de análise linguística a partir da leitura de texto. Vejamos a seguir um quadro comparativo dos procedimentos do ensino de gramática com os procedimentos da prática de análise linguística para o eixo de leitura.

### Quadro 8 - Leitura: ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA		
Objeto de ensino	Estratégia mais usada	Competência esperada
Adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos.</li> <li>Exposição de listas de adjetivos relativos a certas locuções, a serem memorizadas.</li> <li>Uso das explicações das gramáticas como texto didático de base para a abordagem do assunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e classificar os termos em orações e períodos.</li> <li>Transformar adjetivos em locuções adjetivas.</li> <li>Conhecer e reproduzir, em exercícios escolares, a correspondência entre locuções adjetivas e adjetivos, geralmente de uso menos comuns (<i>de gelo= glacial; de chumbo= plúmbeo; etc.</i>)</li> </ul>
ANÁLISE LINGÜÍSTICA		
Objeto de ensino	Sugestão de estratégias	Competência esperada
Processos de adjetivação/ qualificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais.</li> <li>Consulta a manuais e gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões, etc .</li> </ul>	<p>Perceber que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido.</li> <li>gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, como as notícias, como descrições “mais contidas” que uma fábula ou um artigo de opinião.</li> <li>os processos de adjetivação/qualificação incluídos numa descrição podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos (<i>esbravejou</i> e não <i>afirmou</i>), por exemplo.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, apud SILVA, 2009, p. 59)

Observando o quadro acima, percebemos que uma aula de Língua Portuguesa voltada para o ensino de gramática, a leitura de textos é um pretexto para retirada de palavras e/ou períodos isolados e os objetivos são conhecer, identificar, classificar, transformar etc. tendo os textos da gramática como texto didático de base. No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa em que a prática de análise linguística está integrada ao eixo da leitura e o objeto de ensino é a língua na interação, a leitura de textos é o ponto de partida. O objetivo da aula é analisar, observar, refletir, perceber etc. casos particulares de diferentes gêneros para chegar a conclusões mais gerais. A gramática e dicionários são utilizados para pesquisar e ampliar as discussões em torno da linguagem. “Desse modo

se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser certa ou errada. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social” (ANTUNES, 2003, p. 118). Ressaltamos que os objetos de ensino citados no quadro são apenas exemplos, sendo que tudo dependerá do gênero discursivo analisado e dos objetivos traçados pelo professor a partir desse gênero.

Entendemos também que a prática de leitura em sala de aula pode ser direcionada para questões relativas às especificidades de cada gênero (conteúdo temático, estilo, composição). Visto que, além dos aspectos linguísticos, a leitura de diversos gêneros discursivos possibilita observar e compreender as características do gênero que, segundo Bakhtin (2003), variam conforme o objetivo discursivo dentro de cada esfera social.

No que se refere à análise e reflexão sobre a língua vinculada à prática de leitura, os PCN (BRASIL, 1997) afirmam que é uma atividade que possibilita discussões “[...] sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido” (BRASIL, 1997, p. 54). Possibilita, também, que o aluno construa um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos orais e/ou escritos. O documento aponta a *recepção ativa*<sup>13</sup> como uma prática essencial para análise e reflexão sobre a língua, relacionada à produção oral e à prática de leitura. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), a recepção ativa é necessária, principalmente, se tratando de textos veiculados pelos meios de comunicação de massa, visto que, “[...] possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-linguísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas” (BRASIL, 1997, p. 54). Para compreender um texto criticamente, é preciso o exercício da recepção ativa, pois desenvolve a capacidade de trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. A recepção ativa

Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-linguísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos

---

<sup>13</sup> Recepção ativa está sendo usada pelos PCN (1997) como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura.



propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita (BRASIL, 1997, p. 54).

Ler diferentes gêneros discursivos e refletir sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos desses gêneros, proporciona também a elaboração de um repertório de recursos linguísticos que poderão ser utilizados na produção de textos. Sobre a prática de análise linguística integrada à produção de textos, discutiremos na próxima seção.

#### **5.4.2 A prática de análise linguística integrada às práticas de produção de textos**

A escrita é uma forma de atuação social entre sujeitos que realizam o exercício de dizer (ANTUNES, 2003, p. 116), por isso nas aulas de Língua Portuguesa o professor precisa planejar atividades de produção textual que coloque o aluno em uma situação real de interação. Antunes (2003) orienta que em toda atividade de escrita, o aluno precisa ser levado a vivenciar as experiências de: (i) planejar; (ii) escrever (primeira versão do texto); (iii) revisar e reformular seu texto, conforme necessário, concluindo a versão definitiva. A autora ressalta a importância de o aluno revisar seu próprio texto e defende que essa prática precisa ser trabalhada desde os primeiros anos escolares. Ela afirma que essa revisão precisa ser orientada pelo professor, levando o aluno “[...] a compreender que um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores” (ANTUNES, 2003, p.116).

Assim, compreendemos a importância de promover atividades que conciliam análise linguística à produção textual, pois a prática de análise linguística integrada às práticas de escrita

[...] permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da

exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, 1997, p. 53)

Em outras palavras, a análise linguística pode ocorrer no momento da produção de texto em que o aluno faz reflexões sobre as escolhas lexicais mais adequadas para o gênero escrito, e/ou o professor também pode propor atividades de correção e reescrita onde o próprio aluno reflete sobre o texto que escreveu ou sobre o texto do colega, fazendo ou sugerindo as adaptações necessárias. Sobre esse tema, Mendonça (2006) explica que a análise linguística auxilia no desenvolvimento das habilidades da escrita de textos em vários gêneros, pois é “um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, de natureza diversificada [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 214).

Em conformidade com a prática de produção de textos escritos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que os educandos explicitem saberes implícitos e abre espaço para sua reelaboração. Essa prática acarreta em

[...] atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, 1997, p. 53).

A esse respeito, Geraldi (1984) orienta que a reescrita de textos é o momento propício para a prática de análise linguística. O professor seleciona um problema ocorrido no texto produzido pelo aluno para ser o tema da aula mostrando os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. A atividade deve se caracterizar pela retomada do texto “para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise” (GERALDI, 1984, p. 74) com objetivo de compreender o fenômeno linguístico em estudo.

As atividades de análise linguística podem estar relacionadas à reflexão sobre os textos produzidos com enfoque nos problemas

relacionados aos elementos exemplificados por Mendonça (2006) no quadro a seguir:

#### Quadro 9 - Prática de análise linguística para a produção de texto

- Ortográfica – erros de grafia em palavras que apresentam regularidade devido ao mesmo radical (ex. pesquisa/pesquisador) e também certas alterações relativas ao contexto silábico (coragem/corajoso);
- Morfossintática/normativa – problemas de concordância verbal, comuns, por exemplo, com sujeito posposto, distante do verbo;
- Textual – problemas de coesão/coerência, por ambiguidades indesejadas, organização sintática inadequada e/ou por mau uso de operadores argumentativos (preposições, conjunções e locuções conjuntivas; certos advérbios e adjuntos adverbiais, como *assim, agora, logo, depois*) etc.;
- Discursiva – uso inadequado de vocabulário em relação à orientação argumentativa do texto (referir-se a adolescentes infratores como “bandidos” num texto que argumente serem eles vítimas de causas sociais), inadequação do grau de formalidade ao gênero (formal ou informal demais) etc.

Fonte: Mendonça (2006, p. 215)

Partindo dos pressupostos aqui elencados, ressaltamos que ao praticar análise linguística relacionada à escrita/reescrita de textos, os aspectos analisados serão aspectos sistemáticos da língua e não a terminologia gramatical. “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 1984, p. 74, nota de rodapé). Trazemos a seguir um quadro, elaborado por Mendonça (2006), para comparar a diferença de perspectiva do ensino voltado para a gramática e para a prática e análise linguística.

Quadro 10 - Produção de texto: ensino de gramática e análise linguística

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Competência esperada</b>
Orações coordenadas e subordinadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de períodos para identificação e classificação dos termos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e classificar orações e períodos.</li> </ul>
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestão de estratégias</b>	<b>Competência esperada</b>
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e comparação de textos;</li> <li>Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes.</li> <li>Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve.</li> <li>Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, apud SILVA, 2009, p. 58)

Observando o quadro acima podemos concluir que o essencial na escrita, reescrita, correção e autocorreção de textos é a substituição do ensino de gramática pela prática de análise linguística. Percebemos que ao praticar a análise linguística, inevitavelmente, estuda-se e pratica-se gramática, no entanto não é decorar e classificar regras, é “[...] perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção dos textos, orais ou escritos, curtos ou longos. A partir desse núcleo que as atividades deveriam ser criadas, propostas e avaliadas” (ANTUNES, 2003, p. 125).

Em relação à prática de análise linguística integrada às práticas orais nas aulas de Língua Portuguesa o professor precisa planejar a ação pedagógica com atividades sistemáticas de escuta, fala e reflexão sobre a língua.

Em se tratando da escuta, desenvolver a habilidade de saber ouvir é tão importante quanto à de saber falar, pois ouvir faz parte da competência comunicativa do falante. Há várias regras sociais que estabelecem o comportamento adequado do ouvinte perante o falante, e na escola essas regras precisam ser analisadas e exercitadas.

Sobre a fala, os PCN (BRASIL, 1997) sugerem que:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos (BRASIL, 1997, p. 40).

Compreendemos que a produção oral pode acontecer em diversas circunstâncias, dentro de diversos projetos, no entanto os usos mais formais do discurso oral precisam ser privilegiados principalmente os discursos próprios da comunicação pública.

Segundo Antunes (2003), “as circunstâncias de falar em público exigem o cumprimento de certas convenções sociais que interferem na organização do que dizer e na forma de como dizer” (ANTUNES, 2003, p. 113).

Visando desenvolver no aluno as competências necessárias para o uso da oralidade em situações de comunicação pública, é de extrema importância integrar a prática de análise linguística às práticas orais. Para isso, o professor pode envolver o aluno em “[...] situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (BRASIL, 1997,

p. 39). Em outras palavras, é preciso fazer com que o aluno analise diferentes textos orais e perceba as diferenças lexicais, sintáticas, discursivas que caracterizam a oralidade em diversas situações de comunicação (formal ou informal) para que ele saiba adaptar a sua fala em cada uma delas.

Em relação à produção oral, os PCN (1997) ressaltam que a prioridade da prática de análise e reflexão sobre a língua nas aulas de Língua Portuguesa é fazer com que o aluno explicita o que sabe, mas não tem consciência do que faz e por que faz. Trabalhar a oralidade focada sobre aspectos linguísticos pode

[...] contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade linguística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Para finalizar esse capítulo, na próxima seção discutiremos sobre o ensino da oralidade, leitura, escrita e análise linguística de forma integrada nas aulas de Língua Portuguesa.

#### **5.4.3 Visando um projeto de ensino de forma integrada nas aulas de LP**

Compreendemos que um projeto de ensino precisa estar pautado a partir de três grandes eixos teóricos propostos por Geraldí (1984; 1996): concepção de linguagem como interação; variedade linguísticas; teorias do texto/discurso. E que o ensino de língua esteja articulado a leitura, produção de texto e análise linguística, sendo

- a) leitura – como um trabalho de compreensão de sentidos de um texto que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem;
- b) produção de texto – como a expressão da subjetividade de um autor, registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro;
- c) análise linguística – como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção (COELHO; MELO; SUASSUNA, 2006, p. 229).

Sabemos que o currículo escolar não é uma grade fechada de conteúdos, pois dialoga com as demandas sociais de cada época (MENDONÇA, 2006, p. 218). Entretanto “[...] a escola precisa de saberes minimamente estabilizados para poder funcionar como agência de

disseminação e reformulação desses saberes” (MENDONÇA, 2006, p. 218), por isso ressaltamos a importância de uma organização curricular tendo em vista a integração dos eixos leitura, produção e análise linguística.

Segundo Mendonça (2006), o currículo escolar ainda está organizado numa forma estrutural, ou seja, fonologia, morfologia, sintaxe etc. não contemplando a integração dos eixos leitura, produção e análise linguística. Acreditamos que currículo escolar organizado numa forma estrutural com ênfase em conteúdos gramaticais, possa dar espaço para que o texto seja um pretexto para ensinar tais conteúdos, deixando de trabalhar a linguagem como interação social.

A autora firma que, para um currículo integrado deveria seguir

[...] critérios discursivos, relativos à produção de sentido com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos que seria o foco da prática de análise linguística. Entretanto esses recursos e estratégias aparecem a todo o momento, em qualquer gênero, o que dificulta a progressão de abordagem na escola (MENDONÇA, 2006, p.218-219).

No entanto, se compreendemos um ensino de Língua Portuguesa sob o matiz dialógico em que os gêneros discursivos são a unidade básica de ensino, é imprescindível que o currículo escolar seja organizado a partir dos gêneros de diferentes esferas, visto que o domínio dos gêneros é fundamental para a realização de qualquer atividade discursiva.

Numa perspectiva sociointeracionista de ensino e de aprendizagem visando ampliar as competências linguísticas dos educandos, Coelho, Melo, Suassuna (2006) apresentam uma proposta para trabalhar o estudo de língua através de projetos didáticos e/ou temáticos para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social. Segundo os autores,

[...] o projeto didático/temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com o outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes sentidos do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam

como produtores de significados (COELHO; MELO; SUASSUNA, 2006, p. 232-233).

Os autores explicam que “a vantagem dos projetos estaria, essencialmente, na possibilidade que apresentam de tratar os conteúdos de modo articulado, aspecto esse de grande importância quando se trata da linguagem” (COELHO; MELO; SUASSUNA, 2006, p. 231). Os autores, sob a perspectiva de Gandin (2002), apresentam algumas vantagens da pedagogia de projetos:

- a) possibilita o estudo de temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade;
- b) permite e requer a participação de todos, de modo que o aluno não fique só na participação passiva de “receber” conteúdos;
- c) abre perspectiva para a construção do conhecimento, a partir de questões concretas;
- d) oportuniza a experiência da vivência crítica e criativa;
- e) ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação;
- f) cria um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e a participação (COELHO; MELO; SUASSUNA, 2006, p. 231).

O ensino-aprendizagem através de projetos didáticos e/ou temáticos exige um trabalho conjunto e precisa estar articulado ao PPP (projeto político-pedagógico) da unidade escolar. A escolha do tema depende da série, da disciplina e da comunidade escolar. Os autores ressaltam que o objetivo é

[...] possibilitar uma prática pedagógica de língua portuguesa que contribua para o desenvolvimento linguístico efetivo dos falantes, [...] motivar a reflexão sobre a língua a partir de uma perspectiva que considera as condições pragmáticas e ideológica da linguagem, possibilitando o desenvolvimento da leitura, produção textual e análise linguística nos mais diversos contextos que demandem apreciação da realidade sócia (COELHO; MELO; SUASSUNA, 2006, p. 243).



Segundo os PCN (BRASIL, 1997) “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 21). Sendo assim, acreditamos na eficácia de um currículo através de projetos didáticos e/ou temáticos para um ensino de língua com ênfase nos gêneros discursivos de diversas esferas da atividade humana, em que o objetivo das aulas seja levar o aluno a pensar, analisar e refletir fazendo com que os conteúdos gramaticais contribuam para essa reflexão e aprendizado. Uma proposta que leve o aluno a interagir em variadas situações de comunicação, em diferentes esferas sócio-discursivas, cujo estudo da língua através dos gêneros discursivos de diferentes esferas da atividade humana permite um ensino-aprendizagem completo onde todos os eixos – leitura, oralidade, escrita e análise linguísticas – sejam contemplados de forma integrada.



## 6 O ENTREESPAÇO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No decorrer da nossa pesquisa, postulamos que a disciplina de Língua Portuguesa sofreu, ao longo dos anos, diversas alterações referentes aos conteúdos curriculares e aos pressupostos teórico-metodológicos. Uma das mudanças foi relacionada ao objeto de ensino e de aprendizagem. A partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997), as orientações apontam para que o objeto de estudo da disciplina seja a língua nas situações de interação. Segundo o documento, “[...] objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p.25,). No entanto, ainda há professores que relacionam o ensino de língua portuguesa exclusivamente com o ensino de conceitos e de classificações gramaticais. Com isso, dúvidas surgem entre os profissionais da área: ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Em meio a essas dúvidas, e tendo como referência o matiz dialógico para o ensino e aprendizagem, talvez a pergunta mais adequada fosse: qual o entreespaço da gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa?

Sobre o ensino de gramática, os PCN (BRASIL, 1997) orientam que, “[...]o critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos” (BRASIL, 1997, p. 60).

Possenti (1996) explica que quando há dúvidas sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso ouvir os alunos no recreio, em nossas aulas, em seus textos. Verificar o que eles já sabem. Se já sabem fazer frases completas, não precisamos fazer exercícios de completar, se já falam períodos composto, não precisamos ensiná-los com frases curtas, se brincam com a língua do “pê”, talvez tantos exercícios de divisão silábica não sejam necessários, se já sabem fazer frases exclamativas, interrogativas, afirmativas e negativas, não há necessidade de ensinar isso a eles, e assim por diante.

Dessa forma, “sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e escrever, reler e escrever mais, para escrever e ler de forma cada vez mais sofisticada etc.” (POSSENTI, 1996, p. 33), porque

[...] aprender a ler e escrever na escola deve ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações apropriadas; aprender a ler e a escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usar desse conhecimento para participar e intervir na sociedade (BRITTO, 2012, p. 82).

Segundo Possenti (1996), o aluno já vai para a escola sabendo falar a língua portuguesa e se ele sabe falar, ele sabe a gramática. Não significa que ele sabe análise morfológica e sintática, mas sabe dizer e entender frases porque tem um domínio da estrutura da língua. O autor exemplifica com o fato de que em uma frase o aluno vai falar “as casas” e jamais “casas as”. Mesmo não conhecendo sintaxe de colocação, esse aluno sabe que se diz o artigo antes do nome. No entanto, se o aluno escreve “as casa”, aí sim se justifica o ensino de concordância nominal.

Sobre esse assunto, Antunes (2003) também ressalta que não existe falante sem conhecimento de gramática, mas não significa “[...] que todo falante sabe o que é um adjunto adnominal, ou um dígrafo ou um verbo intransitivo. O que ele sabe, intuitiva e implicitamente é usar essas coisas [...] sabem as regras de uso das unidades, embora desconheçam os nomes que as unidades têm e a que classes pertencem” (ANTUNES, 2003, p. 86).

A esse respeito, Geraldi (1997) explica que:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens pelos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 118).

Antunes (2003) aponta que a questão é discernir sobre o objeto de ensino, ou seja, as regras, as regularidades de como se usa a língua nos mais variados gêneros discursivos orais ou escrito, “[...] como ensinar tais regularidades, com que concepções, com que objetivos e posturas, desenvolvendo que competências e habilidades” (ANTUNES, 2003, p.88).

Compreendemos que a função da escola não é “formar gramáticos linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de

modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos de múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p.204). Com isso, o ensino de língua portuguesa não pode ser constituído apenas de exercícios estruturais de gramática, até porque “toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo” (ANTUNES, 2003, p. 88). “Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 60).

Quando aprendemos uma língua, adquirimos o conhecimento das regras de formação de enunciados dessa língua. Não existe língua sem gramática O conjunto de regras que constitui uma gramática só existe para *estabelecer os padrões de uso, o funcionamento* da língua, ou seja, para regular os usos adequados da fala e da escrita da língua.

Nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantia a sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora (ANTUNES, 2003, p. 89).

Antunes (2003) comenta que é importante distinguir, para desfazer alguns equívocos, o que são regras de gramática e o que não são regras de gramática. A autora esclarece que *não são regras de uso*, mas metalinguagem, atividades de definição e classificação das unidades da língua como, por exemplo, a classificação de cada tipo de oração tanto subordinadas quanto coordenadas; distinção de encontros vocálicos, distinção de sujeito e predicado, classificação dos tipos de sujeito etc. Podemos observar que o objetivo deste ensino é reconhecer, identificar, dar nome as coisas, circular palavra, classificar termos, decorar regras sem se preocupar em saber para que serve cada coisa ou que sentido produzem quando utilizadas em textos orais ou escritos.

Sobre o que são regras gramaticais, a autora explica que “[...] são orientações acerca de *como usar as unidades da língua*, de *como combina-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados

aos fins pretendidos” (ANTUNES, 2003, p. 86, grifos da autora). Vejamos alguns exemplos de regras de uso apontados pela autora: descrição para empregar pronomes, quando e como utilizar artigo definido e indefinido, flexões de verbos indicando diferenças de tempo e modo, como expressar exatamente o que quer pelo uso da palavra, estabelecer relações semânticas entre partes do texto etc. O objetivo de ensinar essas regras é mostrar ao aluno para que serve cada elemento ou que sentido produz quando utilizado em textos orais ou escritos.

Partindo dos pressupostos até aqui elencados, ressaltamos que o professor de Língua Portuguesa precisa estar ciente “[...] que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra [...]” (POSSENTI, 1996,

p. 54). “Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua em comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”. (LOMBARDO-RADICE, 1919, p.172, apud GERALDI, 1997, p. 129). Por isso, nas aulas de Língua Portuguesa o que precisa ser ensinado é a língua não a gramática, sendo que a função da gramática é constituir um dos meios para alcançar o objetivo do ensino e da aprendizagem da língua.

Salientamos então que o ensino de gramática não foi excluído das aulas de Língua Portuguesa, mas substituído pela prática de análise linguística que diz respeito tanto ao trabalho com questões tradicionais da gramática quanto com questões amplas a propósito do texto para a construção do conhecimento sobre a linguagem (GERALDI, 1984).

Ademais, “defendemos a tese de que a prática de análise linguística, integrada às práticas de produção de textos e de leitura, seja mediada por textos-enunciados típicos – por gêneros do discurso[...]” (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 196), porque

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 303).

Em outras palavras, entendemos que a análise linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto que

possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos decorrendo sobre os usos da língua, seja na leitura, produção de textos ou reflexão sobre esses mesmos usos linguísticos. Acosta-Pereira (2018) explica que

Embora inclua um trabalho com base na gramática tradicional, a prática de análise linguística amplia sob a ótica do texto-enunciado, procurando compreender como sujeitos, nas situações de interação das quais se engaja com outrem, agenciam determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 188).

Assim, recursos expressivos como 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, organização e inclusão de informações, dentre outros), são explorados sob as lentes da enunciação (ACOSTA-PEREIRA, 2018). Para exemplificar, trouxemos um quadro elaborado por Acosta-Pereira (2018) que apresenta as diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística.

Quadro 11 - Diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística.

PRÁTICA DE ANÁLISE GRAMATICAL	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Atividade sob um panorama conceitual, taxonômico.	Atividades sob um panorama do uso agentivo-reflexivo dos recursos da língua.
Práticas de leitura e de escrita secundarizadas.	Integração entre leitura, escrita e análise linguística.
Inconsistência explicativa e analítica.	Explicação e análise a partir do imbricamento entre usos e reflexão sobre os contextos de uso.
Atividades pseudocomunicativas/descontextualizadas.	Atividades ancoradas nos usos reais da língua.
Ênfase na mecanicidade e na memorização.	Ênfase nas relações sobre o uso e reflexão sobre os usos.
Foco na estrutura e na forma.	Foco na relação entre o uso e a forma.
A unidade de análise é a oração.	A unidade de análise é o texto-enunciado.
Texto como pretexto.	Texto (texto-enunciado) como âncora.
Ênfase no prescritivo.	Ênfase no produtivo.
Estudo repetitivo e exaustivo.	Estudo sequencial e funcional.
Pedagogia tradicional.	Pedagogia crítica.
Abordagem teórico-conceitual e taxonômica.	Abordagem operacional e reflexiva.
Atravessam-se discurso(s) centripeto(s).	Ancora-se em discurso(s) centrífugo(s).

Fonte: Acosta-Pereira (2018, p. 190)

Para Geraldí (1984), prática de análise linguística refere-se a atividades que trabalha “[...] 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 [...]” (GERALDI, 1984, p. 74) onde o professor escolhe um tema a ser trabalhado e organiza atividades mostrando o aspecto sistemático da língua portuguesa. A esse respeito, vejamos o quadro a seguir que sintetiza, ao expor as proposições teóricas, conceituais e metodológicas enunciadas.



Quadro 12 - Conceito de análise linguística: aspectos e características em Geraldi (1984)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	<p>a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e sobre questões amplas a propósito do texto.</p> <p>b) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos.</p> <p>c) Atividade que visa trabalhar com o aluno o seu “texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p. 74) e envolve um processo reflexivo que se desfecha na reescrita do texto.</p> <p>d) Atividade ancorada em desenvolvimentos teóricos heterogêneos, que envolve tanto os aportes tradicionais e cognitivos, quanto os de natureza interacional.</p>	<p>A prática de análise linguística deve ocorrer a partir dos textos produzidos pelo aluno, visando tanto a sua melhoria quanto o desenvolvimento da capacidade de autocorreção, de acordo com aspectos pontuais tomados como tema de análise, para desfechar na reescrita.</p>

Fonte: Polato (2017, p. 73)

Concordamos com Geraldi (1984) e entendemos que é na situação de produção e refacção de texto, “[...] enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 60). No entanto, devido a outros objetivos nas aulas de Língua Portuguesa, acrescentamos que:

[...] a prática de análise linguística pode, em adição, ser mediada por textos- enunciados de outrem, a fim de que, dentre outros aspectos, os alunos possam compreender como o outro agencia recursos da língua(gem) para construir seu dizer. Assim, de forma geral, textos-enunciados do aluno, como textos- enunciados de outrem podem ser os articuladores/mediadores da prática de análise linguística (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p.188).

Conforme já discutimos no decorrer dessa pesquisa, Geraldi (1997) também explica que a prática de análise linguística são atividades linguísticas (aquelas que correspondem ao uso da língua); atividades epilinguísticas (aquelas que correspondem à reflexão sobre o uso da língua); atividades metalinguísticas (aquelas que correspondem à reflexão

analítica e categorial sobre o uso da língua e que são posteriores às atividades linguísticas e epilinguísticas). Em caráter explicativo e metodológico, apresentamos o quadro a seguir que aborda como tais capacidades e habilidades devem ser contempladas nas aulas de Língua Portuguesa.

### Quadro 13 - Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi (1997)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	<p>a) Trabalho social, histórico e cultural 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 singulares.</p> <p>b) Linguagem como forma de interação e transformação social.</p> <p>c) Lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais.</p>	<p>O ensino da língua/linguagem se dá a partir da abordagem do texto, porque nele se concretizam atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados, que, por sua vez, são representativas da: a) situação histórico-social – espaço em que se dá a interação; b) interação – relação intersubjetiva entre o eu e o tu; c) interlocução - trabalho compartilhado dos sujeitos, que se dá por meio de operações com as quais, no discurso, se determina a semanticidade dos recursos expressivos utilizados.</p>
CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	<p>a) Atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve poder falar sobre a linguagem, quanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas.</p> <p>b) Atividade de operar 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.</p> <p>c) Atividade que se dá a partir dos problemas que emergem dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo os de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica.</p> <p>d) Atividade que permite aumentar as intuições do aluno sobre a linguagem e a torná-las conscientes.</p>	<p>Atividade que se dá no interior das atividades interativas e interlocutivas efetivas, quer a partir da produção, quer a partir da leitura de textos.</p>
ATIVIDADE LINGUÍSTICA	<p>a) Atividades praticadas nos processos interacionais, que demandam uma reflexão quase automática na compreensão responsiva, sem suspensão das determinações do sentido a ser construído na intercompreensão dos sujeitos.</p>	Idem
ATIVIDADE EPLINGUÍSTICA	<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, autocorrekções, reelaborações, rasuras, pausas, antecipações.</p> <p>c) Incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas quanto sobre aspectos mais discursivos.</p> <p>d) 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, [1991] 2013, p. 190).</p> <p>e) Atividade consciente.</p>	<p>Tanto na leitura quanto na produção de textos devem incidir, especialmente, sobre o projeto de compreensão que o locutor lança a seu interlocutor, ou seja, sobre as estratégias do dizer mobilizadas no texto.</p> <p>Estas atividades devem preceder às atividades metalinguísticas.</p>
ATIVIDADE METALINGUÍSTICA	<p>a) Reflexão analítica sobre os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190 – 191).</p> <p>b) Permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais.</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>	<p>Devem ocorrer somente depois das atividades epilinguísticas.</p>

Fonte: Polato (2017, p. 102-103)

Para concluir, reverberamos e assentimos que:

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).

Nesse capítulo, discutimos que o trabalho com a gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa através de atividades descontextualizadas de definição e classificação das unidades da língua deu lugar para a prática de análise linguística a partir de textos-enunciados típicos, procurando compreender a língua sob o matiz dialógico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar e compreender como as diretrizes teórico- metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre enunciado e gêneros do discurso contribuem para a ressignificação do trabalho com a reflexão sobre os usos da linguagem – a prática de análise linguística – nas aulas de Língua Portuguesa.

Primeiramente, trouxemos uma breve contextualização histórica da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e percebemos que a disciplina passou por muitas ressignificações ao longo dos anos. Até os anos 1960 predominava o ensino exclusivo da gramática tradicional. Posteriormente, novos estudos relacionados à teoria linguística surgiram. Por volta dos anos de 1990, devido às críticas ao ensino tradicional, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), tomou fôlego a discussão acerca dos gêneros do discurso e da prática de análise linguística. Foi então que surgiram as orientações para o ensino de Língua Portuguesa sob o matiz dialógico, ou seja, sob uma nova perspectiva de língua(gem) e de sujeito nas práticas educacionais.

Iniciamos nossa discussão, nesta dissertação, sobre a concepção dialógica de enunciado compreendendo que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua que se realiza/materializa na forma de enunciados orais e escritos. Sob esta perspectiva, as relações dialógicas, tidas como relações de sentido, só ocorrem no campo do discurso que se materializa em enunciados concretos num processo de comunicação real. Em outras palavras, “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 293). Também discutimos, conforme explica Bakhtin (1997[1979]), que os enunciados se engendram em três particularidades constitutivo-funcionais, a saber: (i) a *alternância dos sujeitos do discurso*; (ii) a *conclusividade*; (iii) a *expressividade*. Entendemos então que, por ser dialógico e apresentar particularidades sócio-históricas, o enunciado difere-se de outras unidades convencionais da língua como a oração e a palavra (em sua imanência), porque oração e palavra (em sua imanência) são entendidas como *unidade da língua* e enunciado *como unidade da comunicação verbal*. Os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de engendramento de um todo, denominado pelo Círculo de gênero do discurso. “Cada *esfera* de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 280 grifos do autor).

Posteriormente, discutimos que a discussão sobre *gêneros do discurso* no campo pedagógico na área de ensino de línguas sob a perspectiva dialógica tomou fôlego, no Brasil, em meados da década de 1980. O Círculo de Bakhtin endereça-se na Linguística Aplicada impulsionando essas discussões. Para o Círculo, a noção de gênero como tipo de enunciado não se refere a sequências textuais, mas à “uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que constituem historicamente, em uma situação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. (RODRIGUES 2005, p. 164, grifos da autora). Bakhtin explica que os sujeitos se apropriam dos gêneros da mesma forma que se apropriam da língua materna, visto que a fala é moldada às formas do gênero. Portanto, entendemos que os gêneros do discurso emanem das interações sociais e estabilizam relativamente os enunciados que nela circulam. Há uma grande variedade de gêneros do discurso na sociedade que vão se diferenciando e se ampliando conforme a própria esfera: esfera do trabalho, a esfera íntima, a esfera jornalística, a esfera artística etc. Perante essa variedade de gêneros discursivos no contexto social, Bakhtin (1997[1979]), compreende-os como gêneros primários, que se constituem pela ideologia do cotidiano; e gêneros secundários, que são constituídos pela ideologia dominante (sistematizada e formalizada). Para cada esfera há um gênero com suas especificidades constituídas por três dimensões constitutivas: *conteúdo temático*, o *estilo* e a *composição*. Tais características conferem aos gêneros do discurso seu caráter relativamente estável. Sendo assim, concluímos que compreender os gêneros discursivos sob a perspectiva dialógica implica (i) considerá-los em constituição orgânica com as esferas da atividade humana; (ii) considerá-los a partir de sua constituição temática, estilística e composicional relativamente estável; e (iii) considerá-los como tipos relativamente estáveis, “normativos”, de enunciados.

Em seguida trouxemos uma discussão relacionada aos sujeitos por compreendermos que, uma proposta dialógica implica determinar o estatuto do sujeito que enuncia para compreender o que ele enuncia. Segundo o Círculo, os sujeitos só se tornam sujeitos pelo contato dialógico no mundo. Sendo assim, buscamos uma concepção de sujeito à luz da perspectiva dialógica. Geraldi (2010) (embasando-se na perspectiva bakhtiniana) caracteriza esse sujeito como *sujeito responsável*: todo sujeito é responsável pelos atos concretos realizam; *sujeito consciente*: um sujeito consciente é um sujeito socialmente constituído, pois a consciência é formada a partir das interações sociais; *sujeito respondente*: é um sujeito que responde à compreensão de uma

ação; *sujeito incompleto, inconcluso e insolúvel*: o sujeito está sempre em processo de acabamento que se sucede através do outro. *sujeito datado*: em busca do futuro, o sujeito vive no presente em resposta do passado em um grande, porém limitado, tempo entre nascimento e morte; *sujeito fora do comando*: é um sujeito se faz na alteridade, que é história junto com a história de outros, sua existência nunca dependerá de si mesmo. Portanto, compreendemos que todo sujeito “se constitui em relação com os outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve” (SEVERO, 2008, p.58).

Após discutirmos sobre uma concepção dialógica de enunciado, de gênero discursivo e de sujeito, encaminhamos nossa pesquisa para fundamentação teórico-metodológica, pois compreendemos que é partindo dessas perspectivas de língua, sujeito e interação que se faz o ensino e as atividades interlocutivas efetivas em sala de aula de forma diferenciada. Britto (1997) explica que nessa concepção, que é de língua e de ensino, podemos compreender três pontos cruciais: a relação do sujeito com a linguagem; o funcionamento da linguagem e ações linguísticas; e as práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista. Essa nova prática pedagógica, proposta por Geraldí, e reverberada nos PCN, está centrada no tripé produção de textos, leitura de textos e prática de análise linguística.

A expressão *prática de análise linguística* está associada ao estudo das unidades linguísticas e passou a fazer parte oficialmente dos eixos norteadores das atividades didáticas das aulas de Língua Portuguesa a partir da publicação dos PCN. Concordamos com Geraldí (1997) que a prática de análise linguística são ações que se fazem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem, vinculando essas atividades às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A prática de análise Linguística surge como uma proposta integrada às práticas de leitura e de produção de texto. São atividades que substituem a unidade de análise da palavra/frase para o texto, possibilitando a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto (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.), incluindo também contribuições de teorias de gênero.

Ao analisarmos os PCN (BRASIL, 1997), compreendemos que o documento sugere um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pautado nos eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística articulado em três variáveis - o aluno, a língua e o ensino. No documento,

a prática de análise linguística está relacionada aos usos e reflexão da língua e as atividades não são realizadas isoladamente, mas estão em consonância com a prática de leitura e de produção de textos orais ou escritos. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), o objetivo principal da prática de análise linguística “[...] é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1997, p. 53). Os PCN (1997). No entanto, concordamos com o documento que esta prática continua sendo, em muitas aulas de LP, o ensino descontextualizado de gramática que só serve para o aluno conquistar boas notas e ser aprovado.

Sendo assim, compreendemos que as aulas Língua Portuguesa pautadas na prática de análise linguística parte da concepção de língua como interação. Os eixos de ensino, leitura e produção textual, são integrados à prática de análise linguística através do trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. Em outras palavras, a análise linguística no contexto escolar não é levar o aluno a analisar e refletir sobre a língua em unidades isoladas, mas na relação com unidades mais amplas como o texto, o gênero e o discurso.

Para trabalhar a prática de análise linguística no contexto escolar a partir dos gêneros e sob a perspectiva enunciativa-discursiva, julgamos necessário compreender o texto como texto-enunciado. Sob a perspectiva bakhtiniana, compreendemos que dois aspectos “determinam” um texto como um enunciado: “seu projeto discursivo [o autor e seu querer dizer] e a realização desse projeto [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, do gênero etc.]” (RODRIGUES, 2005 p. 158, grifos da autora). Assentimos que o texto-enunciado é o mediador do processo de aprendizagem das práticas de linguagem, pois ao analisarmos, estamos analisando a língua em seu processo de interação. Para trabalhar a prática de análise linguística a partir do texto-enunciado, seguimos as três *diretrizes metodológicas para o estudo da língua* postuladas pelo Círculo: primeiro se analisa o contexto social em que foi produzida, depois os gêneros do discurso e, por último recursos, os léxico-gramaticais.

Em termos metodológicos, propomos algumas etapas para elaboração de atividades didático-pedagógicas a partir do texto-enunciado: (i) seleção de textos-enunciados do gênero para trabalho em sala; (ii) análise prévia do texto-enunciado pelo professor como subsídio para a elaboração didática; (iii) elaboração de atividades de leitura; (iv) elaboração de atividades de escrita; (v) elaboração de atividades de



análise linguística (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.19). Propomos também alguns procedimentos metodológicos para trabalhar a prática de análise linguística à luz das particularidades do texto-enunciado: (i) *alternância dos sujeitos*: possibilitar ao aluno um processo real de interação em que ele, como interlocutor, exerça sua compreensão ativa ao discurso do outro; (ii) *conclusividade*: possibilitar ao aluno refletir e se posicionar de forma responsiva sobre a escolha do tema do enunciado, os motivos do querer-dizer do locutor e a escolha das formas estáveis do gênero do enunciado e sua relação com a situação de interação; (iii) *expressividade*: refletir sobre o posicionamento do interlocutor no processo de interação e analisar a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, pois estes também são determinantes para a compreensão do posicionamento do interlocutor. Outro aspecto importante que precisa ser levado em consideração ao propor a prática de análise linguística sob o matiz dialógico do texto-enunciado é analisa-lo num *todo* – tema/sentido e significação. Para isso, é preciso analisar as formas linguísticas que compõem o tema como as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações juntamente com os elementos não verbais da situação como o caráter não reiterável e historicamente único de cada enunciação concreta.

Compreendemos que todo enunciado é estabilizado/tipificado um dado gênero do discurso e que o gênero do discurso norteia os processos de ensino e de aprendizagem da língua. Acreditamos que para trabalhar com a prática de análise linguística sob o matiz dos gêneros discursivos, é preciso explorar os três elementos que constituem os gêneros: o seu conteúdo temático, a sua construção composicional e o seu estilo. Por isso em nossa pesquisa trouxemos apontamentos para auxiliar os professores no trabalho com a prática de análise linguística à luz dos gêneros do discurso nas aulas de LP.

Partindo dos pressupostos até aqui elencados, compreendemos que trabalhar a prática de análise linguística na perspectiva sociológica de base dialógica do Círculo, a unidade de análise é o enunciado (o texto-enunciado), e suas formas típicas relativamente estáveis, os gêneros (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p.06).

Para concluir, entendemos que a prática de análise linguística precisa estar integrada aos eixos de leitura e de escrita, tendo como objeto de ensino a língua na interação. Quando integrada ao eixo da leitura, a leitura de textos é o ponto de partida e o objetivo da aula é analisar, observar, refletir, perceber etc. casos particulares de diferentes gêneros para chegar a conclusões mais gerais. A leitura pode ser direcionada para questões relativas às especificidades de cada gênero (conteúdo temático,

estilo, composição) que variam conforme o objetivo discursivo dentro de cada esfera social. A leitura de gêneros discursivos de diferentes esferas também possibilita que o aluno reflita sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos e construa um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos orais e/ou escritos.

Para propor a prática de análise linguística integrada ao eixo da escrita, é necessário que o professor planeje atividades de produção textual que coloque o aluno em uma situação real de interação, permitindo que os educandos explicitem saberes implícitos. As atividades de análise linguística podem ser feitas no momento da escrita ou reescrita de textos dos alunos ou de outros e os aspectos analisados serão aspectos sistemático da língua e não a terminologia meramente gramatical.

Já a prática de análise linguística integrada às práticas orais tem como objetivo desenvolver no aluno as competências necessárias para o uso da oralidade em situações de comunicação pública. Para alcançar esse objetivo é necessário propor atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais fazendo com que o aluno perceba as diferenças lexicais, sintáticas, discursivas que caracterizam a oralidade em diversas situações de comunicação (formal ou informal) para que ele saiba adaptar a sua fala em cada uma delas.

Com isso, julgamos necessário um projeto de ensino de forma integrada pautado a partir de três grandes eixos teóricos propostos por Geraldi (1984; 1996): concepção de linguagem como interação; variedade linguísticas; teorias do texto/discurso. Concordamos com Coelho, Melo, Suassuna (2006) que propõem um ensino-aprendizagem de língua através de projetos didáticos e/ou temáticos, cujo estudo da língua através dos gêneros discursivos de diferentes esferas da atividade humana permite um ensino-aprendizagem onde todos os eixos – leitura, oralidade, escrita e análise linguísticas – sejam contemplados de forma integrada.

Finalizamos a nossa pesquisa discutindo o *entreespaço* da gramática tradicional e da prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa. Uma discussão pertinente, pois ainda há a professores que relacionam o ensino de língua com o ensino de conceitos da gramática tradicional. Sabemos que não existe língua sem gramática e que as regras que constitui uma gramática servem para regular os usos adequados da fala e da escrita da língua. No entanto, o objetivo de ensinar essas regras é mostrar ao aluno para que serve cada elemento ou que sentido produz quando utilizado em textos-enunciado orais ou escritos e não em frases soltas, descontextualizadas. Compreendemos que nas aulas de Língua Portuguesa o que precisa ser ensinado é a língua na interação.

Entendemos que as atividades de análise linguística são atividades que inclui um trabalho com base na gramática tradicional e a amplia sob a ótica do texto-enunciado, procurando compreender como sujeitos, nas situações de interação das quais se engaja com outrem, agenciam determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer (ACOSTA-PEREIRA, 2018, p. 188). Não é a gramática aplicada ao texto, mas sim um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, buscando perceber recursos expressivos com objetivo de construir conhecimento e não o reconhecimento de estrutura.



## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valoração; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2008, 229 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

\_\_\_\_\_. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012. 259 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

\_\_\_\_\_. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. In: TAFFARELLO, M. C. M. (Org) **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-24, nov. 2014 ISSN:1984-2406

\_\_\_\_\_. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 10, n. 01, jan/jul, 2018, ISSN: 2176-9125.

ALEXANDRE, A. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. 1997[1979].

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

\_\_\_\_\_. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1963].

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARVALHO, M. C. (Org.). **Construindo o saber e metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas: Papirus, 1989.

COELHO, W; MELO, I; SUASSUNA, L. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.228- 244.

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, 2017, ISSN: 2236- 2592270

COSTA, M; COSTA, M; **Metodologia de pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A; R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. Martins Fontes. 1. ed.1997.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, M. R. F. V. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (Org.). **A relevância social da Lingüística. Linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, v. 01, p. 51-78.

KOCHE, J. C. **Pesquisa científica: critérios epistemológicos**. Petropolis: Vozes, 2005.

LAKATOS, M. E; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1986.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. [Ensaio] **Revista Katálysis** – UFSC, Florianópolis, v. 10; n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

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.

MEURER, J. L; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, E. L; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.



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.

\_\_\_\_\_. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

PIRES, V L; SOBRAL, A. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochínov**. Bakhtiniana. São Paulo, 8 (1): p. 205-219, 2013.

POLATO, A. D. M. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. orientador, Prof. Dr. Renilson José Menegassi - Maringá 2017. 230 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.

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

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. **A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: uma abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-Roth, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários**, Maringá, n. 3, 2007, Anais Maringá, 2009, p. 2010-2019

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-Roth, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, J. P. **Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2016.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, julho, 2009.

SEVERO, C. G. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 25, abr/jun, ISSN: 1678-3182.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008a.

\_\_\_\_\_. **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008b.

SCHLICKMANN, C. A. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa. **Anais...** do SILEL. v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D; MARTINS, M. da C. R; SOBRAL, K. M; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** 26 a 29 de outubro 2009, PUC-PR.

SILVA, W. R; LIMA, P. S; MOREIRA, T. M. **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes, 2016.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24(1), pp. 119-144, 2011.

SILVA, N. Í. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SILVA, M. T. M; SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas? **Revista de Estudos em Educação e Linguagem**, v. 1, p. 91-107, 2011.

SILVA, W. R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (43): 35-49, Jan./Jun. 2004.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**/Associação Brasileira de Linguística – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

\_\_\_\_\_. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TEIXEIRA, C. de S. Análise linguística e ensino de gramática. **Revista Ecos** (Cáceres), v. 2, p. 163-174, 2012.

VOLOSHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993[1929]. p.217-243.

\_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João W. Geraldini. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013 [1930].