

Denise Cristina Martins Nunes

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A
PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO SOB A
PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de
em Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta
Pereira.

Florianópolis
2019

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

Nunes, Denise Cristina Martins
UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA
DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA : UM TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DOS
GÊNEROS DO DISCURSO / Denise Cristina Martins
Nunes ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2019.
176 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

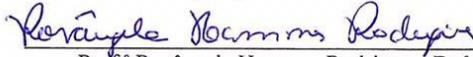
1. Letras. 2. Aula de Língua Portuguesa. 3.
Prática de análise linguística. 4. Gêneros do
discurso. I. Acosta Pereira, Rodrigo. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Denise Cristina Martins Nunes

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A
PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO SOB A
PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

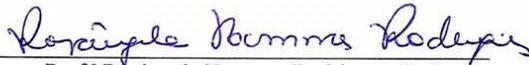
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras

Florianópolis, 26 de abril de 2019.



Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
Coordenadora do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina

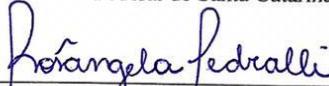
Banca Examinadora:



Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
Presidenta de Banca
Universidade Federal de Santa Catarina

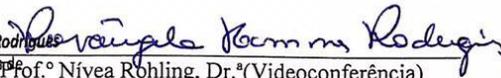


Prof.ª Silvalnes Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Rosângela Pedralli, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina

f.ª Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR



Prof.ª Nívea Rohling, Dr.ª (Videoconferência)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me mostrou que nada é impossível, que perante qualquer dificuldade quem acredita em teu amor encontrará o caminho da superação. Tua presença manteve-me perseverante diante de tantos desafios, mesmo quando eram tantas as pedras no caminho e elas pareciam intransponíveis. Deus foi minha força, meu alento para os momentos difíceis e a certeza de que as coisas dariam certo.

A minha família, que se acostumou a minha ausência constante, mesmo assim soube apoiar-me nos momentos de fraqueza e acreditou em meu potencial. Nos momentos em que eu mais precisei estive ao meu lado, firme, me apoiando e me amando incondicionalmente.

Aos amigos que encontrei no mestrado, que dividiram comigo as angústias e também as alegrias da vida acadêmica, durante o processo foram mais angústias, mesmo assim formamos uma nova família, cúmplice para todas as horas ao longo do curso.

Aos amigos de longa data, que em diversos momentos ouviram minhas angústias e estenderam-me seu abraço acolhedor. Não há dificuldade que nos faça parar quando temos o apoio dos amigos. Agradeço de coração todas as palavras de incentivo.

Ao amigo Joaquim Torquato, que dividiu comigo as alegrias e angústias desses longos dois anos de formação acadêmica.

Ao meu orientador, professor Rodrigo, pelo profissionalismo e dedicação. Meu muito obrigado por acreditar em meu potencial e me amparar nos momentos difíceis dessa caminhada. Além do trabalho de orientação, foi compreensivo e grande incentivador. Sinto-me agraciada em ter pessoa tão competente, ética e responsável ao meu lado nesse processo.

À banca do Exame de Qualificação formada pelas Professoras Elenice Larroza Andersen e Nívea Rohling, pelas contribuições e encaminhamentos necessários para a conclusão desse trabalho.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que fosse possível a realização desse sonho que contribuiu para minha formação profissional.

Aqueles que se sentem satisfeitos sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos são os únicos benfeitores do mundo.

(Walter S. Landor)

RESUMO

Este trabalho objetiva propor encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva dialógica. Ademais, retomamos investigações sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas pelos estudos a partir de Geraldini (1984). Além disso, recorreremos ao que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que são documentos parametrizadores da educação no país e no Estado de Santa Catarina, para compreender o modo como os documentos concebem o trabalho com a prática de análise linguística. Em termos metodológicos, consideramos os pressupostos da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da prática de elaboração didática para, como está delineado em nosso objetivo geral, apresentar uma proposta didático-pedagógica de trabalho com a prática de análise linguística articulada ao trabalho com gêneros do discurso em contexto de sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica. Por fim, propomos a elaboração de uma proposta didático-pedagógica da prática de análise linguística articulada ao trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Em termos metodológicos, para a elaboração da proposta didático-pedagógica, consideramos a produção do gênero do discurso reportagem direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a proposta didático-pedagógica que apresentamos não se trata de uma forma prescritiva ou modalizadora do ensino de língua(gem) a ser seguida, mas de uma proposta possível de trabalho com enfoque na prática de análise linguística articulada às práticas de leitura e escrita sob o viés dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa; Prática de análise linguística; Gêneros do discurso.

ABSTRACT

This work aims to present didactic-pedagogical guidelines for the practice of linguistic analysis articulated to the discourse genres in Portuguese Language classes. The research is based on the writings of Bakhtin and the Circle, which approach the language under a dialogical bias. Furthermore, we resume research on Portuguese language teaching practices from an operational and reflective perspective based on the integrated work of reading, text production and linguistic analysis practice advocated by studies from Geraldi (1984). In addition, we have recourse to the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), the Curricular Proposal of Santa Catarina (SC, 1998, 2014) and the National Curricular Common Base (BRASIL, 2017), which are documents that parameterize education in the country and in the State of Santa Catarina, in order to understand how documents conceive work with the practice of linguistic analysis. In methodological terms, we consider the presuppositions of bibliographic research, documentary research and didactic elaboration practice, as outlined in our general objective, to present a didactic-pedagogical proposal of work with the practice of linguistic analysis articulated to work with genres of the discourse in the classroom context of the Portuguese Language of Basic Education. Finally, we propose the elaboration of a didactic-pedagogical proposal of the linguistic analysis articulated to the work as the discursive genres in Portuguese Language classes. In methodological terms, for the elaboration of the didactic-pedagogical proposal, we consider the production of the genre of discourse directed to the 9th grade of Elementary School. We emphasize that the didactic-pedagogical proposal that we present is not a prescriptive or modalizing way of teaching the language to be followed, but of a possible proposal of work focusing on the practice of linguistic analysis articulated to the practices of reading and writing under the bias of discursive genres.

Keywords: Portuguese Language Classroom; Practice of linguistic analysis; Discourse Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sustentação teórica para PAL de base dialógica.	111
Figura 2 - Sustentação metodológica para PAL de base dialógica.....	114
Figura 3 - Eixos organizadores.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre os conceitos de <i>oração</i> e <i>enunciado</i>	57
Quadro 2 - Conceitos de gramática.	68
Quadro 3 - Quadro de Polato.....	87
Quadro 4 - Usos do termo gramática.....	90
Quadro 5 - Conceito de análise linguística.....	99
Quadro 6 - Mendonça (2006) Ensino de gramática X prática de análise linguística.	103
Quadro 7 - Três níveis da PAL.....	126
Quadro 8 - Desenho da proposta didático pedagógica.	144
Quadro 9 - 1º Encontro (duas aulas de 45 minutos).....	148
Quadro 10 - 2º Encontro (uma aula de 45 minutos).....	150
Quadro 11 - 3º Encontro (uma aula de 45 minutos).	152
Quadro 12 - 4º e 5º Encontro (duas aulas de 45 minutos).	154
Quadro 13 - 6º Encontro (uma aula de 45 minutos).	157
Quadro 14 - 7º Encontro (uma aula de 45 minutos).	158
Quadro 15 - 8º Encontro (duas aulas de 45 minutos).	161
Quadro 16 - 9º, 10º e 11º Encontros (quatro aulas de 45 minutos)	162
Quadro 17 - 12º Encontro (uma aula de 45 minutos).	163
Quadro 18 - 13º Encontro (uma aula de 45 minutos).	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Gramática Tradicional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAL	Prática de Análise Linguística
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
TD	Transposição Didática
UNESC	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1	A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	29
2.2	A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	34
2.3	A ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	38
2.4	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	40
3	EM TORNO DOS ESTUDOS DIALÓGICOS DA	
	LÍNGUA(GEM).....	43
3.1	A LÍNGUA(GEM).....	43
3.2	A ENUNCIÇÃO.....	49
3.3	OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	59
4	EM TORNO DA PRÁTICA DE ANÁLISE	
	LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	65
4.1	O TEXTO NA SALA DE AULA.....	65
4.2	A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA(GEM).....	75
4.3	(NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA.....	83
4.4	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	94
5	EM TORNO DOS DOCUMENTOS	
	PARAMETRIZADORES.....	117
5.1	OS PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	117
5.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	127
5.3	A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA.....	133
6	NOSSA PROPOSTA DE TRABALHO COM A PAL	
	MEDIADA POR GÊNEROS DO DISCURSO.....	143
6.1	O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA.....	143
6.2	OS ENCONTROS.....	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	173

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se na linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa tem como **objetivo geral** propor encaminhamentos didático-pedagógicos em torno do trabalho de prática de análise linguística articuladas aos gêneros discursos nas aulas de Língua Portuguesa¹.

À luz do objetivo geral, consolidamos como **objetivos específicos**, (i) discutir teórico-metodologicamente sobre o trabalho com os gêneros discursos como mediadores/articuladores para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, (ii) analisar as orientações dos documentos parametrizadores da Educação Básica no Brasil e no Estado de Santa Catarina para, enfim, (iii) apresentar uma proposta didático-pedagógica de trabalho com a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que, apesar dos estudos linguísticos apontarem para a resignificação do ensino a partir da década de 1980, a abordagem tradicional de língua(gem) deixou marcas ainda hoje não superadas nas práticas escolares. Entendemos, portanto, que esse trabalho é uma forma de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula.

Sob essa perspectiva, o **tema** desta pesquisa é a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso sob o matiz sócio-histórico dos estudos dialógicos da língua(gem). Para que possamos compreender a língua(gem) como um fenômeno sócio-histórico, nossa **ancoragem teórico-metodológica** se consocia aos escritos de Bakhtin e o Círculo, retomando considerações à luz da enunciação e da interação social. A partir disso, nossa pesquisa, em **termos metodológicos**, se caracteriza como uma proposta didático-pedagógica, a partir de pressupostos da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da prática de elaboração didática.

O interesse pelo objeto desta pesquisa é resultado da nossa formação acadêmica imbricada às inquietações do fazer docente em 17 anos de atuação no ensino básico de Língua Portuguesa e reverberam a

¹ Ao longo deste trabalho, utilizamos a expressão *Língua Portuguesa*, com iniciais maiúsculas, ou a abreviação LP, quando nos referirmos à disciplina de Língua Portuguesa (que se dá na escola) e a expressão *língua portuguesa*, com iniciais minúsculas, quando nos referirmos à língua.

necessidade de um olhar social para o ensino da linguagem, embasado nas teorizações do Círculo de Bakhtin. O ensino de língua(gem) apresenta desafios para o professor, que vê no ensino uma possibilidade para o aluno apropriar-se da língua(gem) para agir de forma crítica na sociedade.

Embora nossa graduação em Letras Português/Inglês 1997-2000 (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC) seja posterior aos primeiros estudos na área da Linguística Aplicada, que desde a década de 1980 questionavam os rumos do ensino tradicional da língua(gem), no âmbito acadêmico ainda poucas eram reflexões sobre a prática de análise linguística como perspectiva de ensino.

Ao ingressar, 2001, nas redes estadual e municipal de ensino surgiram as primeiras inquietações, como profissional de Letras, ao perceber que o ensino de língua(gem) oferecido pela escola pouco desperta no sujeito aluno condições para que ele aja e reflita sobre os usos da língua. Nossa experiência em sala de aula evidenciou que, embora o trabalho com o texto tenha sido incorporado ao ensino de língua(gem), ele ainda serve como pretexto para uma abordagem tradicional de ensino, reiterando o pressuposto de que o sujeito aprende a língua portuguesa apenas adquirindo a habilidade de identificar e de classificar categorias gramaticais (essencialmente por atividades de cunho metalinguístico).

Historicamente a disciplina de Língua Portuguesa percorreu um caminho atravessado por discursos divergentes e, vezes, conflitante. Esse caminho perpassa desde a valorização do padrão formal, até o uso da gramática como único recurso de ensino da língua. O ensino da LP no Brasil trouxe à tona o conflito entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. Essa ressignificação da disciplina de Língua Portuguesa deu espaço a novas perspectivas para o ensino de língua(gem) decisivas para um novo olhar sobre o ensino de língua com discussões de Geraldi (1997); Ângelo (2005); Pietri (2003).

A década de 1980 traz o início da crítica consolidada à educação linguística no Brasil, e busca lançar um novo olhar sobre o ensino do ensino da Língua Portuguesa (LP). Contribuíram para esse movimento o crescente número de publicações de materiais teóricos, livros didáticos para os professores, promoção de encontros de professores em doutoramento, formação continuada de professores no escopo da leitura, crítica à gramática tradicional (GT), além da obra fundante do movimento de ressignificação e redirecionamento da LP, O texto na sala de aula, Geraldi (1984).

Geraldi (1984) propõem um ensino de LP articulado, envolvendo um imbricamento entre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Ainda que a proposta de Geraldi (1984) depreenda um olhar enunciativo-discursivo respaldada por uma abordagem de ensino operacional e reflexivo da língua(gem) (BRITTO, 1997), ainda hoje há muitas dúvidas sobre como mediar um ensino de língua materna sob o viés da prática de análise linguística, talvez por essa razão o ensino tradicional ainda ocupe tanto espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Embora a leitura e a produção textual tenham conquistado seu lugar em sala de aula e muitos trabalhos relevantes tenham sido desenvolvidos sobre essa temática a partir de Geraldi (1984), a prática de análise linguística ainda é uma realidade distante das aulas de LP.

Na década seguinte, Britto (1997), a partir dos estudos de Geraldi (1984, 1997 [1991]) discute reflexões sobre o ensino das teorias gramaticais e sua respectiva valorização. O autor propõe uma abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), cujo objetivo é a integração da leitura, escrita e prática de análise linguística, como construto de concepção de língua(gem) e construção de conhecimento centrados na historicidade da língua(gem) e do sujeito passaram a suscitar reflexões importantes sobre o ensino de língua(gem). Segundo o autor, na perspectiva da abordagem operacional e reflexiva, há uma relação do sujeito com a língua(gem) que não é sistêmica, mas ancorada pelas/nas situações de interação, pois os sujeitos e linguagens são histórico-culturais.

Ainda na década de 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma reflexão em meio às transformações sociais as quais os cidadãos estão inseridos, ao mesmo tempo em que apresentam uma crítica ao ensino de língua(gem) no país. A prática de análise linguística a partir da leitura e produção textual encontra respaldo nesse documento. Atualmente, as discussões em torno do ensino de língua(gem) no Brasil tem seu olhar voltado à aprovação recente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No documento, encontram-se amparados a prática de análise linguística e semiótica².

Ao lançarmos nosso olhar às pesquisas no campo da Linguística Aplicada das últimas décadas e aos documentos parametrizadores, percebemos que o ensino de língua(gem) no Brasil percorreu um caminho de transformações importantes; porém, nossa prática em sala

² Abordaremos essa questão na seção 5.2 desta dissertação.

de aula pouco foi modificada. Para nós, professores de língua portuguesa, ainda há dificuldades em compreender como mediar um ensino de língua que contemple a escrita e reescrita de textos de gêneros do discurso inseridos em uma proposta de análise linguística (estudo operacional e reflexivo da língua). Nesse contexto, embora haja contribuições importantes no campo da Linguística Aplicada que defendam a língua(gem) pelo viés dialógico e os documentos parametrizadores reafirmem a importância desse trabalho, essa prática ainda responde a incompreensões.

Consideramos que esse seja um dos principais motivos para que o modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, embasado na gramática tradicional, ainda persista nas escolas. Entendemos que essa prática de ensino não dá conta de explicar a língua(gem) como fenômeno social, mediada pela escrita e reescrita de textos em gêneros discursivos diversos, já que não oportuniza a prática de análise linguística, nem explora os diferentes sentidos que o texto engendra.

Como destacamos anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) ressaltam a valorização das diversas variedades da língua³, dando espaço às diferentes identidades sociais, preconizando o uso dos diversos gêneros do discurso nas diferentes situações de comunicação e o estudo operacional e reflexivo da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) não desconsidera totalmente o uso da gramática no ensino da língua portuguesa, mas prevê que a abordagem de categorias gramaticais e de convenções da escrita devem estar a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Conforme o documento,

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de

³ Não trataremos de questões relacionadas à variação linguística neste trabalho.

produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

Na perspectiva do ensino tradicional (KLEIMAN, 2005) e na necessidade de uma mudança que contemple um ensino de língua cujo foco principal seja o *uso e a reflexão* sobre a língua(gem), acreditamos na proposta de uma prática de análise linguística articulada ao trabalho com os gêneros discursivos. Compreendendo a necessidade de uma abordagem de ensino de língua portuguesa que contemple os eixos do uso e da reflexão, como já dito, essa pesquisa se propõe a discutir os fundamentos acerca da língua(gem), à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, com vistas à elaboração de uma proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística para a aula de Língua Portuguesa.

Nos estudos do Círculo, a língua(gem) medeia sentido(s) engendradas às diferentes esferas da atividade e, em seu interior, às plurais situações de interação. Nesse contexto, a noção de gênero do discurso implica considerar o enunciado como unidade da comunicação verbal, posto que os gêneros são enunciados relativamente estáveis. A concepção de enunciado é a condição de possibilidade de utilização da língua. Em outras palavras,

[...] aprendemos a moldar nosso discurso em formas do gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero, pelas primeiras palavras adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2017 [1952/53], p. 283).

Ademais, no âmbito dos escritos do Círculo, a língua(gem) integra-se à interlocução, isto é, toda palavra comporta duas faces determinadas pelo fato de: proceder de alguém e se dirigir a alguém, constituindo o produto da interação entre locutor e ouvinte (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). O estudo da língua(gem) como objeto

social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; BAKHTIN, 2017 [1952/1953]) compreende que o enunciado medeia diferentes relações sociais (quem é o sujeito autor, quem é o sujeito locutor, que posições ocupam no horizonte social). A situação dá forma à enunciação (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Não há como analisar enunciados sem compreender a situação de interação que o enunciado medeia.

Além dos escritos do Círculo, nesta pesquisa, consideramos também os documentos parametrizadores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014). Em consonância com os documentos parametrizadores, faz-se necessário também revistar estudos de autores como Possenti (1998), Britto (1997, 2003), Faraco (2008), Geraldi (1984, 1997 [1991], 1996, 2015), Antunes (2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2015), que respaldam o trabalho com o texto em sala de aula com vistas a promover uma abordagem de ensino operacional e reflexiva (BRITTO, 1997) sobre a língua(gem) na escola de Educação Básica.

Esse encaminhamento de estudo, em termos de **organização**, contempla as seguintes seções:

Após a introdução, que apresenta a contextualização do trabalho, no capítulo *Pressupostos metodológicos*, apresentamos os fundamentos da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da elaboração didática, assim como os caminhos da pesquisa. Já no capítulo 3 discorreremos sobre os *Estudos dialógicos da linguagem*, apresentando a concepção de língua(gem), enunciação e gênero do discurso. No capítulo 4, intitulado *Em torno da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*, abordamos a questão do texto em sala de aula com vistas à abordagem operacional e reflexiva para o ensino da língua(gem), assim como o lugar da gramática na escola, em seguida apresentamos os fundamentos da prática de análise linguística.

Assim, no capítulo 5, reenunciamos o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a *Base Nacional Comum Curricular* e a *Proposta Curricular de Santa Catarina* para compreender como esses documentos abordam o ensino da língua materna com vistas à prática de análise linguística, já que estes documentos regulamentam a educação no país e em nosso estado respectivamente.

Finalmente no capítulo 6, apresentaremos uma proposta de trabalho que contempla a prática de análise linguística (estudo operacional e reflexivo da língua) baliza pelos gêneros discursivos e, em

seguida, as considerações finais do trabalho e as referências bibliográficas.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Já mencionados os objetivos da pesquisa e o referencial teórico norteador, partimos para os pressupostos metodológicos. Para a realização de nossa pesquisa optamos pela escolha da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da prática de elaboração didática.

Ademais, neste capítulo, apresentamos como se delinea a nossa pesquisa. Em outras palavras, apresentamos os caminhos trilhados pela pesquisa, para propor encaminhamentos para a proposta de análise linguística articulada aos gêneros do discurso.

Para tanto, este capítulo traz considerações sobre a **pesquisa bibliográfica, análise documental, elaboração didática** e, por fim, os **caminhos da pesquisa**.

2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Muitos são os métodos e técnicas que podem ser empreendidos pelo pesquisador no desenvolvimento de uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica é uma delas. A pesquisa bibliográfica caracterizada pela busca de material já elaborado em outros estudos sobre o assunto pretendido. Segundo Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato com tudo que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto.

A descrição do que é e para que serve a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem como premissa, o levantamento do estudo da questão que se pretende analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (LAKATOS, 1995, p. 44).

Ainda na tentativa de compreender os fundamentos da pesquisa bibliográfica Gil (1996) pontua que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente em livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1996, p. 48).

Assim, a partir do entendimento de que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, Gil (1996, p. 48) pontua que, “a principal vantagem de da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir que ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”

Ademais, para Gil (1996), é preciso estabelecer os objetivos que conduzem a uma pesquisa bibliográfica, para que a pesquisa seja realizada de maneira satisfatória. Entre os principais objetivos que norteiam a pesquisa bibliográfica, o autor destaca:

- a) Redefinição de um problema. Com frequência os problemas propostos são muitos amplos e pouco esclarecidos. Assim, a pesquisa bibliográfica é indicada a fim de proporcionar melhor visão do problema ou torná-lo mais específico ou, ainda para possibilitar a construção de hipóteses. Neste caso, a pesquisa bibliográfica assume um caráter de estudo exploratório.
- b) Obtenção de informações de técnicas de coleta de dados. Neste caso o pesquisador já definiu claramente os objetivos da pesquisa. O que necessita agora é elaborar os instrumentos adequados para a coleta de dados. Para tanto, o mais conveniente será localizar as obras que tratam da elaboração desses instrumentos, bem como relatórios de pesquisa sobre problemas correlatos; esses últimos, com vistas a verificar se os instrumentos foram eficientes para a obtenção de dados significativos.

c) Obtenção de dados em resposta ao problema formulado. Neste caso, o problema já está bem definido e a pesquisa bibliográfica foi escolhida como técnica para a obtenção dos dados necessários para fornecer a resposta requerida. De modo geral, são utilizadas outras técnicas de coleta, e os dados bibliográficos tornam-se necessários. Há, no entanto, pesquisas em que os dados obtidos a partir de fontes bibliográficas são utilizados de maneira exclusiva.

d) Interpretação de resultados. Quase todas as pesquisas se valem de fontes bibliográficas na interpretação dos resultados. Mediante a consulta a trabalhos de natureza teórica e a comparação de dados obtidos pelo pesquisador com aqueles fornecidos por outros estudos, os resultados da pesquisa assumem um caráter muito amplo e significativo. (GIL, 1996, p. 63 - 64).

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento dos fundamentos teórico-metodológicos a respeito do tema que abordamos. Essa abordagem proporcionou a discussão das contribuições do postulado do Círculo de Bakhtin e do estudo da Língua Portuguesa com vistas à elaboração de uma proposta didático-pedagógica ancorada nos gêneros do discurso e na prática de análise linguística.

A partir das considerações sobre a análise bibliográfica, pontuamos que, num primeiro momento da pesquisa, nos propomos revisitar as obras fundacionais do Círculo de Bakhtin (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; BAKHTIN, 2011 [1952/1953]) por reverberarem uma proposta sócio-histórica dos estudos dialógicos da língua(gem) situadas nas relações de interação verbal. Essa abordagem evidenciou os conceitos de língua, enunciado, gêneros discursivos pelo viés sociológico. Em outras palavras, os escritos do Círculo consideram que:

[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

(VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 218 - 219, grifos do autor).

Na perspectiva dos estudos dialógicos, a língua(gem) se manifesta na relação entre as esferas da atividade humana e no uso da língua(gem), representados por enunciados orais e escritos (e podemos acrescentar, de outro material semiótico), tipificados em gêneros discursivos engendrados em diferentes esferas da atividade humana. Ao propormos encaminhamentos para análise linguística a partir dos gêneros discursivos, consideramos o pressuposto de que todo enunciado se constrói tendo em vista um interlocutor que age responsivamente sobre o enunciado de outrem.

Em seguida apresentamos a discussão contemporânea sobre os estudos da língua(gem) no viés operacional e reflexivo da língua(gem). Esses estudos apontam a partir da década de 1980 para a necessidade de uma ressignificação no ensino de língua(gem) no Brasil.

A segunda etapa da análise bibliográfica concentrou-se nas referências que abordam o ensino da Língua Portuguesa a partir da década de 1980 e que preconizaram uma nova perspectiva de ensino de língua(gem). Dessa forma, revisitamos os estudos de autores como Possenti (1998), Britto (1997, 2003), Faraco (2008), Geraldi (1984, 1997 [1991], 1996, 1997, 2015), Antunes (2003, 2006, 2009, 2010, 2015), que respaldam o trabalho com o texto em sala de aula com vistas a promover uma abordagem de ensino operacional e reflexiva sobre a língua(gem). Nessa perspectiva, entendemos que a crítica ao ensino vigente encontra respaldo nas atividades em torno da língua(gem) que são delineadas nas salas de aulas. Normalmente, elas são pautadas na gramática tradicional e resumem-se à realização de atividades descontextualizadas e pouco eficientes. Essa abordagem não legitima o olhar social sobre a língua(gem) e, em consequência, torna o processo de ensino-aprendizagem limitado a práticas mecanizadas quanto ao uso da língua(em). Nessa perspectiva, concordamos com Possenti (1998), que afirma

[...] admitindo que a gramática fosse importante, então, deveríamos estar formando alunos que teriam notas próximas de dez em provas de gramática. Mas o que se vê são alunos que, depois de uma década de aulas de gramática, tiram notas mais próximas de um do que dez. Ou será que é por que não sabem gramática que têm notas baixas? Se for, só há uma explicação: é que as

provas não são compostas apenas de questões de gramática (POSSENTI, 1998, p. 56).

Apesar de muitos estudos embasarem a necessidade de mudança no ensino da língua(gem), a realidade que vemos na sala de aula ainda está pautada no ensino que prioriza a classificação de elementos gramaticais, que asseguram a norma padrão⁴ como única forma de estudo da língua(gem). Esse procedimento prioriza o ensino de língua(gem) que prioriza a metalinguagem desvinculada da reflexão do aluno diante de sua própria língua portuguesa.

Ainda nessa etapa da pesquisa, buscamos bibliografias referentes à prática de análise linguística como procedimento necessário para que haja a reflexão sobre a língua(gem), como pontua Britto (1997) na afirmação abaixo:

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, 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 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 de muitas reflexões que podemos fazer.”. (BRITTO, 1997, p. 164).

Ademais, esse encaminhamento assegurou que tivéssemos subsídios para a elaboração da proposta didático-pedagógica. Nesse segmento, a mudança que propomos ao ensino de língua portuguesa está ancorado na prática de análise linguística, que compreende o ensino da língua(gem) a partir do texto, com vistas à reflexão sobre as regras que circundam a língua(gem) e os diferentes recursos expressivos agenciados nos diferentes textos.

⁴ Conceitos de *norma* não serão discutidos nesta dissertação.

Além da análise bibliográfica, com vistas a elaboração didática que contemple a prática de análise linguística a partir do gênero jornalístico reportagem, nossa pesquisa também está articulada com a análise documental, questão abordada na próxima seção.

2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Embora a pesquisa documental assemelhe-se muito à pesquisa bibliográfica, podemos considerar que a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, como pontua Gil (1996) na afirmação abaixo:

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, 1996, p. 51).

Em muitos estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais as pesquisas documentais caracterizam a grande gama de documentos que norteiam os objetivos de uma pesquisa científica.

Segundo Bell (2008), a pesquisa documental constitui um importante instrumento de pesquisa científica, já que investiga o que já foi descoberto sobre determinado tema, “[...] “documento” é um termo geral para a impressão deixada de um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não escritas, todas podendo ser classificadas como documentos [...]”. (BELL, 2008, p. 109)

Também Ludke e André (1998) apontam a importância de enunciar os documentos na pesquisa científica reside no fato de que eles constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, dessa forma, configuram a base do trabalho de investigação.

Nessa perspectiva, Lakatos (2001) argumenta que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de dados está restrita aos documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”.

Ainda segundo Lakatos (2001), a pesquisa documental pode estar ancorada em documentos municipais, estaduais e nacionais. Conforme mostra a passagem abaixo:

- a) Documentos oficiais, tais como, ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás, etc.
- b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios, etc.
- c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimento, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos inventários, etc.
- d) Iconografia. (LAKATOS, 2001, p. 176).

Conforme afirmações acima citadas sobre a análise documental, recorreremos aos documentos parametrizadores da educação básica no país e no estado de Santa Catarina a fim de apresentar como os documentos abordam a língua(gem), os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa perpassado pela prática de análise linguística.

Considerando os objetivos da pesquisa, recorreremos aos documentos parametrizadores que norteiam o ensino em nível nacional e estadual, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998, 2014), respectivamente, para analisar quais encaminhamentos esses documentos sugerem em relação ao ensino da prática de análise linguística. Esses apontamentos se fazem necessários, pois entendemos a necessidade de referenciar esses documentos nos pressupostos teóricos-metodológicos desse trabalho já que eles norteiam o fazer didático-pedagógico do professor.

As orientações propostas pelos documentos parametrizadores seria esclarecedora para a pesquisa no sentido de entendermos como a teoria está (ainda) distante da prática das salas de aulas e contribuiria, também, para o delineamento de uma proposta comprometida com um ensino de língua(gem) realmente operacional e reflexivo. Consideramos importante consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) por se tratar de um documento nacional pautado sob um novo olhar com relação ao ensino no país. Esse documento parametrizador tem como função orientar o professor no que se refere a suas abordagens

e metodologias utilizadas com vistas à melhoria da qualidade do ensino na escola básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam um projeto de ensino de língua(gem) ancorado nas relações dialógicas entre o aluno, o objeto de ensino e o professor. Por esse ângulo, o professor torna-se mediador do processo de ensino, pois tem o papel de direcionar o uso da língua(gem) para fins específicos no meio social onde o falante a utiliza. Cabe ao professor a função de mediar a relação estabelecida entre o sujeito e a língua de forma a ampliar o conhecimento do aluno com relação à língua(gem) em suas diversas formas de utilização.

Outro documento parametrizador que orienta metodologicamente o processo de produção textual proposto por esta pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora recente, o documento reenuncia os encaminhamentos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao mesmo tempo em que propõe uma atualização em relação aos estudos mais recentes da área. O documento toma o texto como unidade de ensino no viés enunciativo-discursivo em prol de um ensino de língua(gem) significativo por meio de práticas de leitura, escuta, escrita de textos.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), o trabalho com o texto articula uma nova leitura de mundo por meio de diferentes gêneros multissemióticos e midiáticos, como forma de acesso a mais variadas formas de uso social de língua(gem). Como vemos nessa passagem:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 68, grifo do documento).

Os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2017) seguem os

pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já que enunciam às práticas de leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística /semiótica. O documento orienta para que os estudos de metalinguagem levem o aluno à reflexão sobre a língua(gem) de forma a ampliar suas capacidades linguísticas. Como o foco dessa pesquisa concentra-se na elaboração de uma proposta didática de análise linguística por meio dos gêneros discursivos, cabe ressaltar que o documento no eixo correspondente à prática de análise linguística/semiótica aborda:

[...] os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 82).

Dessa forma, a análise linguística/semiótica proposta pelo documento vai além da dimensão verbal do texto, pois propõe que o professor articule atividades que explorem as especificidades de cada gênero trabalhado também à luz de sua dimensão social.

Com relação à análise da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998) entendemos que se faz necessário recorrer a este documento para entender que encaminhamentos ela traz com relação ao ensino da língua(gem) em âmbito estadual. Consideramos que, pelo fato de estar pautado sob à concepção social de língua(gem), traz encaminhamentos que convergem com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) remetem à ressignificação do ensino em Santa Catarina.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1998; 2014) busca nos encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) uma proposta de ensino que defenda a concepção sociointeracional de língua(gem) e orienta que o trabalho linguístico deve estar ancorado nas ações da língua(gem)em seu uso social. Percebemos também que o documento é contrário ao ensino pautado na ancoragem tradicional.

Considerando que “a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem”, o estudo das vozes humanas (ou seja: outros autores, os destinatários – mesmo hipotéticos —, o ser genérico, o próprio locutor tomado como outro de si mesmo) se torna tópico importante nesta perspectiva: as vozes dos outros se misturam à voz do locutor explícito de uma enunciação. (SC, 1998, p. 54).

O documento parametrizador da educação básica em Santa Catarina toma a língua(gem) sob o viés dialógico faz considerações de que o trabalho linguístico deve estar embasado nas ações da língua(gem) em seu uso social, perspectiva que converge com os escritos do Círculo de Bakhtin. Assim, toda enunciação tem caráter social, já que, pela perspectiva dialógica, a língua(gem) acontece pela interação verbal entre os falantes. “[...] os enunciados concretos se determinam pela **alternância** dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, assim, são aquelas que se constroem com os outros.” (SC, 1998, p. 54, grifo do documento).

2.3 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Pontuamos como um dos objetivos dessa pesquisa a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que contemple a abordagem reflexiva da língua(gem), sob os pressupostos discutidos nas seções posteriores a respeito da língua(gem) na perspectiva de língua(gem) na concepção dialógica.

Compreendemos que o ensino da língua(gem) na escola precisa estar pautado nos usos sociais da língua. Nessa perspectiva, destacamos a prática de análise linguística para fins de uma proposta de elaboração didática que contemple os pressupostos-metodológicos em torno da língua(gem) como objeto social, pressupostos estes assumidos até aqui.

Num primeiro momento ressaltamos que o conceito de elaboração didática difere da teoria de transposição didática. Segundo Petitjean (1980), o conceito de transposição didática (TD) no campo educacional surgiu a partir da década de 1980 por meio das observações do sociólogo Michel Verret de que a partir das operações múltiplas o conhecimento científico torna-se conhecimento escolar.

Petitjean (1998) pontua que para transpor um saber científico para o espaço escolar é necessário que essa transposição seja enquadrada

no processo de escolarização, Por conseguinte, esse processo prevê a necessidade de seleção de conhecimentos científicos que adentram a escola e a articulação entre o sistema didático e a instituição escolar.

Segundo Petitjean (1998), cabe destacar que, ao transpor o espaço escola, o conhecimento científico é descontextualizado da história a qual estava ligada a pesquisa, pois a escola recontextualiza esse conhecimento científico em outros contextos de aplicação, já que “[...] a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do seu conceito nem ao campo científico de referência”. (PETITJEAN, 1998, p. 3).

Sobre o conceito de transposição didática, Halté (2008 [1998]) afirma que:

[a] teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição (HALTÉ (2008 [1998], p. 119, grifos do autor).

À vista disso, a proposta didática que defendemos nesse trabalho está articulada com as proposições de Halté (2008 [1998]) e não perpassa o conceito de transposição didática, pois consideramos que “[...] a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008 [1998], p.138).

A proposta de elaboração didática que abordamos nesse trabalho está pautada nas postulações de Halté (2008 [1998]) por considerarmos que a escola é um espaço social onde diferentes vozes convergem em busca do conhecimento.

Para Acosta-Pereira (2014) a proposta didática não se assemelha ao conceito de transposição didática, pois

[...] diferentemente de transpor conhecimentos de ordem científica para o campo escolar – da ordem do *saber sábio* para o *saber ensinado* –, contempla-se o trabalho de *co-construção de saberes de múltiplas ordens*, em eventos praxiológicos nos quais professor e aluno assumem papéis agentivos, situando o acontecimento da aula em um projeto didático, no qual o *saber ensinado* converge com escolhas, com objetivos compartilhados, com os conhecimentos prévios e com especialidades afins [...] (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 19, grifos do autor).

Nossa intenção é propor prática de ensino de língua(gem) pela qual o professor possa orientar seus alunos em atividades linguísticas significativas dentro de um contexto social real para promover a reflexão sobre a língua(gem).

Ademais, compreendemos que a partir da proposta didático-pedagógica que expomos, é possível o estudo de temas que realmente interessem e que coloquem o aluno na posição ativa no processo de aprendizagem. Nossa proposta está delineada na perspectiva de propor que o conhecimento aconteça a partir de situações reais de uso da língua(gem), para que o aluno tenha uma experiência crítica da realidade que o cerca, agindo de forma reflexiva sobre o aprendizado recebido.

Para tanto, se faz necessário que a inserção do aluno no contexto social para que o processo de elaboração didática efetivamente aconteça. Ao planejar a elaboração didática, o professor deve considerar a situação de interação verbal que assegure uma atitude responsiva do aluno.

2.4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da língua(gem) como objeto social, na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, que compreende que a interação verbal se dá nas diferentes esferas engendradas nas situações de interação da atividade humana. A discussão se organiza em torno da concepção de língua(gem) proposta pelo Círculo, que reconhece o enunciado como atividade discursiva endereçada a alguém que tem em relação a ela uma atividade responsiva.

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante [...] (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 204 - 205, grifos da autor).

Encaminhamos nossa discussão reconhecendo a importância dos gêneros discursivos mediados nas diferentes esferas de comunicação humana, agenciado por recursos específicos pertencentes a cada esfera em que está situado fazendo com que o enunciado seja único.

O acabamento do gênero corresponde aqui às particularidades ocasionais e singulares das situações cotidianas. Só é possível falar sobre determinados tipos de acabamento do gênero na fala cotidiana quando ocorrem formas de comunicação cotidiana que sejam ao menos um pouco mais estáveis, fixadas pelo cotidiano e pelas circunstâncias. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 122).

Em seguida, propomos uma reflexão acerca dos estudos contemporâneos sobre a língua(gem) sob a perspectiva operacional e reflexiva, com vistas a estabelecermos considerações acerca do que tais estudos apontam e qual a realidade da sala de aula. Dessa forma, fica claro que o ensino preconizado nas escolas ainda não dá conta da dimensão social da língua(gem) e não fazem com que o aluno reflita sobre sua própria língua.

[...] na manipulação objetiva e engajada da linguagem, em suas variedades e registros, os sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias semânticas, quanto às categorias formais.

Constroem assim, um saber que é gramatical e social ao mesmo tempo. (BRITTO, 1997, p. 165).

Nessa perspectiva, propomos a análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998), no Brasil e em Santa Catarina com vistas a observar o que eles dizem sobre a concepção de língua(gem) e quais são os encaminhamentos que propõem sobre seu ensino.

Em seguida apresentaremos como resultado da pesquisa a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que contemple o uso da língua(gem) na perspectiva social e colabore para práticas de ensino-aprendizagem pautadas na reflexão e interação sobre a língua materna.

3 EM TORNO DOS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LÍNGUA(GEM)

Neste capítulo, discutimos os fundamentos dos escritos de Bakhtin e o Círculo que norteiam teórico-metodologicamente essa pesquisa. Para a construção do referencial teórico, contemplamos a concepção de língua(gem) como objeto social, o enunciado como unidade comunicativa e os gêneros discursivos como enunciados tipificados nas diversas situações de interação no interior das plurais esferas da atividade humana.

3.1 A LÍNGUA(GEM)

Procuramos, ao longo desse capítulo, retomar os estudos dialógicos da língua(gem) sob a matiz dos escritos do *Círculo de Bakhtin* no que concerne a concepção de língua(gem) de base dialógica. Para uma maior elucidação do constructo bakhtiniano, faz-se necessária inicialmente uma retomada dos dois pensamentos filosóficos-linguísticos do século XX reconhecidos pelo Círculo como *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*.

Segundo Volóchinov (2017 [1929]) o *subjetivismo idealista* está ligado à escola literária do Romantismo. Percebe-se nessa tendência a tentativa de reorganizar a reflexão linguística sob o olhar para a atividade mental da língua materna, considerada pelos românticos como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. Nesse viés, enunciação configura-se como monológica, isto é, surge como representação da consciência do indivíduo. Ademais, a comunicação ganha contorno puramente individual, já que sob esse enfoque o pensamento do individual é exteriorizado para o outro por meio de signos linguísticos.

Para o *subjetivismo idealista* a língua está fundamentada no ato individual de fala, que encontra-se ancorado na evolução histórica da língua(gem). O trabalho do linguista se reduz a explicar o fato linguístico a partir do ato de criação individual ou para atender certas finalidades de uma língua(gem) dada ao falante. Dessa forma, as leis que regem o constructo de evolução da língua, também são as leis da psicologia individual, como exposto em VOLÓCHINOV (2017 [1929], p. 72) “As leis da criação linguística _ uma vez que a língua formação e criação ininterrupta _ na verdade são as leis da psicologia individual; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem.”.

No que concerne ainda à primeira tendência, percebe-se que é fortemente influenciada por Humboldt⁵, que concebe a língua(gem) como representação da mente humana manifestada no ato da fala. Esse movimento estabelece relação entre a criação linguística e a criação artística e, portanto, considera a língua como fenômeno que se materializa do interior para o exterior do indivíduo. Em síntese, as posições fundamentais dessa tendência propõem que:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia humana.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, obstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 148).

Além de Humboldt, outros estudiosos também influenciaram a primeira tendência. Para Steintahl⁶ e Wundt⁷ a língua é emanção da “psicologia dos povos”, em outras palavras a língua(gem) se caracteriza pelo psiquismo individual. Vossler⁸ defende que a verdade linguística dá

⁵ Willelm von Humbolt expôs suas ideias sobre filosofia da linguagem no trabalho *Über die Verschiedenheiten des mensghichem Sprachbaues* [Sobre as diferenças da construção das línguas humanas].

⁶ Steinthal criou a concepção baseada na psicologia de Herbart, que tenta construir todo o edifício do psiquismo humano a partir dos elementos das ideias reunidas por laços associativos.

⁷ Wilhelm Wundt é considerado um dos fundadores da psicologia experimental.

⁸ Karl Vossler é um dos principais representantes do subjetivismo idealista. Defende a visão de língua como expressão do espírito, como reflexo de uma forma determinada de cultura, aquilo que é produzido pelo espírito humano em oposição à natureza.

vida à língua. Para ele, fatores políticos, físicos ou econômicos que podem determinar os fatos linguísticos pouco importam para o linguista, que considera a essência poética como fato de língua. Em Crace⁹, percebemos um encaminhamento de língua como fenômeno estético, dessa forma, a base da concepção da língua é a palavra expressão.

A crítica de Volóchinov (2017 [1929]) a essa tendência reside no fato de que nesse processo de entendimento da língua(gem) a interação verbal, facilitadora do fator social capaz de influenciar o discurso entre os falantes, seja desconsiderada. A tendência subjetivista idealista é apresentada tem três características.

A primeira característica está fundamentada na ideia de que a língua(gem) é realizada por enunciações individuais. Já a segunda característica reitera que as leis que explicam a língua(gem) são as mesmas leis da psicologia individualista. A terceira característica aponta a atividade de criar língua(gem), que é consciente e de escolhas, ou seja, há um produto pronto e a consciência reproduz esse produto. Por sua vez, a quarta mostra que a língua é um produto acabado. Portanto, apenas representa esse produto, isto é, um viés representacionalista da língua(gem). Essas afirmações desconsideram qualquer relação de ordem intersubjetiva e de relação de situação interação.

Para o constructo bakhtiniano, a ideia de expressão individual é inconsistente para definir a língua, pois ao considerar que as condições reais de interação medeiam o ato de enunciação, lança um olhar social sobre a língua(gem). Dessa forma, a situação social mais imediata permeia a interação entre indivíduos situados sócio-historicamente, já que a enunciação é sempre dirigida a outrem em situação distinta e materializa-se como produto de interação verbal. A língua(gem), então, passa a ser analisada sob o viés social. Para Volóchinov (2017 [1929], p. 204 “[...] não vivencia fora da encarnação sógnica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior.”).

Tendo isso em mente, a definição de língua(gem) de acordo com os escritos do Círculo de Bakhtin perpassa por elementos da natureza física, fisiológica e psicológica. À vista disso, o *subjetivismo individualista* não consegue explicar amplamente os fatos linguísticos que ocorrem em interação social.

A segunda tendência filosófico-linguística do séc. XX, o *objetivismo abstrato*, que tem como seu maior representante F. de

⁹ Benedetto Croce foi um filósofo, historiador e autor de *Estética como Ciência da Expressão e Linguística Geral* (1902).

Saussure, tem ligação aos movimentos Racionalista e Neoclassicista. Assim, difere da primeira tendência por considerar que a explicação para os fatos da língua(gem) esteja no seu sistema linguístico.

Todo racionalismo se caracteriza pela ideia de *condicionalidade*, *arbitrariedade da língua* e também pela *comparação entre sistema da língua e o sistema de símbolos matemáticos*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*. A mente dos racionalistas, matematicamente orientada, não se interessa pela relação do som com a realidade por ele retratada ou com o indivíduo que o gerou, mas pela relação de um signo com outro dentro de um sistema *fechado*, uma vez aceito e postulado (VOLÓCHINOV] (2017 [1929], p. 163, grifos do autor).

Nesse seguimento, enquanto a primeira tendência filosófico-linguística entende a língua(gem) como uma série individual de atos de fala, a segunda tendência vê no sistema linguístico a realização de enunciações individuais e não reiteráveis determinadas por traços idênticos. O olhar do *objetivismo abstrato* aponta para um entendimento da língua como fator social, mas presa a um sistema psíquico que expõe o indivíduo de uma comunidade de fala a um sistema linguístico pronto, imóvel e limitado, ditado por signos e regras que impedem o sujeito de agir sobre sua própria língua, a fim de modificá-la.

Em outras palavras, essa tendência está centrada no princípio de que:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas não têm nada a ver com valores ideológicos

(artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (VOLÓCHINOV] (2017 [1929], p. 162).

Podemos perceber que para a segunda tendência o centro organizador de todos os fenômenos linguísticos é o sistema linguístico, que é voltado a si mesmo. Devido a isso, os conceitos de significante, significado, relações paradigmáticas e sintagmáticas fazem parte do sistema e todos são compreendidos no interior do próprio sistema.

O *objetivismo abstrato* está pautado na premissa de que toda enunciação é única, porém encontram-se nela certos elementos idênticos ao de outras enunciações, que são traços comuns de determinado grupo de falantes. Para Volóchinov (2017 [1929], p. 78) “A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual lhe resta aceitar.”

Dessa forma, a língua(gem) configura-se, sob o olhar da segunda tendência filosófico-linguística, como um sistema fechado ao qual o falante se apropria, sem que haja qualquer manifestação ideológica sobre ela. A verdade linguística dá lugar a apenas um critério linguístico: o certo e o errado. Podemos considerar o fato que todo sistema linguístico passa por um processo de evolução histórica dentro de uma comunidade linguística. Assim, percebemos que o *objetivismo abstrato* não considera a historicidade da língua(gem). Há um distanciamento entre o estudo da língua(gem) na perspectiva sincrônica, sua abordagem histórica.

Na língua, ocorre absolutamente o mesmo. As ligações sistemáticas que relacionam duas formas linguísticas no sistema da língua (no corte de um dado momento), não possui nada em comum com aquelas relações que ligam umas dessas formas à sua imagem transformada em um momento posterior da formação histórica da língua. (VOLÓCHINOV] (2017 [1929], p. 159).

A crítica construída a partir da segunda tendência está no fato de que a língua é imutável, negando fatores sociais e interacionais da enunciação. Nessa perspectiva, perde-se a relação entre eu e o outro e o meio em que acontece a comunicação. Os estudos do Círculo têm o entendimento de que as duas tendências filosófico-linguísticas do século XX não denotam interesse em abordar aspectos essenciais da língua(gem).

Enquanto essas correntes de pensamento enfatizavam em seus estudos o individual e ou o estrutural - respectivamente - não perceberam que a essência da língua(gem) está justamente na interação verbal entre os indivíduos. A visão do Círculo é de que a língua(gem) carregada de sentido é estabelecida no contexto das relações sociais dos sujeitos do discurso.

Na perspectiva dos *estudos dialógicos*, portanto, a língua é concebida como objeto social. Se considerarmos qualquer o aspecto da expressão-enunciação, ele será sempre determinado pelas condições reais da enunciação, pela situação social imediata e pela ideia de um horizonte social das diferentes esferas (marcado pela condição de produção, condição de circulação e condição de recepção, no sentido de compreensão, do enunciado), ou seja, para Volóchinov (2017 [1929], p. 204) “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados [...]”.

Além disso, Para Volochínov (2013 [1930]), devemos incluir a língua(gem) a um complexo mais vasto, que o autor denomina de atmosfera social. Dessa forma, para compreendermos o que é língua(gem) é preciso entendermos o atravessamento da atmosfera social e as suas ressonâncias. A afirmação de que a língua(gem) humana é um fenômeno de duas faces, pois pressupõe, além de um falante, um ouvinte.

Nesse aspecto o autor discorre da análise de questões que considera constitutivas do processo da língua(gem) no viés social, elencadas como intercâmbio social e interação verbal, discurso

monológico e discurso dialógico, a dialogicidade da língua(gem) interior, a orientação social da enunciação, a parte - subentendida - da enunciação, a situação e a forma da enunciação: a entonação, a seleção e a disposição das palavras e a estilística da enunciação da vida cotidiana. Essa discussão retoma o conceito de língua(gem) na abordagem social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Assim, a conceituação de língua(gem) pode se dar por três panoramas filosófico-linguísticos vão conceituar a língua(gem) sob o viés do *subjetivismo idealista*, pelo viés do *objetivismo abstrato* e compreender língua(gem) como *objeto social*. O movimento é realmente compreender como a construção da língua(gem) se dá. A terceira tendência se constrói em respostas as duas precedentes. Além disso, ela atravessa os estudos do Círculo de Bakhtin. À luz dessa terceira abordagem, as seções a seguir trazem uma discussão sobre os conceitos de enunciação e de gêneros do discurso, conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

3.2 A ENUNCIÇÃO

Analisar a enunciação na perspectiva dos Estudos Dialógicos compreende lançar um olhar sobre as reflexões acerca da língua(gem) nas obras do Círculo de Bakhtin (como já discutido brevemente na seção supracitada). Ao se utilizarem da língua(gem), os falantes o fazem por meio de enunciados. Para Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Dessa maneira, entendemos que as enunciações dos falantes são reais e únicas, situadas em dado contexto social.

Compreendemos que pela abordagem dialógica, a língua(gem) se realiza por meio de enunciações dirigidas de um locutor a um interlocutor situados socialmente. Nessa relação, usos linguísticos ganham contornos ideológicos.

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas como linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C, da sua comunidade e das

múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 95).

Se dissociarmos a consciência da forma linguística não alcançamos a língua(gem) em sua dimensão social, pois estaremos excluindo os possíveis contextos ideológicos da enunciação do falante. Volochínov (2013, [1926], p. 171) traz a discussão de que “[...] cada enunciação efetiva, real, tem um *significado* determinado. Entretanto, se tomarmos uma enunciação, inclusive a mais comum banal nem sempre podemos fixar-lhe imediatamente seu significado.”. Por conseguinte, no ambiente social onde ocorre o ato de comunicação, os interlocutores recebem a enunciação do outro e reagem a ela dentro de uma gama de contextos possíveis.

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 181) “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio de ideologia ou do cotidiano”. Entendemos que o ato comunicativo não se configura apenas parte verbal da enunciação, constitui-se também pelo constructo linguístico não verbal, que é determinado por,

1. Horizonte espacial que compreende a relação de espaço/tempo em que as enunciações dos interlocutores se realizam;
2. Horizonte temático, que compreende o assunto /tema do qual trata a enunciação;
3. Horizonte axiológico, que corresponde ao valor apreciativo que o falante depreende à enunciação.

Podemos compreender que, no viés dialógico da língua(gem), os três horizontes se entrelaçam e se constituem na enunciação. Para Volochínov (2013 [1926], p 172, grifos do autor) “[...] é precisamente *a diferença das situações que determina a diferença de sentidos* de uma mesma expressão verbal.”. A partir dessa afirmação, compreendemos que a enunciação não reflete a situação, mas é elemento essencial para que a valoração e o desenvolvimento ideológico aconteçam.

Nesse contexto, a grande contribuição dos escritos do Círculo para a questão do enunciado se dá ao lançar um olhar histórico e social para a língua(gem); a proposição de um método sociológico de estudo da língua. Entendemos, portanto, que toda enunciação possui uma estrutura sociológica. O enunciado, em síntese, é considerado assim uma unidade de comunicação extraverbal.

Podemos considerar pertinentes as considerações sobre a língua(gem) na perspectiva sociológica a partir de Volochínov (2013 [1926]), que expõe suas inquietações sobre os estudos da língua(gem) vigentes no séc. XIX e séc. XX. Embora Volochínov direcione sua argumentação à arte, o estudo traz proposições importantes sobre a língua(gem) no âmbito estético que converge com outras obras do Círculo.

Para ele, até o início do século XX os estudos literários se preocupavam em pensar a problemática da poesia sob duas correntes distintas, imanente e a causal¹⁰. Volochínov não compreende o estudo da língua(gem) sob esse escopo, pois para ele os dois métodos não conseguiram estudar a língua(gem) na dimensão social.

[...] nos vemos obrigados a reconhecer que até agora a sociologia vem elaborando, quase que exclusivamente, as questões concretas da história literária; não tem produzido nenhuma tentativa séria de estudar, com a ajuda de seus métodos, a chamada estrutura “imanente” de uma obra artística. Esta última de fato, está plenamente à disposição do método estético e psicológico, e de outros que nada têm a ver com a sociologia. (VOLOCHINOV, 2013 [1926], p. 72, grifo do autor).

O entendimento da língua(gem) por meio das correntes do *subjetivismo idealista* e do *objetivismo abstrato*, como já foi discutido na seção precedente, não contempla o meio social e suas peculiaridades do contexto extralinguístico. Sobre essa questão o autor nos apresenta um terceiro direcionamento para o estudo da língua, o método sociológico, numa tentativa de compreender a língua(gem) no seu meio social. Ao longo do ensaio, Volochínov (2013 [1926]) afirma que não há como pensar a língua(gem) poética na imanência e reitera que pretende trazer a discussão acerca da língua(gem) para o fato sociológico. Podemos observar essa proposição do autor em:

Uma concepção semelhante da essência da arte, como temos dito, contradiz radicalmente os fundamentos do marxismo. Com efeito, é

¹⁰ Não trataremos extensivamente dessas questões. Remetemos o leitor ao ensaio de Volochínov (2013 [1926]).

impossível encontrar uma fórmula química mediante o método sociológico, porém uma “fórmula” científica para qualquer esfera da ideologia somente se pode encontrar com os métodos sociológicos. Todos os demais métodos “imanentes” se embaralham com o subjetivismo. Até agora não puderam sair da luta estéril de opiniões e pontos de vista, e menos ainda são capazes de propor algo que sequer remotamente resulte semelhante a uma fórmula química, rigorosa e precisa. (VOLOCHINOV, 2013 [1926], p. 73, grifos do autor)

Ao conceber que a arte é eminentemente social, Volochínov (2013 [1926]) reitera que a língua(gem) precisa ser estudada no enfoque do método sociológico. Nesse aspecto, o enunciado não é considerado reflexo da situação de interação, mas se integra a ela tornando-se unidades indissolúveis, essa afirmação contraria a ideia difundida no séc. XX de que o enunciado e o contexto são compreendidos separadamente. Para o Círculo, com isso, o enunciado se integra situação de interação, na relação da palavra com a vida real. Bakhtin [Volóchinov] (2017 [1929]) entende que a relação entre enunciado e situação verbal se define pelo fato de toda enunciação se integrar à situação extralinguística, portanto saturada de ideologia, isto é,

A enunciação como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216).

Assim, à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, cujo objeto de análise não é mais a palavra isolada, mas sua materialização na situação de comunicação, analisamos o contexto social, não mais a língua por si mesma. A situação extraverbal pode ampliar-se tanto no horizonte imediato, compreendido como tempo/espço reduzido, tanto no horizonte amplo, ao estabelecer relação de tempo/espço mais amplos no contexto social, mas ambos atravessados pelas ideologias dos falantes. Nesse contexto, o enunciado corresponde a diversos tipos de intercâmbio social. É um elo na cadeia discursiva, pois trata-se de uma gota no rio da enunciação verbal.

Para compreendermos essa questão, Volochínov (2013 [1926]) nos apresenta encaminhamentos para a investigação da língua(gem) sob a ótica sociológica a partir da análise das enunciações e apresenta como pressupostos metodológicos cinco encaminhamentos:

1. **Organização da sociedade;**
2. **Intercâmbio comunicativo social**, denominado por Bakhtin como esferas;
3. **Enunciações**, que são as unidades de comunicação verbal;
4. **Formas gramaticais da língua**, não há como pensar formas léxico-gramaticais sem pensar que elas são *respostas* da amplitude social.

Volochínov (2013 [1926]) reitera a ideia de que no interior de uma esfera podemos ter diferentes formas de realização social e que a enunciação pressupõe a presença de um locutor e um interlocutor, como podemos compreender em:

O que havíamos chamado [...]de situação não é senão *a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social*. Qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes. Chamaremos *auditório* da enunciação à *presença dos participantes* da situação. (VOLOCHÍVOV, 2013 [1926], p. 159, grifos do autor).

Para ele, a enunciação compreende uma parte verbal e outra extraverbal. Nesse enfoque, o enunciado é o referencial para a relação de interação, não é estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável de situação de comunicação, assim atua como uma referencial para a situação de comunicação.

Essa enunciação, enquanto unidade de comunicação verbal, enquanto unidade significante, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal partícula, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social.

Cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, a sua maneira, a forma a forma gramatical e estilística da enunciação [...]. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159).

Os estudos dialógicos do Círculo consolidam que há diferentes situações de interação mediadas por diferentes enunciados de sujeitos que se engaja em diferentes relações intersubjetivas, por consequência a enunciação terá sempre diferentes sentidos. No paradigma de língua(gem) no âmbito social, consideramos também que, além do ambiente social, ela é vista como forma na amplitude social, pois a forma é necessária para materialização da língua. Com isso, na perspectiva da língua(gem) como objeto social, mediada pelas situações reais de comunicação.

Diante da situação de comunicação, o ouvinte, ao ouvir e compreender um enunciado qualquer, assume uma posição de responsividade diante do enunciado dito pelo falante, pois concorda, discorda ou complementa aquilo que foi dito. A relação responsiva é parte inicial de uma resposta. O discurso, na perspectiva dialógica, é a representado pela fala como atividade humana que pressupõe uma resposta para que o ouvinte também se torne um falante no processo comunicativo. Ademais, na comunicação humana todo uso da língua(gem) pressupõe uma resposta, pois o processo comunicativo é um ato responsivo, pois parte do processo de compreensão da fala.

Isto posto, compreendemos, a partir do constructo bakhtiniano, que as palavras que estabelecem a comunicação entre os interlocutores constituem verdade ou mentiras, coisas agradáveis ou coisas desagradáveis, pois ao considerarmos a língua(gem) sob o viés social, compreendemos que a palavra denota nos falantes sentido ideológico. Bakhtin [Volóchinov] (2017 [1930] p. 181), pontua que “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano.”. Ao interagir com o outro o falante lança mão de uma gama de enunciados distintos que permeiam a comunicação.

Dessa forma, entendemos que as enunciações do falante são reais e únicas situadas em dado contexto sócio-histórico marcadas por três instâncias constitutivo-funcionais caracterizadoras: (i) alternância dos sujeitos da fala, (ii) conclusibilidade e (iii) expressividade.

A primeira peculiaridade, de acordo com o constructo bakhtiniano, é a *alternância dos sujeitos*. Tendo em vista que a relação

entre locutor e interlocutor os torna sujeitos ativos do discurso, cabe ao falante assumir seu papel responsivo frente à enunciação. Essa relação responsiva é estabelecida quando o interlocutor responde ao enunciado de outrem, refutando, concordando, e até refletindo de maneira única e individual sobre a cadeia enunciativa que circunda o ato discursivo.

Neste caso, o ouvinte, o perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...].(BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 271).

Podemos compreender que, na enunciação, locutor e interlocutor assumem papéis pré-determinados na situação de comunicação. Dessa forma, essa relação dialógica entre eles pressupõe sempre a resposta do outro no processo de interação verbal, ocorrendo então a alternância dos sujeitos. Quando em determinada situação comunicativa o locutor diz o que queria dizer em momento e condições distintas ocorre o relativo fim do enunciado, espera-se que haja então uma atitude responsiva do interlocutor a respeito do que foi dito.

O ato responsivo é a fase inicial preparatória da resposta, já que o interlocutor interpreta o enunciado outro dispondo de inúmeras possibilidades de compreensão dentro de uma situação real específica, agindo ativamente e de forma, também, responsiva sobre o discurso do falante.

A segunda peculiaridade do enunciado é a conclusibilidade que é, por sua vez, uma reação-resposta do interlocutor. Como vemos na passagem abaixo.

[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 280).

Dessa forma, o interlocutor percebe o fim da fala do seu locutor e a compreende responsivamente, assegurando possibilidade de resposta. A conclusibilidade é determinada por três fatores:

1. Exauribilidade semântico-objetal do tema: inserida nos mais variados campos da comunicação discursiva e pode ser única ou sofrer variações, mesmo que seu objeto seja inexaurível. A exauribilidade do objeto e do sentido, que é caracterizada pelo dizer do locutor em situações que exigem um mínimo acabamento, permite ao interlocutor assumir uma posição de responsividade diante do discurso de outrem.
2. Vontade discursiva do falante: o falante determina o que quer dizer e dessa forma como compreendemos, podemos agir de forma responsiva. Essa característica expõe interesses individuais e subjetivos, engendrados nas coerções sociais da interação, que atravessam o discurso do falante, que se orienta na situação e nos enunciados já ditos para agir em uma situação distinta de comunicação.
3. Formas típicas composicionais: marcada pela vontade discursiva do falante, que materializará sua intenção comunicativa por meio da escolha de um gênero específico inserido em uma esfera de comunicação humana pela qual o discurso transitará, conteúdo temático, situação de mediação, composição de seus participantes. Entendemos que a comunicação humana acontece por meio de enunciados concretos e estáveis que permeiam a vida do falante.

Ademais, no momento da interação verbal, valores sociais determinam a escolha de recursos léxico-gramaticais do enunciado. Nessa perspectiva, todo enunciado é expressivo, pois carrega o posicionamento do falante e de seus interlocutores em dada comunidade. A expressividade está ligada à mudança de sentido de cada enunciado dito, que pode ultrapassar o sentido estritamente verbal. Há na expressividade uma relação entre a intenção do falante e seu projeto de dizer que é marcado pela entonação.

Bakhtin (2017 [1952/1953]) pontua as especificidades da *oração* como unidade convencional da língua e do *enunciado* como unidade de comunicação discursiva, como sugere o quadro abaixo:

Quadro 1 - Diferenças entre os conceitos de *oração* e *enunciado*.

Oração	Enunciado
Desprovida da capacidade de determinar imediato e ativamente a posição responsiva do falante, pois não é determinada pela alternância dos sujeitos do discurso	Prevê responsividade do outro, pois todo ouvinte se torna falante, configurando a situação de comunicação como ato responsivo.
Configura um pensamento acabado.	Configura-se como pensamento inacabado.
Configura unidade significativa da língua.	Configura-se na perspectiva da comunicação verbal.
Não se relaciona de imediato com o contexto extraverbal da realidade nem com enunciações de outros falantes.	É um elo na cadeia de comunicação discursiva.
Enquanto unidade de língua é neutra, não tem aspecto expressivo.	É atravessado por expressividade.

Fonte: (Adaptado de BAKHTIN, 2017 [1952 - 1953]).

Ademais, no viés sociológico dos escritos do Círculo, não compreendemos a substância da língua(gem) no paradigma de sistema abstrato de formas linguísticas, nem na enunciação monológica isolada, nem no ato psicofisiológico de sua produção. Ela está marcada pelo fenômeno social de interação verbal. Nessa perspectiva, retomamos a orientação metodológica para o estudo da língua(gem) proposta pelos estudos do Círculo. Como vemos a seguir:

- 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, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que consistem os elementos, isto é, as categorias de atos 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. (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 220).

Ainda sob o escopo da compreensão da língua(gem) como fenômeno-sócio-histórico, Volóchinov (2017 [1929]) faz considerações importantes sobre *tema (sentido)* e *significação*. Para ele, o tema é determinado pelas formas linguísticas que entram na composição, essas formas são verbais e não verbais, na situação de comunicação. O tema, nessa concepção, é individual e não reiterável, e expressa uma situação histórica, no entanto, a significação é reiterável. Em outras palavras, conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas

[...] formas linguísticas que constituem _ palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação _, mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O *enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta*. É isso que constitui o tema do enunciado. (VOLÓCHINOV), 2017 [1929], p. 228, grifo do autor).

Nesse cenário, a significação compreende que os elementos da enunciação são repetíveis e idênticos, e ao serem repetidos formam um conjunto de significações ligados a elementos linguísticos que os compõe. Isto é,

Juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a *significação*. Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as

ocorrências. É claro, em sua forma convencional isolada esses aspectos são abstratos e não possuem uma existência independente concreta, mas, ao mesmo tempo, são parte inseparável e necessária do enunciado. (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 228, grifos do autor).

Sob a ótica da interação verbal, as particularidades do *tema* e da *significação* ficam evidentes quando os confrontamos com o problema da compreensão. Afinal, compreender o enunciado do outro é encontrar o seu lugar em um contexto específico.

A partir das considerações apontadas acima sobre as correntes filosófico-linguísticas, entendemos que, sob a abordagem dos estudos dialógicos, a língua(gem) é estabelecida a partir das relações sociais das quais e dada comunidade e momento histórico distinto. A partir da língua(gem), o sujeito se constitui dialogicamente e se ressignifica no mundo, não apenas pela enunciação verbal, mas também levando em consideração o constructo não-verbal engegrado nas relações de interação social das quais participa.

No processo de interação verbal, a cada palavra enunciada corresponde também palavras nossas, fazendo com que a comunicação entre os falantes seja um ato responsivo. Dessa forma, compreendemos que para um estudo efetivo da língua(gem) parte-se das esferas de produção humana nas situações de interação, para então chegar à forma típica do gênero e compreender os diferentes contornos no entendimento da língua(gem). Questão a ser discutida na seção a seguir.

3.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO¹¹

Os estudos dialógicos do Círculo compreendem o uso da língua(gem) como um elo que liga os mais variados campos da comunicação humana. Nessa perspectiva, como já dito na seção anterior, o emprego da língua se materializa em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que são usados pelos falantes no processo de interação verbal. Cada enunciado escolhido pelo falante é único e revela uma condição específica e uma ou mais finalidades, pois está ancorado na seleção de recursos verbais e não verbais que lhes garantem

¹¹Diversas são as perspectivas de estudos dos gêneros do discurso/textuais (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2006; NASCIMENTO; ROJO, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015). Aqui discutimos a perspectiva dialógica.

as especificidades de um determinado campo da comunicação humana. Nesse seguimento,

[...] os gêneros carregam em si um caráter flexível e plástico. Nessa definição, a palavra relativamente é fundamental; é ela que denota a flexibilidade do gênero, a qual está diretamente ligada às interações sociais. Se as relações humanas são complexas, as mudanças, ininterruptas, e os gêneros constituem-se a partir das atividades humanas, conseqüentemente, eles irão refletir as mudanças histórico-sociais. Uma vez que as interações humanas estão em constante constituição, os gêneros possuem, então, a mesma característica de “não-acabamento” do enunciado (SILVA, 2007, p. 34).

Mesmo que o enunciado seja individual, quando o analisamos em um campo específico de comunicação, percebemos a presença de tipos relativamente estáveis, aos quais chamamos de *gêneros do discurso*, que atendem à construção da totalidade discursiva que é apresentada por meio dos enunciados. Ao compreendermos que a natureza da atividade humana é inesgotável, percebemos que os gêneros discursivos também comportam diversidades infinitas.

De acordo com Acosta Pereira (2008, p. 30), “Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam historicamente, os quais são denominamos gêneros do discurso.”. Podemos entender que os mais simples discursos da vida cotidiana são modelados a partir da palavra do falante e de seu interlocutor nas mais diversas situações de interação verbal. Como visto em:

Cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social. (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 222).

Nessa perspectiva, toda situação comunicativa prevê a presença do outro indivíduo que dispõe de certo repertório estável construído a partir do meio social. Assim, o discurso do falante é organizado em forma de gêneros discursivos, pois sem eles a comunicação seria um processo quase impossível. Cabe destacar também que o discurso do falante não é construído apenas por palavras isoladas, mas por enunciados ancorados sócio-historicamente em uma comunidade de fala específica. Como os enunciados medeiam o processo de uso da língua(gem), os gêneros do discurso moldam esses enunciados em diferentes esferas sociais. Dessa forma, cabe ressaltar que nosso discurso é moldado por meio de gêneros de forma mais livre do que as formas mais estáveis da língua.

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase que da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953], p. 283).

Todo falante aprende a se enunciar de forma única e particular por meio de gêneros discursivos e diante deles assumimos nosso papel ativo quanto ao uso da língua(gem). A partir da noção de que os gêneros discursivos são atravessados pelas diferentes esferas da comunicação humana, os estudos dialógicos da língua(gem) compreendem que os gêneros discursivos se tipificam em *primários* e *secundários*.

Essa distinção encontra respaldo no fato de que os *gêneros primários* corresponderem à comunicação mais imediata, portanto, menos monitorada. Podemos encontrar os gêneros primários (simples) nas relações de interação marcadas por ideologias não institucionalizadas, na comunicação oral. Por outro lado, os *gêneros secundários* são organizados e institucionalizados, por isso marcados por ideologias presentes nas situações de comunicação mais complexas.

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema homogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial

entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKTHIN, 2011 [1952/1953], p. 263).

Em outras palavras, os *gêneros primários* ganham vida e são compreendidos nas relações mais simples do dia-a-dia. Esses *gêneros primários* acontecem em uma simples conversa de salão, na conversa íntimo-familiar ou nas rodas de conversa, eles surgem na esfera informal da vida cotidiana, pois é constituído pela ideologia cotidiana. Por outro lado, os *gêneros secundários* pertencem às esferas mais complexas, nas relações mais sistemáticas, como romances, discussão científica, pois são constituídos por ideologias mais sistematizadas e formais.

Para o Círculo, distinguir gêneros primários e secundários nos leva a refletir sobre a compreensão da natureza dos enunciados e da estreita relação entre língua(gem) e ideologia.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidades da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKTHIN, 2011 [1952/1953], p. 264 - 265).

A partir do exposto acima, entendemos que os gêneros discursivos não são apenas marcados por questões histórico-culturais, mas também por ideologias pelas quais são atravessados. Dessa forma, não há como definir ou limitar a natureza dos gêneros pelo fato de que no processo de formação os gêneros secundários incorporam os gêneros primários, estabelecendo novas condições de comunicação.

Bakhtin (2011 [1952/1953]) pontua que todo enunciado escolhido pelo falante é único e revela condição de produção e finalidade específicas, além de ser estruturado pelo *tema, estilo e composição*. Para

ele, esses três elementos, respectivamente, são indissolúveis e determinados pelas esferas de comunicação ao qual o enunciado pertence. Deste modo, os enunciados que produzimos, sejam eles orais ou escritos, são constituídos de características relativamente estáveis, mesmo que não tenhamos consciência delas. Todas essas características determinam os gêneros do discurso caracterizados, então, pelo seu conteúdo temático, seu modo composicional e seu estilo.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursivas, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953], p. 266).

Nessa perspectiva, entendemos que o *tema* do enunciado constitui-se pelo objeto discursivo atravessado de valoração, de sentido. A partir de um horizonte temático variados temas se formam e circulam no enunciado. O *tema* sofre modificações em decorrência das diferentes situações de comunicação, pois agencia aspectos da realidade do gênero. O *estilo* engendra os recursos linguísticos que o falante dispõe para organizar um gênero específico, compreende o traço que corresponde a identidade do locutor, às condições específicas de cada campo da atividade humana de dado grupo social. A *composição* refere-se à organização linguística que o falante se apropria para a execução do enunciado. Esses recursos linguísticos são agenciados pelo locutor e esse é um processo atravessado por sua habilidade diante das diversas situações discursivas.

As considerações sobre gêneros discursivos propostas pelo Círculo de Bakhtin nos fazem compreender que toda enunciação acontece dentro de um determinado momento histórico a partir de gêneros discursivos que carregam certas particularidades quanto a sua constituição que os difere uns dos outros. Ao compreendermos os aspectos constitutivos desses gêneros temos uma compreensão ampla de como acontece a interação verbal entre os indivíduos.

Dado nosso objetivo geral neste estudo, após as seções que remetem aos estudos dialógicos da língua(gem), em especial, aos conceitos de enunciação e de gêneros do discurso, nos direcionamos para a discussão que trata da prática de análise linguística (GERALDI,

1984, 1996, 1997 [1991], 2015; BEZERRA; REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006).

4 EM TORNO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, discorreremos sobre a prática de análise linguística, como proposto por Geraldi (1984, 1996, 1997 [1991], 2015). Para tanto, é necessário destacar sobre o papel do texto em sala de aula e suas implicações, assim como apresentar a abordagem de ensino operacional e reflexivo da língua, que considere o aspecto social da língua(gem), contrária aos preceitos do ensino centrado na gramática tradicional.

4.1 O TEXTO NA SALA DE AULA

O ensino de língua portuguesa deveria ter como objetivo principal seu uso social e possibilitar que o aluno seja capaz de compreender e participar das diversas interações sociais. No entanto, em muitos espaços escolares, o ensino de língua(gem) apenas contribui para aumentar as mazelas sociais que excluem a população. Como vemos em:

Numa sociedade como a brasileira _ que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos _, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão da mesma situação. (GERALDI, 1984, p. 14).¹²

O trabalho com a língua(gem) sob a perspectiva social deve ser a base do ensino de Língua Portuguesa. Não basta, apenas, reproduzir modelos de ensino que contribuam para a manutenção do tradicional, é preciso abrir espaço, por meio da língua(gem) para que esses indivíduos possam agir e existir na sociedade em que estão inseridos.

Entendemos que as barreiras que contribuem para que o ensino-aprendizagem de língua(gem) não ocorra sob a abordagem social perpassa pela própria história da disciplina de Língua Portuguesa no

¹² Mesmo que tenha se passado mais de 30 anos, a consideração de Geraldi converge com o quadro atual da educação brasileira.

país. Até a década de 1970¹³ o ensino de língua(gem) era pautado na escrita escolar, restringindo-se ao plano da composição. Para Bunzen (2006, p. 142), [...] fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor.”.

A disciplina de Língua Portuguesa limitava-se a ensinar a “boa escrita”, já que a escrita era mediada por “textos bem escritos” que serviam de modelo para os estudantes. Não havia, portanto, preocupação com o processo de aprendizagem ou o universo do aluno representado na aprendizagem, pois o olhar do professor estava voltado para o texto como produto final.

A partir da década de 1950, com o processo de democratização do ensino, houve o acesso da grande massa popular à escola. Esse movimento fez com que houvesse aumento considerável de professores atuando em sala de aula, culminado na necessidade de padronização do ensino de língua materna. Nesse contexto, surgiu o livro didático na tentativa de nortear a prática pedagógica do professor em sala de aula.

No final da década de 1970, a inclusão da redação nos vestibulares fez com que a disciplina de Língua Portuguesa fosse repensada devido ao baixo rendimento dos estudantes na escrita. Segundo Bunzen (2006, p. 146, grifo do autor), [...] o uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a quase ausência da prova de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o “mau” desempenho na produção de textos escritos.”

Geraldi (1984) argumenta que os baixos resultados no vestibular deixam transparecer que há uma crise no sistema educacional, prenunciando a necessidade de mudança.

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas

¹³ Esclarecemos que mesmo havendo diversos estudos sobre a história da disciplina de LP no Brasil, nossa dissertação fará um recorte a partir da década de 1970.

tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc. GERALDI (1984, p. 39).

Já no início da década de 1980, o ensino de língua(gem) estava voltado à prática de redação a partir da leitura de textos, que não mais serviam de modelos do “bom uso da língua”, mas para estimular a criatividade dos estudantes. A partir das primeiras reflexões sobre o ensino de língua(gem) no Brasil, a década de 1980 foi marcada por transformações consideráveis que reverberam até hoje no processo de aprendizagem. A obra *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984) traz uma perspectiva do ensino de língua(gem) voltado às práticas de uso da língua em situações reais de interação mediadas pela escrita/leitura/reescrita de textos.

Para ele, há a necessidade de se defender um ensino de língua(gem) onde o estudante possa compreender e participar das relações sociais a sua volta, além de agir de forma consciente sobre sua língua materna. Para a reflexão acerca do ensino de língua(gem), o autor assinala duas questões prévias “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” Essas questões trazem à tona a necessidade de redefinição da e da prática de ensino de língua(gem).

Geraldi (1984, p. 38) argumenta que “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” Para ele é impossível estudar a língua(gem) fora de seu ambiente social, sem levar em consideração as relações as quais os falantes estão expostos.

O entendimento de Geraldi acerca da língua(gem) converge com as ideias do Círculo de Bakhtin, como vemos em:

[...] o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. (VOLÓCHINOV), 2017 [1929], p. 216).

Para ele, o estudo da língua(gem) não deve ser delimitado por manuais didáticos e gramáticas escolares, pois a considera como fenômeno social vivo que acontece na interação linguística entre os indivíduos.

No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as reações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. GERALDI, (1984, p. 42).

Dessa forma, considera que o ensino pautado sob a perspectiva de uma metalinguagem que, apenas analise a variedade culta da língua materna, não seja o caminho mais apropriado para o falante compreender e agir sobre os fatos da língua(gem). Ademais, propõe uma distinção entre “saber a língua” _ capacidade que o falante adquire ao usar a língua(gem) em situações concretas de interação verbal, compreendê-la, produzir enunciados e explorando seus diferentes sentidos _ e “saber dominar a língua” _ capacidade de estabelecer a análise da língua(gem) a partir de conceitos e metalinguagem específicos. O autor entende que:

[...] as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão. GERALDI (1984, p. 46).

Em outras palavras, a metalinguagem tem seu espaço na aula de Língua Portuguesa, porém devemos considerar que um estudo de língua(gem) sob a ótica social há de garantir espaço também para as diferentes formas de expressão advindas da interação verbal. Afinal, a norma culta é apenas uma das variedades da língua(gem). Geraldi (1984) faz uma crítica quanto ao ensino puramente gramatical que desconsidera as variedades da língua(gem). Para tanto, nos apresenta três conceitos de gramática e de língua sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Conceitos de gramática.

GRAMÁTICA	LÍNGUA
1. Conjunto de regras que enfoca “como se deve dizer”, preconiza o “falar corretamente”.	1. Variedade linguística utilizada pela comunidade, a língua padrão.

2.Conjunto de regras que enfoca “como se diz”, preconiza o estudo dos fatos da língua(gem) sob o viés de teoria ou método específico.	2.Como constructo abstrato que exclui fenômenos da língua(gem).
3.Conjunto de regras que o falante aprendeu, e quando fala faz uso dessa gramática.	3.Conjunto de variedades consideradas heterônimas pela comunidade.

Fonte: (Adaptado de GERALDI, 1984).

A partir dos conceitos de gramática e língua, o autor faz apontamentos importantes para direcionar o ensino-aprendizagem de língua(gem). Para ele, pode haver espaço para a gramática nas aulas de Língua Portuguesa, desde que ela não se sirva apenas de uma variedade linguística para explicar fatos da língua(gem). Segundo Geraldi (1984, p. 48) “Uma gramática do tipo 2 será tanto melhor quanto mais coincidir com uma gramática do tipo 3, isto é, quanto maior conteúdo empírico explicar.”. Em outras palavras, não ensinamos língua(gem) a partir de regras construídas para o indivíduo falar corretamente a sua língua materna, ensinamos o indivíduo a agir de forma ativa e consciente sobre as diferentes variedades de sua língua(gem).

Quanto ao conceito de língua, o autor defende que a língua(gem) se constitui de um conjunto de variedades que estão a serviço da comunicação entre os falantes.

A propriedade de “pertencer a uma língua” é atribuída a uma determinada variedade bastante independente dos seus traços linguísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua apesar das diferenças. (GERALDI, 1984, p. 50).

Repensar o ensino-aprendizagem da língua(gem) na perspectiva dialógica requer considerar as variações da língua(gem) e usar a gramática em prol dessas variedades, tendo como objetivo principal a compreensão dos usos da língua nas diferentes situações de comunicação. Nessa perspectiva, o texto é concebido como uma unidade concreta de sentido, organizado por meio de um conjunto de regras e

princípios sócio historicamente estabelecidos que medeiam uma situação de interação (GERALDI, 1984, 1996, 1997 [1991], 2015). Ele é uma sequência verbal (escrita, oral ou em outra semiose) e sua construção se dá pelo processo de compreensão dos recursos agenciados para a sua elaboração.

Entendemos, portanto, que a partir dos princípios amplamente divulgados por Geraldi (1984), o texto deve mediar o trabalho em sala de aula, pois a partir da leitura, produção e reescritura de textos o ensino de língua(gem) se torna eficaz. O texto, portanto, é uma sequência multissemiótica destinada ao interlocutor, uma espécie de elo que liga os falantes na situação de interação verbal. Como todo o ato verbal, o texto enunciado dirige-se a alguém, compreende então a troca do outro com o texto que lhe foi apresentado. Como explica Geraldi (1997 [1991]),

O outro é a medida, é para o outro que se produz o texto. E o outro se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentido na leitura. O outro insere-se na já produção como condição necessária para que o texto exista. É por que se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (GERALDI, 1997 [1991], p. 102. Grifos do autor).

É na relação com o outro que delineamos diferentes sentidos para o texto. Dessa forma, o autor determina interpretações possíveis para seu texto e agencia recursos para que as interpretações de seu interlocutor se aproximem da sua. Como o texto não é uma unidade de comunicação acabada, ele pode suscitar diversos outros sentidos ao ser interpretado por seu interlocutor. Para Geraldi (1997 [1991]), um texto assume um significado que nem sempre é o mesmo se levarmos em consideração o processo de interação verbal entre os sujeitos. Ele descreve o processo de constituição do texto no processo de aprendizagem como:

- a) Se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) Opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) Inevitavelmente tem um significado, constituído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto

autor quanto leitor. (GERALDI, 1997 [1991], p. 104. grifos do autor).

Podemos considerar que o trabalho escolar com o texto estabelece a relação com o outro situado sócio historicamente em dado momento de enunciação. Por meio de textos diferentes elementos linguísticos são agenciados para a construção de sentido, na relação com o outro o texto ganha um horizonte de novos sentidos. É por meio da leitura e da produção textual que o texto se faz presente no ensino da língua. No entanto, ele nem sempre foi tratado em sua amplitude social. Por muito tempo o ensino da língua(gem) foi pautado no viés do ensino gramatical, o texto, portanto, era o modelo de norma culta¹⁴ da língua a ser seguido (ANTUNES, 2003, 2006; GERALDI, 1996, 1997 [1991], 2015).

A necessidade de se trabalhar o texto em sala de aula em sua amplitude social resultou em diferentes formas de apropriação das reflexões sobre o texto. Para Geraldi (1997 [1991]), o trabalho com o texto em sala de aula requer saber por que o aluno chegou a determinada interpretação e não outra, que variáveis sociais, culturais e linguísticas se apropriou para trilhar determinado caminho interpretativo. É dar atenção à atividade responsiva do aluno no processo de interpretação. Em outras palavras,

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que esse sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. (GERALDI, 1997 [1991], p. 112, grifos do autor).

Geraldi (2015) pontua que trabalhar com o texto é desvendar um horizonte de possibilidades interpretativas nas quais ele está engendrado, no entanto, a escola não considera a contra palavra do leitor

¹⁴Questões sobre norma(s) linguística(s) não será(ão) discutida(s) no escopo deste trabalho.

por que ela está carregada de acaso e inexatidão, de responsividade do leitor com o texto enunciado.

Essa realidade denuncia que embora muito se tenha discutido sobre a necessidade do texto proporcionar a reflexão sobre a língua, o que ainda persiste nas aulas de língua portuguesa é o uso do texto como pretexto para o ensino da norma padrão. Isto posto, o autor alerta para os perigos de se trazer o texto para a sala de aula. Como vemos em:

Ao trazer a vida vivida para a leitura do texto, ele está nos mostrando os perigos que a presença do texto traz para o funcionamento da aula: o texto abre portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula. (GERALDI, 2015, p. 124).

Nos últimos anos as propostas de trabalho com o texto perpassam pela concepção de gênero, já que o texto representa o discurso das diferentes esferas da comunicação humana, como vimos na seção 2.3 Dessa forma, a escola deve proporcionar ao aluno a oportunidade de desvendar as especificidades do texto, materializado por meio dos gêneros na perspectiva da abordagem discursiva.

De acordo com as proposições de Geraldi (1984), o trabalho com o texto em sala de aula deve estar pautado na prática de leitura de textos e gêneros variados para que esse trabalho esteja realmente voltado à ampliação da capacidade comunicativa do falante. O uso do texto como pretexto para o ensino da norma culta não denota a função social da língua(gem), pois esse encaminhamento priva o aluno de conhecer as diversas formas de manifestação de sua própria língua(gem) e não desenvolverá sua capacidade leitora, que pressupõe que ele compreenda o que lê, e também aquilo que não está escrito, estabelecerá relações com outro textos lidos, explorando os diversos recursos que estabelecem os sentidos de um texto pode oferecer.

O autor apresenta como proposta para o ensino fundamental um aprendizado de língua(gem) que se sustenta no tripé da leitura, escritura/reescritura de textos e prática de análise linguística. Sugere também que as práticas de leitura sejam distribuídas a partir de textos curtos e de narrativas longas que determinam o nível de profundidade da leitura dos alunos.

Segundo Geraldi (1984), “A leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc) não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo compreensão da realidade.”. Enquanto que a leitura de textos longos proporciona a prática de leitura e prepara o aluno para que, a partir dos romances lidos, possam desenvolver estudos literários. O autor também faz uma crítica sobre a prática de produção de texto no ambiente escolar, afirmando que:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido do uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação do emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá e dará nota para ele)? (GERALDI (1984, p. 65).

Assim, o autor propõe uma reformulação que perpassa pelos temas de redação escolar propostos por professores, pois esses temas normalmente não servem de estímulo para desenvolver a capacidade de produção de texto nos alunos e chegue à questão da visibilidade que essa escrita terá no ambiente escolar e, até fora dele.

Geraldi (1984) propõe encaminhamentos para a prática de produção de textos para cada série do Ensino Fundamental. Para isso, o autor defende que haja um momento específico da aula de língua portuguesa para que essa atividade seja desenvolvida a partir da leitura de textos variados. Para o autor, a prática de análise linguística em lugar do ensino da metalinguagem é desenvolvida por meio dos textos dos próprios alunos. Dessa forma, Geraldi (1984) entende que o trabalho de correção e autocorreção a partir do texto dos estudantes seria mais eficiente para a compreensão mais ampla da língua(gem). Embora o trabalho com o texto tenha espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa,

Geraldi (2015) pontua que mesmo com as discussões que atravessaram a ressignificação do ensino de língua(gem), ainda hoje as atividades embricadas ao texto remetem a exercícios de leitura e interpretação que proporcionam um contato superficial entre o aluno e o texto. Para o autor, o trabalho com o texto deve estar articulado com o

contexto social, pois é produto da atividade discursiva onde alguém tem algo a dizer e o diz a alguém. Diante do exposto, entendemos que:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 2015, p. 102, grifo do autor)

A importância de trabalhar o texto na amplitude social é discutido também em Antunes (2003, 2005, 2009, 2010), a autora pontua que o texto reflete a natureza social da língua(gem) nas mais diversas realizações linguísticas. É nos mais variados tipos de textos que a língua(gem) se materializa nas diversas situações de comunicação.

Essa afirmação é contrária à prática de ensino de língua(gem) que, ainda, persiste em muitos ambientes escolares, pois se consolida pela escolha de textos que representam a norma padrão, além de estarem desvinculados de uma proposta que explore todas as especificidades do texto e permita que o aluno estude sua língua(gem) a partir dos mais variados textos, inclusive aqueles que ele produz.

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida a puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Percebemos que o trabalho com o texto é uma realidade presente em sala de aula, porém ainda está vinculado a uma proposta de ensino voltada para a metalinguagem, apenas, e que desconsidera os diferentes sentidos que orbitam o texto, proposta contrária aos escritos do Círculo e Bakhtin, como podemos perceber em:

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas analisar a linguagem alheia já criada e pronta. (BAKHTIN, 2015 [2013]), p. 28, grifo do autor).

Consideramos que trazer o texto para a sala de aula é mais que extrair dele um padrão de língua. Considerar um ensino de língua(gem) que perpassa pela leitura de textos e produção de textos, aliado à prática de análise linguística nos parece o caminho necessário para alcançarmos o amplo objetivo que a língua(gem) estabelece com seus falantes, sua função social. O trabalho com o texto deve estar ancorado no propósito de refletir sobre a língua(gem) à luz de uma abordagem operacional e reflexiva, questão que discutimos a seguir.

4.2 A ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA(GEM)

A partir de Geraldi (1984) muitos estudos que surgiram na área da Linguística Aplicada sugerem encaminhamentos para a reformulação no ensino de língua(gem) que perpassa pela elaboração de uma proposta de trabalho sob o viés operacional e reflexivo, ancorada na interação verbal entre os falantes. Essa nova proposta de ensino de língua(gem) reverbera fortes críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa pautado na gramática tradicional, que prioriza a norma culta da língua(gem) como centralizadora do processo de ensino.

A partir da década de 1990, o texto adentrou a escola, mas, em muitos casos, ainda há dificuldades a serem vencidas pelo professor quanto à realização de um trabalho voltado à concepção dialógica da língua(gem), que alie o texto à leitura/reescritura/análise. Por conseguinte, perde-se então a essência de língua viva, realizada pela interação social entre os falantes. Percebemos que ainda é comum o trabalho com o texto voltar-se para a língua(gem) enquanto sistema e, dessa forma, ele é usado apenas como pretexto para atividades de metalinguagem desvinculadas do contexto social. Geraldi (1997 [1991]) defende o constructo bakhtiniano, ao afirmar que a língua(gem) não se apresenta aos falantes como um sistema pronto. Deste modo, entende que o falante se apropria dela por meio das interações sociais as quais está inserido.

Ao redimensionar o ensino de língua(gem) pelo viés dialógico, Britto (1997, p. 154) afirma que tal proposta é “[...] para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de língua(gem) e de construção de conhecimento [...] centrada na historicidade do sujeito.”. Percebemos que perspectiva de entender a língua(gem) pela historicidade do sujeito também é defendida pelo constructo bakhtiniano.

Para Geraldi (1991), a língua(gem) integra-se ao processo de interação entre os indivíduos, pois a construção dos discursos que atravessam a interação verbal dispõem de recursos linguísticos e, também, pela historicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para ele, cada falante age sobre a língua(gem) de uma forma única e individual, levando em consideração as coerções da situação de interação. Quando o indivíduo age sobre a língua(gem) suas ações linguísticas se direcionam à compreensão do que o outro disse. Nesse processo, o indivíduo não está sozinho, pois a interação verbal pressupõe um locutor e um interlocutor que interagem entre si. Essa ideia converge com as postulações do Círculo de Bakhtin.

A dialogicidade interna só pode se tornar esta força criativa e fundamental apenas no caso em que as divergências individuais e as contradições sejam fecundadas pelo plurilinguismo social, apenas onde as ressonâncias dialógicas ressoem não no ápice semântico do discurso [...], mas penetrem em suas camadas profundas, dialogizando a própria língua, a concepção linguística de mundo (a forma interna do discurso), onde o diálogo de vozes nasça espontaneamente do diálogo social das “línguas”, onde a enunciação de outrem comece a soar como língua social alheia e, finalmente, onde a orientação para as línguas socialmente alheias, nos limites de uma mesma língua nacional (BAKHTIN, 1988, p. 93).

A partir da historicidade do sujeito, seu papel social na sua comunidade de fala, os indivíduos estabelecem sentidos possíveis para um dado discurso. Os indivíduos se complementam no processo de interação verbal, agem de forma reflexiva sobre a língua(gem), estabelecendo sentidos. O interlocutor tem papel responsivo diante do

discurso do locutor, tornando-se ambos indispensáveis para o processo de interação verbal.

Britto (1997, 2003) faz uma crítica ao ensino da língua(gem) voltado à teoria gramatical, pois entende que ela exclui o texto como unidade básica de ensino, impossibilitando um estudo da língua em suas reais condições de uso. Além disso, o ensino mecanizado ancorado em práticas de memorização de nomenclaturas é ineficiente quando o que pretendemos com o ensino de língua é formar indivíduos capazes de refletir sobre ela. A crítica ao ensino tradicional já encontra respaldo na constatação da falta de habilidade na escrita de alunos egressos do segundo grau na década de 1970 e suscitou mudanças no ensino da língua(gem).

Nesse processo, evidenciaram-se as mais variadas formas de restrições ao ensino da gramática tradicional (o principal pilar do edifício do ensino tradicional de língua), tanto do ponto de vista teórico (os erros e inadequações da teoria a ela subjacente) quanto do metodológico (sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno). (BRITTO, 1997, p. 102).

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa pautado metalinguagem demonstrou não proporcionar um estudo de língua(gem) em sua amplitude social, em sua condição discursiva, materializada por meio do texto. Por muito tempo a valorização da gramática e, conseqüentemente, o abandono do texto como unidade real e discursiva deixaram marcas ainda não superadas quanto ao ensino da língua(gem). Como vemos em:

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 no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, como conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto;
4. A falta de consistência e de 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 contemporâneas. (BRITTO, 1997, p. 102-103).

As fragilidades do ensino tradicional elencadas acima denotam que mesmo que tenha surgido novos encaminhamentos para o ensino de língua(gem), tais propostas ainda chegam às salas de aula com pouca força devido à tradição de ensino da gramática estar relacionada ao ‘bom uso da língua’, a chamada norma culta.

Percebemos essa disparidade ao analisarmos o que diz os documentos parametrizadores da Educação Básica no Brasil.

Dessa forma, parece consenso a ideia de que para dominar a língua(gem) é necessário saber suas regras, escrever bem. No entanto, se a língua(gem) é concebida no âmbito social, é nessa perspectiva que deve evoluir seu ensino.

Diferentemente do que afirmam os defensores do ensino da norma culta, não é através do domínio desta que os indivíduos podem ter acesso aos bens que a sociedade industrial produz. Ao contrário, é através do domínio pleno e da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos e atividades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades linguísticas, entre elas, a norma culta. (BRITTO, 1997, p. 106-107).

Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa é ineficiente para dar conta da amplitude social da língua(gem). Estudos apontam para a necessidade de reformulação do ensino, ainda inexpressiva em âmbito nacional. Embora o ensino de língua(gem) tenha caminhado nas últimas décadas para uma abordagem operacional e reflexiva da língua, ainda há certa resistência com relação a esse viés. Ainda é latente em nossa cultura o ideário de que o indivíduo que dominar a gramática normativa saberá fazer bom uso da língua. Além disso, a escrita parece materializar o discurso norma culta e só por meio dela o indivíduo se apropria da sua

Língua materna, neste cenário, todas as demais formas de linguísticas são desprezadas.

Este conceito de gramática incorporou-se de tal modo à cultura brasileira que é tomado como sinônimo de verdade (de fato, a gramática tradicional só se aplica - quando se aplica - à norma culta que ela mesma constrói e sustenta). (BRITTO, 1997, p. 124).

No entanto, entendemos que o ensino tradicional da língua(gem) está longe de propiciar ao aluno um olhar operacional e reflexivo sobre sua língua. Esse modelo de ensino enraizado na norma culta serve apenas discriminar os falantes que não a dominam.

Insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão. (BRITTO, 1997, p. 107).

Compreendemos que uma proposta de ensino de língua(gem) sob o viés social deve estar organizado em torno de questões sociais nas quais ela se materializa, portanto, esse enfoque desconsidera sua abordagem normativa, a concepção de língua(gem) como sistema. No viés do ensino da língua(gem) operacional e reflexivo, o trabalho com o texto é o ponto de partida, pois é nele que a língua(gem) se materializa em sua totalidade e a partir dele as relações de comunicação são estabelecidas. No processo de produção do texto é preciso *ter o que dizer, para quem dizer e por que dizer* (GERALDI, 1997 [1991]).

Dessa forma, consideramos que o texto é a base do processo pedagógico e, por meio dele, o aluno pode adquirir os saberes linguísticos em sua totalidade. O ensino da língua portuguesa pelo viés dialógico toma como matéria-prima da língua os textos produzidos pelos alunos contemplando nessa atividade a reescritura e prática de análise linguística, o que torna possível a construção de conhecimento sobre a língua(gem).

A partir do exposto acima, entendemos pelo viés dialógico, o aluno se apropriará, de fato, de sua língua materna e poderá agir sobre ela, posicionando-se no mundo

Sobre o discurso da tradição, Antunes (2009) pontua que a ineficiência do ensino tradicional de língua materna perpassa pela inabilidade teórica do professor em compreender a língua como fenômeno social. Para ela, “o conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral se limita a noções e regras gramaticais apenas [...]”, essa prática de ensino não garante um aprendizado eficaz e restringe a língua(gem) a um sistema de regras que despreza sua realidade social.

Entende, também, que essa realidade é atravessada pela própria formação acadêmica do professor de língua(gem), que precisa ser reformulada no intuito de ressaltar o valor social da língua(gem). Percebemos que o processo de ensino caminhou por um processo de mudança que, apesar de muitos ganhos, ainda não centrou-se no ensino pela perspectiva social da língua(gem). Ademais, é necessário que o constructo teórico de perspectiva dialógica chegue ao professor já na sua formação acadêmica. Para a autora, os estudos linguísticos seguem duas tendências para estudar os fatos da língua(gem):

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculando de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2009, p. 41, grifos da autora).

Diante do exposto, Antunes (2009) considera que a realização de um trabalho pedagógico que compreenda a língua(gem) em sua totalidade perpassa pela segunda tendência teórica, pois, ao considerarmos que a língua(gem) está a serviço da interação humana, apenas uma concepção dialógica pode explicar os fatos linguísticos em sua complexidade.

Em defesa de um ensino de língua(gem) no viés dialógico, Britto (1997) propõe que toda prática pedagógica parte da palavra do aluno e da contra palavra do professor e é delineada no processo dialógico. Para ele, não há como estudar a língua(gem) por meio da execução de atividades mecânicas de repetição, pois o sujeito está no centro da

língua(gem) e a significação só acontece por meio do discurso. A prática pedagógica voltada ao ensino operacional e reflexivo da língua(gem) endossada por Britto (1997) está centrada na *produção de textos, leitura de textos* e *análise linguística* à luz das considerações de Geraldi (1997[1991]).

Britto (1997) pontua que a *produção textual* é um ato criativo pelo qual o indivíduo interpreta o mundo, reafirmando a ideia bakhtiniana de que os sujeitos são constituídos nas interações verbais. Isto posto, o texto se realiza na modalidade escrita da língua em diversas variedades linguísticas, inclusive na variedade padrão. Nesse processo os indivíduos se têm acesso às diferentes formas de apropriação da língua(gem) para a realização da condição natural de *ter o que dizer, ter uma razão para fazê-lo* e *ter para quem dizer*. O contado com as diferentes esferas da atividade humana faz com que o falante seja inserido no processo de escrita e reescrita do texto, pois será direcionado sempre a interlocutores reais.

O segundo recurso elencado por Britto (1997) para o trabalho com vistas à abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) está centrado na *leitura de textos*. Ele defende que a atividade de leitura decorre da motivação do leitor, da sua necessidade de buscar informação, do seu interesse em saber o que o autor pensa. Nesse processo, ao assumirem a posição de aluno leitores, questionam e interpretam suas experiências, valores e ideais. A leitura suscita um confronto de saberes do aluno com tantas outras interpretações possíveis de mundo.

Diante do exposto acima, consideramos que as relações humanas do outro perpassam historicamente pela subjetividade dos seus interlocutores e deve ser levada em consideração no processo de produção textual, pois denota o comprometimento do falante com a palavra, que representa a função enunciativa.

A prática de análise linguística constitui o terceiro elemento destacado pelo autor, pois ele entende que nas práticas de leitura e produção de textos estão as diferentes formas de dizer que suscitam reflexão dos falantes. Para ele, a reflexão sobre a língua não acontece por meio de reconhecimento de estruturas, mas com a prática de análise linguística que possibilita que o aluno tenha contato com recursos expressivos e processos de argumentação contidos nas atividades linguísticas.

[...] na manipulação objetiva e engajada da linguagem, em suas variedades e registros, os

sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias semânticas, quanto às categorias formais. Constroem assim, um saber que é gramatical e social ao mesmo tempo. (BRITTO, 1997, p. 165, grifos do autor).

Ao materializar a língua(gem) por meio de textos diversos, o aluno se apropria da língua(gem) e interpreta os enunciados do outro atribuindo-lhes sentidos diferentes que condizem com sua concepção de mundo, suas vivências, o conhecimento de língua(gem) que ele detém subjetivamente. Esses sentidos misturam-se aos sentidos atribuídos, também, pelo outro e configuram na formação de novos sentidos.

Nesse viés, cabe à escola propor aos alunos uma efetiva reflexão sobre a língua(gem) ao invés de agir em defesa da metalinguagem como única possibilidade de estudo da língua. Ao considerar que o indivíduo já possui um conjunto de regras que regem sua língua(gem) internalizada, devemos concentrar nossos esforços em tornar possível que o falante aja sobre sua língua(gem) explorando os diferentes sentidos, usando-a de forma consciente para ressignificar sua concepção de mundo.

Entendemos que a postura do professor frente às teorias que concernem a língua(gem) no viés social devem atravessar as práticas de ensino de língua(gem) para que a apropriação dos alunos sobre sua língua materna seja mas eficiente e menos excludente. Assim, consideramos que a abordagem operacional e reflexiva fornece subsídios para uma aula dinâmica, onde o aluno possa apropriar-se de elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos que atravessam os enunciados por eles ditos nas diversas situações de comunicação. Os conteúdos gramaticais são abordados a partir da compreensão do texto e de sua escrita/reescrita, levando o aluno à reflexão sobre as funções do que foi estudado na dimensão do texto. Dessa forma, o ensino operacional e reflexivo da língua(gem) sob a perspectiva social possibilita ao aluno um estudo sobre sua língua materna como objeto de investigação e pesquisa nas práticas sociais de interação verbal. A partir dessas considerações, outra questão ascende: ensinar ou não ensinar gramática na escola? Questão que visamos discutir a seguir.

4.3 (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA

O ensino da língua(gem) reverbera inquietações ainda hoje sobre a questão de ensinar ou não gramática na escola. Essa discussão, como já dito previamente, ganhou força a partir da década de 1980 com inúmeras contribuições em prol do ensino operacional e reflexivo. No entanto, o ensino da gramática ainda ocupa grande parte das aulas de língua portuguesa, mesmo que os professores tenham clareza de que o efetivo domínio da língua(gem) não está relacionado com a apropriação da metalinguagem apenas.

As práticas de ensino pautadas na compreensão de regras que privilegiam a norma culta, “o certo e o errado” da língua(gem) que o estudante já domina, e sua nomenclatura reduzem a língua(gem) a mero sistema de regras descontextualizadas da vivência do aluno. Essa constante enraizada no ensino tradicional de língua portuguesa desconsidera que a língua(gem) é viva e acontece no discurso entre locutor e seu interlocutor nas diferentes esferas da sociedade.

Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola _ que é ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. (POSSENTI, 1998, p. 54).

Nessa perspectiva, fica claro que o papel da gramática na escola precisa ser redefinido, pois o ensino da língua(gem) tem sido concebido sob o viés prescritivo, determinado por regras de uma gramática tradicional delineada por exemplos retirados da tradição clássica, desconsiderando totalmente a língua(gem) em seu uso social.

Percebemos que o cenário atual já mostra mudanças significativas no ensino da língua(gem) com inúmeras pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada sobre o tema. Embora o trabalho com o texto suscite uma reformulação na prática de ensino, pois perpassa pela leitura-escrita-reescrita de diferentes gêneros discursivos, é possível perceber que o trabalho do professor continua engessado à correção dos desvios da norma padrão.

Ainda que na década de 1980 tenha preconizado o discurso de mudança a partir da obra *O texto na sala de aula*, GERALDI (1984), possibilitando um novo olhar para o ensino de língua(gem) sob o viés

reflexivo, ainda hoje percebemos a necessidade de pesquisas acadêmicas que objetivem a ressignificação da gramática tradicional na aula de língua portuguesa, e defendem o trabalho com o texto, a partir da sua leitura, escritura reescritura e prática de análise linguística. Essas pesquisas são importantes, pois servem como ponte entre a prática do professor em sala de aula e a teoria, por vezes tão distante desse profissional.

A ressignificação do papel da gramática na escola perpassa, primeiro, por sua definição, pois entendemos que as diferentes compreensões do que é a gramática engessam o trabalho da escola e servem para tornar mais crítica o processo de ensino da língua(gem).

Não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. (FRANCHI, 1991, p. 16).

Entendemos que se faz necessária uma compreensão mais apurada dos conceitos de gramática que permeiam os estudos linguísticos para o andamento da pesquisa. O ensino da gramática está enraizado na escola, no entanto ainda há certa dificuldade por parte dos professores e alunos em entender do que realmente se trata a gramática. Franchi (2006) e Possenti (1998) apresentam três definições sobre gramática: normativa, descritiva e internalizada. Antunes (2007) postula cinco conceitos de gramática, entre eles a internalizada, a normativa, a gerativa/estruturalista/funcionalista/tradicional, a gramática, compêndio.

Para Franchi (2006), o ensino tradicional perpassa pelo entendimento de que a gramática normativa se refere a regras que estabelecem o “bom falar”, e devem ser usadas para escrever bem. Possenti (1998, p. 64) compreende gramática normativa como “[...] conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão [...]”.

Dessa forma, para o professor há duas formas de realização da língua(gem), uma de prestígio e outra popular. Cabe à escola, portanto, a obrigação de usar a língua prestígio como modelo para a produção de

texto, desconsiderando, assim, que a língua(gem) se dá no discurso do falante em diferentes situações de comunicação. Como vemos em,

[...] no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente de condições sociais (econômicas e políticas). (FRANCHI, 2006, p. 18).

O autor pontua que apenas uma pequena parte da sociedade detém o conhecimento do sistema de regras gramaticais da língua, portanto, “falar bem” não está ao alcance de toda população, o que gera um distanciamento entre o falante que já fala e age sobre sua língua materna e sua língua(gem) sob o viés da gramática tradicional.

A segunda concepção de gramática apontada pelo autor está fundamentada nas descrições de regras e estruturas que regem o funcionamento da língua(gem) no processo comunicativo. Nesse contexto, a gramática descreve os fatos linguísticos, como vemos em:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Para ele a norma também pode estar presente na gramática descritiva quando essa é usada em contexto escolar porque “Quem está descrevendo a língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular[...]” ou também “[...] a gramática pode reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondam a esse “uso consagrado”.” (p.23). Possenti (1998, p. 65) considera que na gramática descritiva “[...] a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes [...]”.

Para Franchi (2006) as duas gramáticas citadas acima não contemplam um ensino que explique a gramática e sua utilização no ensino de língua(gem), pois compreende que o falante tem a capacidade nata de dominar sua língua materna e as regras que a constituem. Por conseguinte, pontua que o falante é dotado de uma gramática interna que lhe permite agir sobre a língua(gem) e essa não pode ser desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de gramática que estamos descrevendo não ignora, como as anteriores concepções, os problemas de variação linguística. É claro que se reconhecem as diferenças entre a modalidade culta escrita e a modalidade coloquial. (FRANCHI, 2006, p. 28).

Assim, os desvios da gramática não correspondem a erros da norma padrão, pois são considerados formas linguísticas pertencentes à dada comunidade de fala e também devem ser trabalhados pela escola.

O objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas. (FRANCHI, 2006, p. 29).

Para Possenti (1998, p. 69), a concepção de gramática internalizada perpassa por “hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases e sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”.

Consideramos que o ensino de língua(gem) pelo viés da gramática internalizada proposto por Franchi (2006) valoriza os conhecimentos que o aluno já tem sobre sua língua(gem), além de excluir a valorização de uma língua em relação a outra. Essa abordagem também deve considerar o estágio de conhecimento do aluno, já que a partir dele se deve ampliar suas experiências linguísticas para que haja uso reflexivo sobre a língua(gem). Dessa forma, o autor propõe que haja um consenso da gramática culta e da gramática internalizada com vistas a um ensino de língua(gem) realmente produtivo e, que a partir da sua própria experiência linguística, faça sentido para o aluno:

[...] além de um trabalho gramatical que ofereça a criança condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e

compreensão dos textos. (FRANCHI, 2006, p. 31).

O autor pontua que é necessário que o professor domine a gramática culta para que possa usá-la de forma a analisar e refletir sobre os fatos da língua(gem) com o aluno. Não há como excluí-la do processo de aprendizagem, mas cabe ao professor garantir que ensino de língua(gem) aconteça, também, partir dos saberes que ele já traz na sua bagagem linguística e que a gramática culta seja coadjuvante nesse processo. Dessa forma, entendemos que Franchi (1987) segue encaminhamentos propostos por Geraldí (1984) e pontua a importância do trabalho de leitura e produção textual articulado às atividades linguísticas, metalinguística e epilinguísticas. O autor apresenta conceitos que ressignificam o ensino gramatical conforme exemplifica o quadro de Polato (2017):

Quadro 3 - Quadro de Polato.

	CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	a) Trabalho histórico, social e cultural, a partir do qual o homem organiza e dá forma a suas experiências. b) Lugar onde se dá o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos.	O trabalho com a linguagem na escola se dá a partir de práticas de linguagem circunstanciadas em que o aluno possa operar sobre a linguagem.
CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	a) "Conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação" (FRANCHI, 1987, p. 42). b) Condição de criatividade nos processos de comunicação. c) Sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, com estilo expressivo próprio.	O ensino da gramática deve envolver atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo as duas primeiras prioritárias e mais intensas nos primeiros anos de escolaridade e sempre precedentes à última.
ATIVIDADE LINGUÍSTICA	a) Atividade plena, circunstanciada na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos. b) Pode ser reproduzida na escola apenas como "exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (FRANCHI, 1987, p. 39). c) A atividade que pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si.	A atividade linguística deve ocorrer a partir dos processos de compreensão e produção textual, em que se consideram as condições de produção dos textos.
ATIVIDADE EPI-LINGUÍSTICA	a) Atividade intensa, provocada e estimulada pelo professor. b) Prática em que se opera sobre a própria linguagem, comparam-se expressões por meio de possíveis transformações, experimentam-se novos modos de construção canônicos ou não, para investir as formas linguísticas de novas significações. c) Atividade que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos e que visa não somente apreender novas formas de construção e transformação das expressões, mas, também, tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso. c) Atividade fundamental ao processo criativo, capaz de mover, a partir da ação do sujeito sobre a linguagem, o processo dialético resultante da interação.	Atividade intrinsecamente ligada às atividades linguísticas de produção e compreensão de textos, a ser desenvolvida prioritariamente nos primeiros anos de escolaridade, para abrir as portas a uma posterior sistematização gramatical.
ATIVIDADE METALINGUÍSTICA	Atividade em que o aluno fala sobre a língua, ou a descreve a partir de um quadro notacional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem.	Deve ser praticada depois que o aluno já tem domínio efetivo das atividades linguísticas e epilinguísticas.

Fonte: (POLATO, 2017, p. 86)

Franchi (2006, p. 19) também discorre sobre a valorização de uma língua sobre outra afirmando que na gramática da norma culta há "[...] uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades:

existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas, e acadêmicos e de classes.”.

Nesse enfoque, entendemos que a gramática da norma assegura seu espaço nas aulas de língua portuguesa por fatores culturais e sociais. Mesmo que ela não abarque o trabalho com a língua(gem) em sua totalidade, ganhou prestígio e está enraizada no ambiente escolar. Essa abordagem afasta o falante menos favorecido socialmente do domínio da sua língua materna, já que a classe com maior poder aquisitivo terá mais acesso à norma culta.

Para Possenti (1998, p. 30) “Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber falar.”, compreendendo que é impossível dissociar o conhecimento que o aluno já tem daquele que a escola pode lhe oferecer.

Ainda sobre o conceito de gramática, Antunes (2007) apresenta cinco definições de gramática e difere das postulações de Franchi (2006) e de Possenti (1998) expostas anteriormente. Para ela, ao usarmos o termo gramática podemos estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, com em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, com em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”. (ANTUNES, 2007, p. 25 - 26).

Para a autora, embora esses conceitos de gramática sejam contraditórios entre si, coexistem mantendo certas especificidades. Enquanto regras que definem o funcionamento de língua, a gramática em questão é internalizada, aquela que o falante já possui, pois “[...] ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática.

Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática.” (ANTUNES, 2007, p. 26).

Ademais, a autora pontua que não só a norma culta possui uma gramática, mas todas as variedades da língua são regidas por uma gramática, mesmo que seus falantes não tenham consciência disso. A prática de ensino presente em grande parte das escolas no país insiste que o aluno deve aprender a gramática de sua língua, negligenciando o fato de que o aluno já chega à escola munido de uma gramática que rege os usos reais da língua(gem) e que precisa, apenas, ampliar seus conhecimentos linguísticos.

Quanto ao conceito de gramática que abarca o conjunto de normas que regulamentam o uso da norma culta, Antunes (2007) discorre que essa perspectiva não contempla a realidade da língua, pois considera a língua de maior prestígio social como parâmetro de ensino. Como vemos em:

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. (ANTUNES, 2007, p. 30).

Antunes (2007) pontua que conceito de gramática na perspectiva de estudo dos fatos da língua(gem) apresenta contornos científicos que descrevem a língua materna em sua complexidade por meio dos estudos da gramática gerativa, gramática estruturalista, gramática funcionalista, gramática tradicional, entre outras.

Entendemos que cada uma delas estuda o fenômeno da linguístico sob enfoque distinto, o que justifica métodos e teorias por elas utilizados para descrever as atividades linguísticas. Antunes (2007, p. 32) pontua que “[...] se pode ver por trás de qualquer estudo da língua(gem) um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo [...]”

Quanto ao conceito de gramática como disciplina de estudo, Antunes (2007) afirma que sua presença está enraizada nas aulas de língua portuguesa sob o viés do ensino tradicional dada a importância que lhe é atribuída no ensino.

O último conceito de gramática apresentado por Antunes (2007) corresponde a elementos da estrutura linguística organizados em forma de livro que podem ser mais descritivos ou mais normativos, isto é,

podem descrever elementos da estrutura da língua(gem) ou defender um conjunto de regras que marcam o uso correto da língua.

Entendemos que esse conceito de gramática é muito utilizado em sala de aula como guia de aprendizagem da língua materna. Dentre as gramáticas mais comuns estão a gramática normativa e a gramática descritiva, que seguem encaminhamentos diferentes quanto a abordagem da língua(gem). Enquanto a primeira propõe um trabalho organizado em torno de um conjunto de regras que prezam pela norma culta, a gramática descritiva abre espaço para o estudo embasado nas variedades linguísticas dos falantes, pois considera tanto a língua(gem) culta quanto a língua(gem) falada.

Debas dos Santos (2017) sintetiza os diferentes usos do termo gramática no quadro abaixo:

Quadro 4 - Usos do termo gramática.

	USOS DO TERMO	SIGNIFICADOS DO USOS
a)	<i>Gramática internalizada</i>	Regras inatas para o funcionamento da língua(gem); r
b)	<i>Gramática normativa</i>	Regras para o funcionamento de determinada norma/ determinado uso específico da língua(gem) sob o escopo da norma padrão
c)	<i>Gramática gerativa / Gramática estruturalista / Gramática funcionalista / Gramática tradicional</i>	Perspectivas de estudo da língua(gem) ou tendências históricas de abordagem quanto à língua(gem)
d)	<i>Gramática</i>	Disciplina escolar; <i>gramática</i> – costuma fazer parte da grande área Língua Portuguesa
e)	<i>Gramática (de Celso Cunha) *exemplo</i>	Livro – compilado de informações quanto ao funcionamento da língua(gem)

Fonte: Debas dos Santos (2017, p. 93)

A partir dos conceitos de gramática mostrados acima percebemos que o modelo mais recorrente no ensino de língua(gem) é a gramática como disciplina escolar. Consideramos que por questões culturais e sociais a gramática é atravessada por regras e classes gramaticais ocupou e, ainda ocupa, um espaço imenso nas aulas de língua portuguesa. Como professores, entendemos que essa perspectiva de

ensino de língua(gem) não é suficiente para preencher as lacunas quanto ao entendimento da língua materna em sua totalidade, porém, o desconhecimento de novas teorias impede que o professor assuma uma metodologia eficiente frente ao ensino de língua(gem).

Entendemos, portanto, que os diferentes conceitos de gramática mostrados não abordam o ensino de língua(gem) pelo viés dialógica. Há, então, a necessidade urgente de um realinhamento metodológico quanto ao ensino de língua materna que aborde a língua(gem) em seu ambiente social. O professor de Língua Portuguesa deve estar atento à concepção de gramática que norteia sua prática em sala de aula porque tem a responsabilidade de mostrar ao aluno o leque de possibilidades que a língua(gem) pode lhe oferecer. Devemos oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar seu repertório linguístico, no entanto, as práticas de ensino nos mostram que o ensino de língua(gem) é excludente ao trabalhar com a possibilidade do erro e do acerto linguístico.

Se o professor utiliza uma descrição linguística com base nos critérios nocionais, deve conhecer bem não somente as instituições que a gramática utilizava mas, também, as limitações de sua descrição. (FRANCHI, 1987, p. 20).

Franchi (1987) não exclui a gramática do ambiente escolar, mas propõe que haja um novo encaminhamento para que o professor possa usá-la de forma a dar respostas à complexidade das relações linguísticas. É necessário que a gramática seja aliada às práticas discursivas dos falantes para que se explore as diferentes formas de dizer que o aluno já incorporou ao seu discurso. A gramática estaria a serviço da ampliação do repertório linguístico do aluno. Para Franchi (1987, p. 23) “[...] para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz.”

O autor pontua, também, que a prática de ensino de língua(gem) pautado na gramática normativa reduz o estudo linguístico a mera atividade classificatória dos recursos linguísticos. Essas atividades não consideram os conhecimentos internalizado sobre a língua(gem) que acompanha o falante, dessa forma o aprendizado se torna uma sequência de atividades desconexas da realidade do aluno que não ampliarão sua capacidade linguística, muito menos explorarão os diferentes sentidos que a língua(gem) pode oferecer.

Os exercícios gramaticais, quase todos se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem. (FRANCHI, 1987, p. 24).

Nesse seguimento, a prática de análise linguística surge como proposta de trabalho que reconhece a natureza social da língua(gem) por meio de atividades de leitura, escrita e reescrita de textos. Dessa forma, as atividades linguísticas e epilinguísticas fazem com que o aluno tenha contato com as diferentes formas de representação da língua(gem) e aja conscientemente sobre ela, interagindo e reconstruindo discurso e sentidos.

Não se trata de começar desde cedo a “classificar” as orações (em interrogativas, exclamativas, afirmativas) ou em estudar séries de pronomes pessoais (do caso reto ou do caso oblíquo) ou de rever a concordância (nominal e verbal com as categorias de gênero e de números [...] trata-se de levar os alunos, desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais da sua língua. (FRANCHI, 1987, p. 36, grifos do autor).

Entendemos que a proposta contemporânea de ensino da língua materna se contrapõe a um ensino de gramática pautado na classificação de categorias gramaticais, pois considera que os usos da língua(gem) aconteçam efetivamente por meio da produção e compreensão de textos. No entanto, a proposta de ensino da língua(gem) sob a ótica operacional e reflexiva não desconsidera a condição de que a gramática tem espaço na aula de língua portuguesa.

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja prática, não reflita sobre questões da língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é umas das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de

alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática) [...]. (POSSENTI, 1998, p. 56, grifos do autor).

Essa reorganização que o autor propõe perpassa pela ideia que há muito tempo ecoa nas salas de aula de que ensinar regras e normas garante o bom uso da língua(gem). A constatação a que chegamos é que ainda hoje os exercícios classificatórios e mecânicos ainda têm espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, não garantem que o falante tenha domínio pleno da língua que fala, nem reflita sobre ela

O autor critica o uso da gramática normativa como única forma de ensino de língua(gem), pois considera que fora de um contexto social, ela se mostra separada da língua materna, mesmo por que, saber a gramática de uma língua não garante que seus falantes falem ou escrevam bem. Essas capacidades só serão desenvolvidas com uma prática de ensino que considera a língua(gem) nas relações estabelecidas entre os falantes.

Possenti (1998) pontua que a gramática deve ter seu lugar na escola e é um objetivo válido. Para ele, a partir do momento em que o aluno tem contato com o maior número de regras, poderá se expressar em diferentes circunstâncias. Essa premissa não está pautada no ideário de que a assimilação de regras gramaticais garantem ao falante o bom uso da língua(gem), mas ganha contornos sociais ao criar condições para que os alunos tenham acesso a variedades desconhecidas por eles e se apropriem dos bens culturais.

O papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, com as quais não têm familiaridade, aí incluída, é claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. (POSSENTI, 1998, p. 83, grifos do autor).

Ademais, a gramática que serve de guia para o estudo linguístico segue uma abordagem normativa de língua(gem), o que reverbera críticas por parte de muitos pesquisadores por gerar inconsistência ao explicar os fenômenos linguísticos:

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). (POSSENTI, 1998, p. 73).

Entendemos que cabe à escola perceber a riqueza da língua(gem) do aluno, mesmo que ela esteja distante da variedade padrão, pois ela constitui um aprendizado imerso nas atividades de fala dos grupos sociais com os quais ele conviveu. A escola pode trabalhar a partir da experiência linguística do aluno e por meio da leitura e escrita propor um ensino de língua(gem) e gramática realmente efetivo. À luz dessas considerações, tem consolidado no campo da educação linguística a proposta de Geraldi (1984, 1997 [1991], 1996, 2015), sobre a prática de análise linguística, que discutimos a seguir.

4.4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A realidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil denota que cada vez mais o ensino gramatical não abarca todas as especificidades da língua(gem) e sua apropriação efetiva por parte dos alunos. O trabalho com análise linguística, o qual abordamos nessa seção, refere-se especialmente ao escopo teórico-metodológico do ensino-aprendizagem sob a perspectiva operacional e reflexiva da língua(gem) à luz do matiz dialógico (ACOSTA PEREIRA, 2011, 2012, 2013, 2014). Nessa perspectiva, a partir da premissa de que o texto é direcionado ao outro e requer dele uma atitude responsiva, por meio de situações reais de uso da língua(gem) o falante interage e agencia os diferentes recursos linguísticos e expressivos presentes na interação verbal (GERALDI, 1984, 1996, 1997 [1991], 2015).

Embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando o seu objeto de estudo passou a ser o texto. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 13).

Entendemos que a proposta de ensino postulada, primeiramente, por Geraldi (1984), defende o ensino de língua(gem) que leve o aluno ao

domínio da escrita por meio de atividades de prática de análise linguística. “[...] os trabalhos que defendem essa prática propõem, com base nos tipos de texto e nos níveis de organização da língua, a reformulação dos textos dos alunos visando alcançar o registro formal escrito.”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 13).

Dessa forma, entendemos que o ensino de língua(gem) considera os conhecimentos que o aluno já possui e amplia esses conhecimentos, fazendo-o refletir sobre a língua(gem). Esse processo considera a articulação de práticas pedagógicas que envolvam a leitura, produção textual e análise linguística a fim de propor um ensino-aprendizagem de língua(gem) mais produtivo. Nessa perspectiva, o aluno torna-se sujeito das diversas formas de interação que envolvem a língua(gem).

Embora a língua(gem) seja fundamental para o desenvolvimento intelectual do homem, ainda falta que a escola pense o ensino à luz da língua(gem), pois:

Os primeiros passos de uma tal reflexão iniciam-se por um deslocamento: não se trata de linguagem como repertório pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar, nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios, menos ainda da linguagem como conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como forma correta, ortográfica de palavras ou sentenças. (GERALDI, 2015, p. 34).

Para o autor, por meio da língua(gem) os sujeitos apreendem e formam conceitos para agir no mundo. Dessa forma, entendemos que para que o ensino de língua(gem) seja perpassado pela reflexão é preciso abandonar o conceito de língua como sistema fechado e observá-lo a partir da interlocução entre os sujeitos, já que é nas relações de interação que os sujeitos se apropriam da língua(gem) para usá-la de acordo com suas necessidades.

Nesse contexto Geraldi (2015) pontua que a língua(gem) é atravessada por sua historicidade, que a torna viva e em constante movimento. Ao considerarmos o sujeito social entendemos que ele se constitui a partir das interlocuções das quais participa, pois “a linguagem que usa não é sua, mas também dos outros e com os outros que interage verbalmente.” (GERALDI, 2015, p. 36). Assim, temos a noção de um sujeito que é constituído não só nas suas falas, mas nas

falas de outrem para ressignificar e compreender o mundo dentro de um contexto social amplo onde há a confluência de diferentes formas linguísticas. À vista disso, a escola deve ser o espaço onde essas diferentes formas de dizer concorram para que haja a construção do novo, apenas dessa maneira podemos formar um cidadão participativo.

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diversas posições. (GERALDI, 2015, p. 37, grifos do autor).

Sobre a questão do ensino da gramática ou da reflexão Geraldi (2015) apresenta a compreensão de que o padrão é mutável, assim, quando pensamos em ensino de uma língua padrão devemos pensar em língua(gem) como heterogênea e constituída de variação. Percebemos dessa forma, que o ensino de gramática não se preocupou com a construção de uma teoria de língua(gem) pautada em normas, pois a descrição a qual Geraldi (2015) se refere:

[...] nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há maio ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar os objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxionômica. (GERALDI, 2015, p. 184, grifo do autor).

Geraldi (2015) ressalta a importância do ensino de língua(gem) voltar-se à reflexão para ampliar a competência linguística dos falantes a partir dos discursos e recursos expressivos que perpassam o texto-enunciado, pois “[...] a exploração de um texto não se resume às atividades que sobre ele organizamos, a riqueza de qualquer texto para refletir sobre as propriedades da linguagem é inumerável.”. (GERALDI, 2015, p. 188).

A necessidade da ressignificação do ensino de língua(gem) é abordada também em Geraldi (1984). Para ele, o ensino embasado nas

relações de interação concebe à escola papel de oportunizar o domínio de outras formas de expressão. O autor também destaca a importância de a escola estar receptiva a novas metodologias e conteúdos, pois

[...] uma coisa é saber dominar 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, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir das quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso. (GERALDI, 1984, p. 45 - 46).

Entendemos que a crítica de Geraldi (1984) ao estudo da língua(gem) com foco na metalinguagem mostra que essa abordagem não permite que o ensino ultrapasse os muros impostos pela crença de que a variedade padrão é exemplo de língua(gem) a ser seguida.

De acordo com Geraldi (1984), nós, professores de língua(gem), devemos refletir sobre “para que ensinamos”, pois nossa prática deve estar centrada na língua(gem) que ocorre na interação entre os falantes. A partir dessa observação, devemos tomar o texto enunciado como unidade básica de ensino e assegurar que esse processo de ensino perpassa pela leitura, produção de textos e prática de análise linguística.

É necessário que os alunos sejam estimulados a diferentes interpretações da realidade que os cerca através da leitura de diferentes tipos de textos, assim como, por meio da escrita de textos, possibilitar a abordagem de temas variados e a visibilidade do texto do aluno.

Partindo do entendimento de que a reflexão sobre a língua(gem) perpassa o texto e pelos diferentes sentidos engendrados nele, Geraldi (1984) faz considerações acerca das atividades que encaminham a prática de análise linguística em sala de aula que nos propomos nesse trabalho.

- A análise da linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura

dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

- Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- Fundamentalmente a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- Material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- Em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou grande grupo;
- Fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção”. (GERALDI, 1984, p. 73 - 74, grifos do autor).

Ao propor uma metodologia de ensino pautada na leitura/escrita de textos e prática de análise linguística possibilitamos que o aluno use e amplie suas habilidades linguísticas em situações reais de uso da língua(gem). Ademais, a PAL pode ser mediada não somente a partir do texto do aluno, mas também nos textos que eles leem nas aulas de Língua Portuguesa.

Polato (2017) sintetiza as ideias de Geraldi (1984) acerca da análise linguística no quadro abaixo:

Quadro 5 - Conceito de análise linguística

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e sobre questões amplas a propósito do texto. b) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos. 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. d) Atividade ancorada em desenvolvimentos teóricos heterogêneos, que envolve tanto os aportes tradicionais e cognitivos, quanto os de natureza interacional.
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.	

Fonte: Polato (2017, p.73)

Embora Geraldi (1984) tenha sido o precursor do conceito de prática de análise linguística como forma de ressignificar o ensino de língua(gem) e muitos trabalhos tem sido feitos a partir de sua contribuição para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, isso não se verifica no contexto de sala de aula. Mesmo diante de um cenário que resiste aos novos encaminhamentos propostos a partir da década de 1980, vemos que o conceito de prática de análise linguística permeia documentos e diversas pesquisas mais recentes.

Os estudos sobre prática de análise linguística articulados por Geraldi (1984) também influenciaram os documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, que se mostram contrários à metodologia de ensino de língua(gem) na perspectiva da gramática tradicional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazem uma proposta de ensino língua portuguesa ancorado no USO=>REFLEXÃO=>USO de língua(gem).

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a

reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p. 65, grifos do documento).

Os encaminhamentos metodológicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) norteiam o trabalho com o texto em sua amplitude, pois considera os diferentes gêneros discursivos de modalidade oral e escrita (e podemos acrescentar: de outras semioses representativas da realidade do aluno para chegar à reflexão sobre a língua(gem). “Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura e da análise linguística, essa entendida como reflexão sobre a língua(gem).”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 15)

A metodologia de ensino proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é articulada com a proposta de Geraldi (1984) pretende romper com a tradição no ensino, propondo práticas que considerem as relações com a língua(gem) as quais o falante está exposto, propondo, então, que o mesmo reflita sobre sua língua materna.

A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente das fórmulas com que suas intuições se escolarizam (no pior sentido da “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos. (FRANCHI, 2006, p. 52).

Entendemos que esse caminho percorrido pelo ensino da língua(gem) a partir da década de 1980, que traz encaminhamentos para um ensino reflexivo, tenha sido fundamental para que houvesse questionamentos sobre os rumos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no país. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, visto que as pesquisas sobre a língua(gem) e os documentos parametrizadores do ensino linguístico ainda estão distantes da prática efetivada pelos professores em sala de aula, que sentem-se inseguros com relação a qual prática linguística adotar. Essa abordagem não é delimitada sob o escopo da negação do trabalho com a gramática tradicional em sala de aula, pois pretende que a gramática e a análise linguística componham, juntas, uma nova prática de ensino de língua materna (BEZERRA; REINALDO, 2013). Como percebemos em

[...] a manipulação objetiva e engajada da linguagem em suas variedades e registros, orais e escritos, os sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias semânticas, quanto às categorias formais. Constroem assim, um saber que é gramatical e social ao mesmo tempo. (BRITTO, 1997, p. 165).

No entanto, vale ressaltar, que a gramática a que nos referimos neste trabalho refere-se aos conhecimentos de língua(gem) que possibilitam que o falante possa se expressar adequadamente em um dado contexto pelo uso da palavra e, não, à gramática de cunho estritamente normativo que caracteriza a língua(gem) como sistema fechado de regras e nomenclaturas que os alunos devem estudar por meio de atividades mecanizadas.

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins precedidos na interação. (ANTUNES, 2009, p. 86).

Assim, a prática de análise linguística que defendemos nesse trabalho parte da produção de gêneros do discurso diversos por meio dos quais os indivíduos interagem nas atividades discursivas para que, então, se possa propor encaminhamentos metodológicos que visem a reflexão sobre a língua(gem). Como pressupostos para a prática de análise linguística Kemiatic e Lino de Araújo (2010) entendem que:

Para fazermos análise linguística no Ensino Fundamental ou Médio, temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macro unidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da

observação feita, por meio de atividades metalinguísticas. (KEMIAC e LINO de ARAUJO, 2010, p. 64).

Geraldi (1996, 1997 [1991]) pontua que a prática de análise linguística está ancorada em um conjunto de atividades que tomam como objeto o fato da língua(gem) remeter a si própria. Dessa forma, é oportunizando ao aluno a reflexão em torno dos problemas de textualização e adequação da norma a partir da sua produção textual e oral, assim como a partir da produção do seu interlocutor.

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p. 85, grifos do autor).

Mendonça (2006) pontua que a prática de análise linguística é integrada ao trabalho com a leitura e produção textual, visto que permite que o aluno chega à reflexão que atravessa os diferentes usos da língua(gem) materializados nos mais variados gêneros do discurso. A autora ainda esclarece as diferenças entre o ensino de língua(gem) pautado na gramática tradicional e a prática de análise linguística que propomos nesse trabalho.

Quadro 6 - Mendonça (2006) Ensino de gramática X prática de análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente comas de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração ente os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade na norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.

<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com os trabalhos com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Diante dessas considerações expostas acima, compreendemos que a gramática tradicional e a prática de análise linguística tomam postura divergente no ensino de língua portuguesa. Como defendemos nesse trabalho uma proposta de ensino vinculada à realidade sócio-histórica com vias ao estudo reflexivo da língua(gem), entendemos que a proposta de análise linguística não exclui o trabalho com a gramática, pois a resignificação perpassa o trabalho com a gramática aliada às práticas de reflexão.

Na perspectiva da análise linguística consideramos que a língua(gem) é uma ação interlocutiva que se realiza por meio de enunciados em dado momento histórico. Essa concepção de língua(gem) encontra-se amparada por Volóchinov (2017 [1929], p. 204) que pontua que “[...] não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima.”. Nesse contexto, entendemos que a partir do processo de interação o aluno participa de situações reais de uso da língua(gem) para, a partir delas agenciar saberes que já possui com os saberes que a escola oferece para, então, agir reflexivamente sobre a língua(gem).

Dessa forma, encontramos uma proposta de ensino-aprendizagem embasada na leitura de texto, produção textual e prática de análise linguística. As três atividades articuladas possibilitam que haja um processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) que explore a complexidade dos fatos linguísticos. Como pontua Geraldí (1997 [1991])

Criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá. (GERALDI, 1997 [1991], p. 189).

Entendemos que essas três atividades articuladas diferem da proposta de língua(gem) com repertório pronto e acabado, constituído por regras, pois nessa perspectiva a situação de interlocução é o ambiente onde os sujeitos são constituídos em práticas reais de comunicação que correspondem à leitura, produção de texto e análise linguística. Essa reflexão de língua(gem) da qual falamos é atravessada por textos que se materializam em forma de gêneros discursivos, portanto, a prática de análise linguística está vinculada ao trabalho com gêneros diversos

A metodologia usada na perspectiva da análise linguística perpassa ela reflexão sobre a língua(gem), “o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a língua(gem) não só falamos sobre o mundo ou sobre nossas relações com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.”. (GERALDI, 1997 [1991], p. 189)

Assim, cabe ao professor desenvolver atividades que possibilitem que o aluno entre em contato com diferentes formas de uso da língua(gem) a fim de que o estudante perceba as especificidades de cada discurso materializado na forma de gêneros discursivos. Para que possamos possibilitar o contato do aluno com a língua(gem) viva, com sua função criativa, devemos levá-lo ao contato com a diversidade de formas pelas quais ela circula socialmente.

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não

metafórica, abstrata e livresca. (BAKHTIN, 2013 [2015], p. 42).

Como professores, entendemos que a escola tem um importante papel de ressignificar o ensino de língua(gem), pois é no ambiente escolar que o aluno tem contato com as mais diversas formas de materialização da sua língua(gem) e poderá confrontá-la com sua perspectiva sócio-cultural com vistas a apropriar-se de novos conhecimentos, a partir da prática de análise linguística.

A prática de análise linguística que propomos deve estar pautada na produção e leitura de textos produzidos pelos alunos e também produzidos por outros interlocutores em contextos diferentes. Dessa forma, o aluno terá a possibilidade de confrontar seu texto com outros textos, percebendo a singularidade de cada um deles, assim como conhecerá novas formas de enunciação. Essa nova proposta de trabalho se alicerça na necessidade urgente de um conhecimento mais abrangente do falante em relação a sua com a língua(gem) por meio da prática de análise linguística integrada à leitura à produção de textos (GERALDI, 1984, 1996, 1997 [1991], 2015).

A [prática de] análise linguística e caracteriza por debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das leituras e práticas de produção. 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 de reflexão gramatical [...]. (BRITTO, 1997, p. 164, grifo do autor).

O trabalho com a análise linguística propõe um novo encaminhamento de ensino da língua(gem) que perpassa pelo conceito de ações linguísticas cunhado por Geraldi (1997 [1991]) como (i) ações que os sujeitos fazem com a língua(gem); (ii) ações que fazem sobre a língua(gem) e (iii) ações da língua(gem).

As ações que se fazem com a língua(gem) são aquelas que levam em consideração o fato de que, ao falarem, os falantes estabelecem relações e constroem referências com as quais compreendem o mundo. Já as ações que fazem com a língua(gem) estão voltadas à própria língua(gem) e seus recursos expressivos pelos quais os falantes constroem sentidos para o seu discurso. Por fim, as ações da

língua(gem) são os limites dentro de um sistema linguístico, isto é, o caráter normativo, o padrão seguido pelos falantes ao se enunciam.

Entendemos que as três ações linguísticas agenciadas ao discurso do falante permitem uma reflexão mais ampla sobre a língua(gem), pois por meio dela estabelecemos a relação do real, produzimos sentidos e a representamos. No encaminhamento de uma proposta de prática de análise linguística percebemos que as ações linguísticas estão vinculadas às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Compreendemos como atividades linguísticas as ações praticadas nos processos de interação social que permitem a progressão do assunto por meio da interação verbal entre os falantes. Elas ocorrem, portanto, no exercício pleno da própria língua(gem) e sugerem que alguém tem algo a dizer e espera a compreensão responsiva do interlocutor.

Mendonça (2016) também pontua que proposta de análise linguística perpassa pelas atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Tomamos como atividades epilinguísticas aquelas caracterizadas pela reflexão dos recursos expressivos presentes na enunciação. Elas são as diferentes formas de dizer, os diferentes sentidos que podemos encontrar no texto. Essas atividades não levam em conta o tema da enunciação, mas a reflexão sobre os diferentes sentidos produzidos e agenciados nas relações discursivas. “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.”. (GERALDI, 1997 [1991], p. 192)

Cabe ressaltar que é mais instigante para o aluno saber utilizar a língua(gem) a partir do agenciamento dos recursos expressivos que podemos extrair dela que dominar a metalinguagem por meio de atividades repetitiva. Entendemos que uma proposta de resignificação perpassa por despertar, também, o interesse do aluno pela sua língua(gem) através de experiência que lhe façam sentido.

As atividades metalinguísticas delimitam a língua(gem) como objeto, enquanto sistema, propondo atividades de análise com vistas à conceituação e classificação. Essas atividades são caracterizadas pelos conhecimentos gramaticais aos quais o falante domina, que são agenciados de forma a tornar o discurso inteligível. Dessa forma, não se constitui como reflexão sobre a língua(gem).

Além dos objetivos que tais atividades possam ter em si próprias, enquanto conhecimento que produzem sobre a língua, acrescente-se o fato de que elas podem servir e servem para uma outra

finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos. Toda reflexão feita deve estar no horizonte: o do confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea. (GERALDI, 1997 [1991], p. 192 - 193).

Nesse contexto, o trabalho de aprendizagem de língua(gem) ancorado apenas na metalinguagem não garante que o aluno a refletir sobre as diferentes formas de uso de sua língua(gem), pois os exercícios propostos a partir dessa prática trazem “a sensação para o aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar essa língua.” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191)

Entendemos que o agenciamento das atividades linguística, metalinguísticas e epilinguísticas podem proporcionar ao aluno a compreensão e o domínio efetivo dos recursos expressivos nas diversas variedades linguísticas produzidas nas esferas da atividade humana. Dessa forma, o agenciamento de recursos expressivos dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos é um recurso possível por meio da prática de análise linguística. Conforme pontuam Bezerra e Reinaldo (2013) em:

“[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre a adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação.”. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 37).

Tendo isso em mente, apenas por meio de práticas que explorem os múltiplos sentidos dos textos os alunos podem compreender as especificidades de sua língua(gem). A partir dessa premissa, compreendemos que importante a defesa do ensino sob a ótica de língua(gem) em uso real por entender que a prática de análise linguística perpassa a leitura e produção textual das práticas sociais da língua(gem).

Para Mendonça (2016), há diferentes sentidos que podem ser extraídos a partir dos textos em diferentes situações de comunicação. Podemos afirmar que a prática de análise linguística medeia o ensino da

língua(gem) operacional e reflexiva, assim como possibilita que o aluno explore os diferentes recursos expressivos presentes nos textos enunciados. A prática de análise linguística toma as atividades epilinguísticas como ponto de partida para uma reflexão mais ampla da língua(gem) por meio dos textos dos próprios alunos autores, que ao reescrevem o texto e têm contato com outras variedades textuais. Ademais, compreendemos que a prática de análise linguística não se restringe a mera correção gramatical, mas torna os sujeitos mais conscientes de sua própria língua(gem) e seu uso em diferentes contextos sociais (MENDONÇA, 2006).

Diante do exposto, consideramos que a prática de análise linguística difere da abordagem tradicional do ensino da língua(gem) sob o escopo da gramática por propor que seu uso se restrinja à análise contextualizada da língua(gem), permitido que o aluno explore os vários sentidos engendrados no texto (MENDONÇA, 2006). Dessa maneira, reforçamos que o estudo da língua(gem) na perspectiva dialógica não pretende negar os estudos gramaticais, pois acreditamos que a gramática tem seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o que se propõe a partir das práticas de análise linguística é que o estudo gramatical seja realizado por meio de atividades de metalinguagem aliadas às competências discursivo-textuais a partir de situações de interação.

[o] que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

A postura em defesa da prática de análise linguística que assumimos é de base dialógica e está ancorada no constructo bakhtiniano. Sobre a importância de a escola propor aos alunos práticas que realmente sejam significativas e que explorem os diferentes sentidos da língua(gem), Bakhtin pontua que:

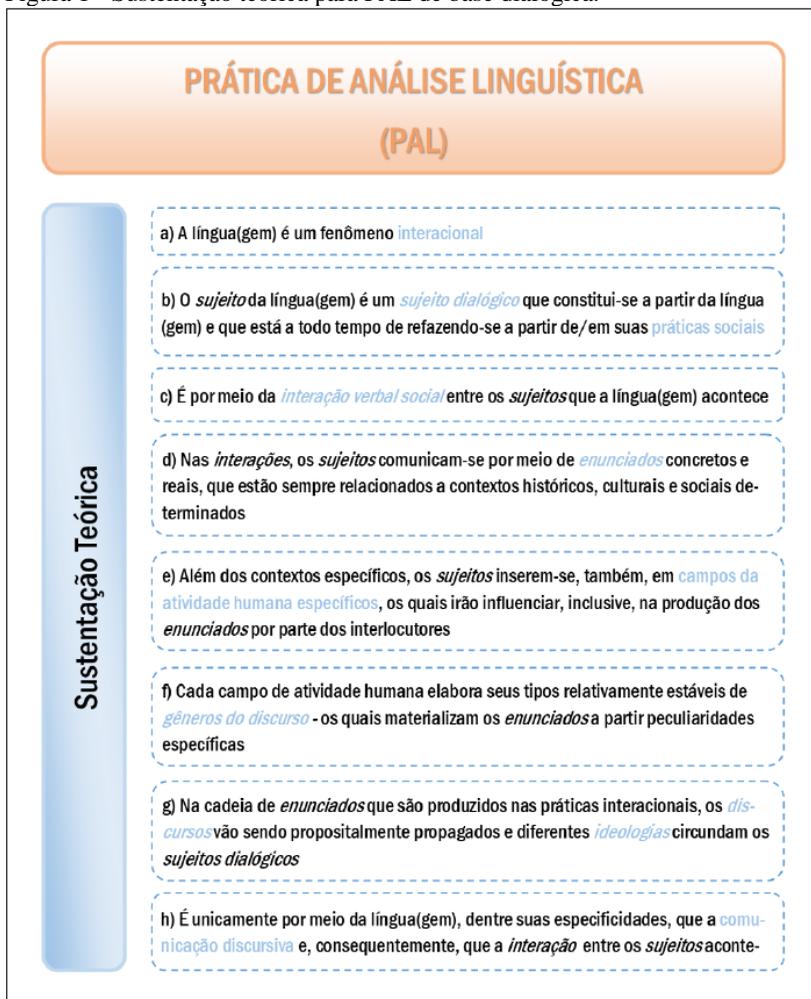
Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma

perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013[2015], p. 24 - 25).

Ancorados também em Geraldi (1984, 1991, 1996, 1997 [1991], 2015), Possenti (1998), Britto (1997, 2003), Faraco (2008), Antunes (2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2015), que pontuam a necessidade de a escola voltar seu olhar ao aluno como sujeito dialógico e propor atividades que sejam capazes de expandir seus conhecimentos por meio das situações interlocutivas das quais participam, nossa sugestão para prática de análise linguística está organizada sob o viés das vertentes teórica e metodológica aqui apresentadas. Entendemos que não seja possível abordar o trabalho de análise linguística dissociado do seu caráter teórico e metodológico.

Ao vislumbrarmos um ensino de língua(gem) de base dialógica com vistas à prática de análise linguística entendemos que a concepção de língua(gem) deve ser atravessada pelos escritos do Círculo de Bakhtin que compreendem que a língua(gem) não pode estar dissociada da vida dos falantes. Isso porque a língua “[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 265). Debas dos Santos (2017) sintetizada a sustentação teórica na qual embasamos nosso trabalho na figura:

Figura 1 - Sustentação teórica para PAL de base dialógica.



Fonte: Debas dos Santos (2017, p. 154).

A partir do exposto acima, consideramos que os estudos do Círculo de Bakhtin nos apontam sustentação teórica produtiva para entender que a prática de análise linguística configura-se na perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre a língua(gem) e perpassa pela compreensão da língua(gem) como objeto social, pois entendemos que “Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada

da possibilidade de comunicação social, de que a nossa língua(gem) é sua forma materializada.” (VOLOCHINOV, 2013 [1930], p. 144).

A abordagem da língua(gem) pela abordagem sociológica demanda a interpretação e reflexão sobre diferentes formas linguísticas no interior das esferas de comunicação humana, é esse, portanto, o ponto de partida para a reflexão de língua(gem) que propomos nesse trabalho. “[...] uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que ancore a enunciação como fenômeno puramente sociológico. (VOLOCHINOV, 2013 [1930], p. 126)

Nesse contexto, reiteramos a importância de considerar que o ensino de língua(gem) deve partir de situações reais de uso. Dessa forma a prática de análise linguística estará ancorada na concepção da língua(gem) como fenômeno de interação entre os falantes. Entendemos também que nesse processo o sujeito assume postura dialógica, pois “*na própria estrutura da língua se reflete o acontecimento da inter-relação dos falantes.*”. (VOLOCHINOV, 2013 [1930], p. 93)

O discurso proferido pelo falante leva em consideração a presença de um interlocutor em potencial que assume uma postura responsiva diante do enunciado do outro. Essa relação de responsividade se constitui a partir das práticas sociais nas quais os falantes estão inseridos. É nas práticas sociais que a língua(gem) se materializa em forma de enunciados em diferentes campos da atuação humana que circulam carregados de ideologias.

Ao compreendermos a língua(gem) como processo comunicativo de interação entre os indivíduos situados sócio-historicamente, depreendemos que “o enunciado como tal é inteiramente um produto de interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade.”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216)

Ao ser constituído pela língua(gem), o sujeito torna-se dialógico, pois se expressa e se ressignifica no mundo por meio da língua(gem), o faz por meio de enunciados únicos que representam situações distintas nas diferentes esferas da atividade humana representadas pelos gêneros discursivos. Consideramos que todo enunciado proferido pelo falante pertence a um gênero discursivo distinto que se materializa em forma de texto e atende às necessidades comunicativas. Como vemos em:

A modelagem das enunciações responde aqui a particularidades fortuitas e não reiteráveis das situações de vida corrente. Só se pode falar de

fórmulas específicas, de esteriótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 125).

Dessa forma, entendemos que é essencial que a prática de análise linguística, como forma de ressignificar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, dialogue com a reflexão da língua(gem) por meio dos gêneros discursivos, pois

[...] em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abrese um novo dialógico, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (MOTTA-ROTH, 2005, p. 153).

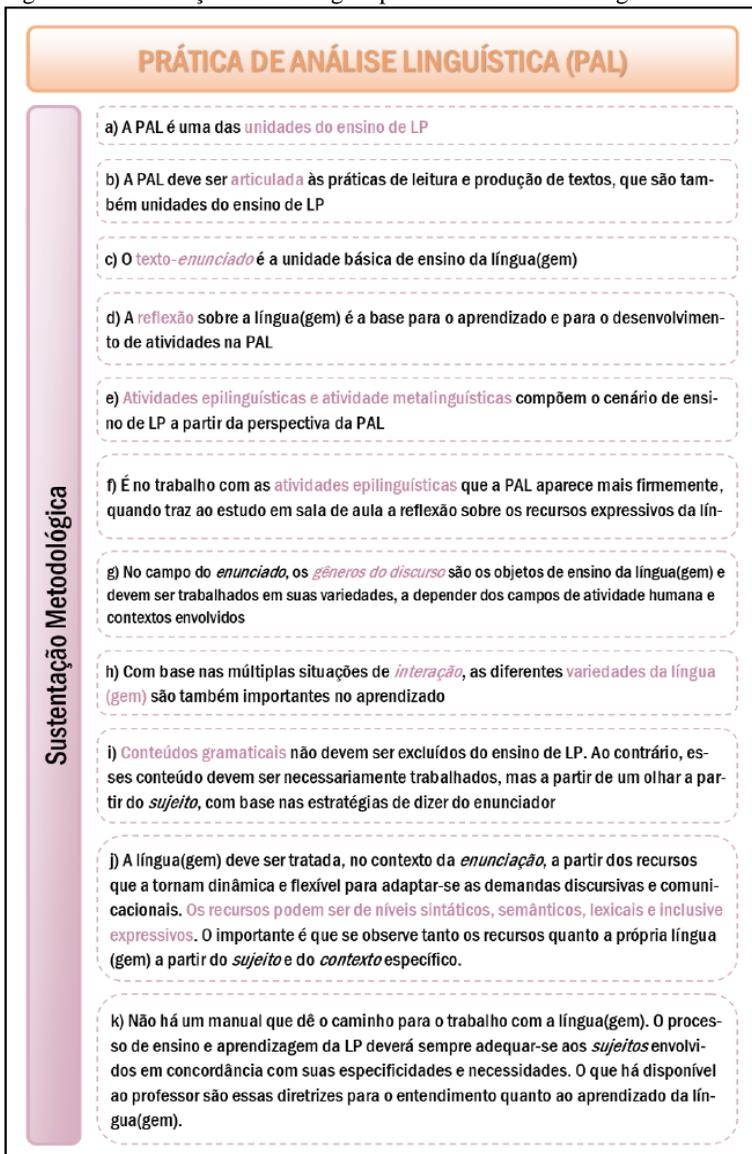
A partir do exposto acima, consideramos que a partir do trabalho com os gêneros discursivos que perpassam pelo contexto histórico-social do aluno é possível propor um ensino-aprendizagem de língua portuguesa pautado na reflexão sobre a língua(gem).

Além da sustentação teórica, entendemos que é necessário um encaminhamento metodológico para que se chegue efetivamente à prática de análise linguística proposta nesse trabalho, pois entendemos que a teoria e a prática devem estar embricadas para que se possa possibilitar um ensino de língua(gem) significativo para o estudante. Além disso, consideramos que a escola deve contribuir para que o aluno amplie seus conhecimentos linguísticos por meio do estudo consciente de sua língua(gem) e, não, que se sinta excluído por não falar ou escrever dentro de normas já pré-estabelecidas pela sociedade. A escola deve ser um ambiente onde o discurso do estudante seja representado por meio de práticas reais.

Desse modo, é importante frisar que cada contexto de aprendizagem necessita de um olhar particular para a escolha da metodologia a ser mobilizada, pois cabe à escola propor reflexão de língua(gem) a partir das situações reais de uso. Assim, consideramos que a sustentação metodológica para a prática de análise linguística de

base dialógica está sintetizada conforme imagem abaixo de Debas dos Santos (2017):

Figura 2 - Sustentação metodológica para PAL de base dialógica.



Fonte: Debas dos Santos (2017, p. 158).

A partir da sustentação metodológica ilustrada acima, entendemos que a prática de análise linguística pelo viés dialógico da língua(gem) configura-se como unidade de ensino, assim como as atividades de leitura e produção textual por propor um trabalho de reflexão por meio das diferentes formas de materialização da língua(gem). Ao propor a reflexão sobre a língua(gem), a prática de análise linguística se articula à sistematização da língua(gem) com objetivo de propor que o aluno participe de novos processos de aquisição de conhecimentos linguísticos.

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõe os autores dos livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, por que 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 certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta de muitas reflexões que podemos fazer. (BRITTO, 1997, p. 164).

Nesse processo de construção de conhecimento as atividades com o a leitura e produção textual são consideradas unidades básicas de ensino, pois são representativos da realidade discursiva do aluno. Entendemos que a reflexão consciente permeia os textos orais e escritos materializados por formas estáveis da língua(gem). A reflexão sobre a língua(gem) a qual nos referimos nesse trabalho parte das atividades que exploram os diferentes sentidos pelos quais o texto pode ser ressignificado, as nos referimos como atividades epilinguísticas.

A prática de análise linguística pretende propor novos encaminhamentos para um ensino de língua portuguesa que remeta à compreensão total dos fenômenos linguísticos vivenciados pelos alunos, essa compreensão perpassa pelos diferentes sentidos que o texto pode produzir. A abordagem dialógica concebe um sujeito constituído pela língua(gem), isto é, a partir da interação com outros sujeitos. Entendemos que é no contexto sócio-histórico que a compreensão linguística do falante é regulada e também ampliada para que haja a construção de novas compreensões de mundo.

Nesse cenário, entendemos que a prática de análise linguística está ancorada nas práticas de leitura e produção textual do próprio aluno, com vias ao desenvolvimento de prática linguística, epilinguística e metalinguísticas. O texto é tomado como a base do estudo linguístico e desencadeia a prática de análise linguística, processo que agencia diferentes especificidades da língua(gem).

Ao considerarmos que os alunos já chegam à escola trazendo um conhecimento linguístico oriundo de suas práticas sociais, devemos ter em mente que é, na escola, que muitos deles tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua(gem). Isso só será possível se a escola possibilitar que o aluno tenha contato com o texto e com os diversos gêneros do discurso que permeiam a atividade discursiva, para que ele possa observar e agir conscientemente sobre as especificidades que sua língua(gem) oferece.

Ainda que tenha se passado mais de 30 anos das primeiras reflexões acerca das mudanças necessárias para a ressignificação do ensino de língua(gem) no país, essas mudanças não foram suficientes para mudar o quadro da ineficácia da educação. Diante dessa situação ainda hoje muitas pesquisas surgem como o intuito de reenunciar as considerações feitas por Geraldi (1984) com intuito de buscar mudanças mais significativas no ensino de língua(gem).

Nossa prática, como professores de língua(gem), deve estar pautada no trabalho com o texto materializado por meio dos gêneros discursivos produzidos nas diferentes esferas de produção humana a fim de que o aluno possa relacionar as situações reais de uso da língua(gem) às diferentes situações de interação onde o discurso está engendrado.

À vista disso, será possível que o aluno estabeleça possíveis relações quanto aos diferentes dizeres que permeiam o processo comunicativo, além de refletir sobre as diferentes possibilidades de agenciamento da língua(gem) em diversas situações de uso. Esse processo prevê o uso da metalinguagem em favor das diversas possibilidades de uso que a língua(gem) possibilita, e não em detrimento da língua padrão, pois a prática de análise linguística somente é possível se considerarmos as diferentes formas de dizer o que queremos dizer.

A partir dos apontamentos que surgiram a partir da década de 1984 direcionamos nosso trabalho para os documentos parametrizadores da educação básica nacional com vistas a constatar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2014) abordam o trabalho com o texto, os gêneros discursivos e a prática de análise linguística.

5 EM TORNO DOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES

Neste capítulo investigamos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), A Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998; 2014) dizem a respeito da *gramática, da prática de análise linguística e da reflexão sobre a língua(gem)*. Essa discussão se faz necessária por se tratar de documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil e no estado de Santa Catarina respectivamente.

5.1 OS PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – séries finais foram elaborados com o objetivo de apresentar uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, proporcionando a reflexão necessária em meio às transformações sociais as quais os cidadãos estão inseridos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa trazem já na apresentação uma crítica ao ensino de língua(gem) na década de 1980. O documento traz uma breve contextualização histórica do ensino no país que endossa a discussão sobre a fragilidade do ensino tradicional.

Entendemos que a crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao ensino tradicional reverbera inquietações postuladas por Possenti (1998), Britto (1997, 2003), Faraco (2008), Geraldi (1984, 1997 [1991], 1996, 1997, 2015), Antunes (2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2015), Mendonça (2006, 2007, 2009, 2010), ao mesmo tempo em que regulamenta a necessidade de um novo olhar para o ensino de língua(gem) dada a importância do documento para o ensino básico no país.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino tradicional não aborda a língua(gem) em sua complexidade social, pois:

- A descontextualização da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, como o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional e facilitada. (BRASIL, 1998, p.17).

A partir dessa constatação, percebemos que houve no Brasil um movimento de ressignificação do ensino de língua portuguesa. O documento pontua que os estudos acadêmicos sobre as variações linguísticas, a reflexão sobre a língua e o trabalho com o texto reverberaram efetivas ações em níveis nacional, estadual e municipal com vistas a elaboração de uma proposta de ensino que priorize:

- A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação em silêncio;
- A razão de ser das propostas de uso de fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19).

Podemos perceber que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) convergem com o encaminhamento de estudo da língua(gem) contrário à normatização. O documento também pontua a importância da interação discursiva por meio da atividade verbal por meio da qual o conhecimento se dá como construção histórico-social, estabelecendo a relação entre o sujeito e objeto a ser conhecido e possibilitando que o sujeito interprete a realidade e construa significados e novas formas de ação e de conhecimento. BRASIL, (1998, p. 24) “[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem ressignificar o mundo e a realidade.”. Por conseqüência, agir sobre a língua(gem) pressupõe assimila o aprendizado que perpassa não apenas

a palavra, mas seus significados culturais que permeiam o meio social no qual o falante está inserido.”.

O documento apresenta orientações sobre o domínio da língua(gem) como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio de língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social.

[...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Por conseguinte, as atividades discursivas se materializam por meio de textos que são enunciados orais ou escritos produzido sem diferentes situações comunicativas da atividade humana, pois a ação discursiva pressupõe que se quer dizer algo a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em dada situação. Assim, o discurso possui relação estreita com a situação de comunicação e relaciona-se com outros discursos já ditos para estabelecer novos sentidos.

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) convergem com o constructo bakhtiniano de que os discursos que produzimos, materializados em forma de textos orais e escritos, são estruturados por determinado gênero discursivo. (BRASIL, 1998, p. 23) Considera que a organização dos textos sempre prioriza “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”.

Ao considerar que “[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.” (BRASIL, 1998, p. 22), o documento reconhece o aluno como sujeito social, inserido em uma comunidade específica e que usa a língua(gem) como forma de expressar-se em diferentes situações, pois “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998, p. 20 - 21).

Nessa perspectiva, a língua(gem) é a forma de participação social pela qual o indivíduo se faz ouvir ressignifica o mundo a sua volta.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constroi visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também reforçam a necessidade de um ensino pautado na diversidade de gêneros discursivos, pois, ao enunciar-se, o falante o faz em determinadas situações interlocutivas, o que sugere a escolha de um gênero discursivo específico, conforme descrito nesta passagem:

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do

gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Ao tomar a língua(gem) como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem uma noção de gramática que parte do conhecimento que o falante já possui, para então, a partir dessa gramática internalizada, expandir sua competência discursiva. O documento se manifesta contrário à prática de ensino que toma o texto com pretexto para atividades que reduzem a língua(gem) ao estudo de unidades como a sílaba, a palavra, a frase. Essa questão é abordada em:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

O documento sinaliza um discurso de mudança para a revisão da prática de ensino que engessa a língua(gem), pois compreende que seu valor é determinado historicamente por demandas sociais nas quais se materializa.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. (BRASIL, 1998, p. 34).

Consideramos que o ensino de língua(gem) pautado sob os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) não reduz a natureza da língua(gem) ao trabalho sistemático, na repetição de normas pouco aplicáveis ao processo dialógico do falante, mas propõe um aprendizado em que o falante aprenda a pensar e falar sobre a língua(gem) de forma reflexiva.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Diante disso, percebemos que o ensino de gramática defendido pelo documento deve servir como instrumento de apoio nas atividades que envolvem a produção e interpretação de textos, de forma alguma dever estar desarticulados com as práticas de língua(gem). No entanto, mesmo com os estudos que surgiram na década de 1980 e com a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ainda há poucas mudanças quanto ao ensino de língua(gem) no âmbito escolar. O trabalho com o texto tornou-se significativo, trazê-lo para o espaço escolar tornou-se o essencial para o trabalho em sala de aula, mas não foi suficiente para assegurar um ensino de língua portuguesa eficaz para os alunos.

Nesse contexto, percebemos que o discurso da tradição insiste em residir no espaço escolar, materializado em atividades desgastantes e descontextualizadas da realidade do falante, tornado o ato de aprender

desinteressante e privando o aluno de agir substancialmente sobre a língua(gem).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sinalizam para um ensino de língua(gem) que contemple a prática de escuta, leitura, escrita e análise linguística. O documento compreende que o ensino de língua(gem) perpassa pela produção textual e que a partir de práticas de ensino realmente significativas, o aluno:

[...] redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; * a continuidade temática; * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; - realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; - utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; - analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51 - 52).

No encaminhamento com foco nas atividades de leitura/produção textual/rescrita/análise linguística no viés dialógico de uso da língua(gem), a reflexão sobre a língua(gem) é proposta por meio da análise do seu funcionamento nas situações de interlocução, atentando para aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do falante. À vista disso, o processo de reflexão é mediado pela proposta de uma prática de análise linguística, que permita uma visão funcional da língua(gem).

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam

manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998, p. 78).

O documento também ressalta que durante o processo de produção textual, o aluno agencia recursos que determinam o que dizer, a quem dizer e como dizer. Dessa forma, a partir de atividades mediadas pelo professor o aluno poderá compreender como diferentes recursos expressivos permitem que eles possam dizer de formas diferentes, aquilo que querem dizer.

Embora as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) considerem o texto como unidade básica de ensino de língua(gem) a partir do trabalho de análise tipológica dos diferentes gêneros discursivos, também reconhece que essa abordagem não é suficiente para promover um ensino reflexivo de linguagem, pois considera que:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998, p.78).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também propõem que os conteúdos a serem trabalhados sigam um eixo organizador que estabeleça relação entre (BRASIL, 1998, p. 34): “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, [...]”, caracterizando práticas de leitura, escuta, produção de textos e prática de análise linguística.

Como esta dissertação concentra sua proposta na prática de análise linguística sob a perspectiva do gênero discursivo, cabe ressaltar que, ao criar condições para o uso reflexivo da língua(gem), os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem que por meio da prática de análise linguística o aluno:

[...] constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; * aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); * seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

A prática de análise linguística apresentada no documento parametrizador como análise e reflexão sobre a língua(gem) parte do princípio de que as atividades de análise linguística tomam certas especificidades da linguagem como objeto de reflexão. Para o documento, a reflexão sobre a língua(gem) acontece:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a partir dos fatores expostos acima é possível organizar o trabalho de análise linguística para que os estudantes desenvolvam a compreensão da língua(gem) em situações de comunicação reais. Entendemos que a situações de comunicação funcionam com forma de o aluno questionar, analisar, e organizar informações sobre a língua materna para posteriormente fazer uma reflexão metalinguística que

tenha sentido. Nesse caso, defende que a aquisição da língua(gem) perpassa por atividades linguística, epilinguística e metalinguísticas.

Compreendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consolidam o discurso da mudança e, por conseguinte, não condenam o uso da metalinguagem, pois compreendem que ela faz parte das atividades que envolvem a língua(gem). Dessa forma, apenas ressignifica a lugar da metalinguagem nas atividades de ensino de língua(gem)

A prática de análise e reflexão da língua(gem) perpassa três níveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), conforme quadro abaixo:

Quadro 7 - Três níveis da PAL

<p>ESCRITA DE TEXTOS</p>	<p>Permite que se explicitem saberes implícitos nos alunos. Constitui-se por atividade permanente de verificação e formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua(gem).</p>
<p>PRODUÇÃO ORAL</p>	<p>Essa prática é de explicitação do que os alunos sabem utilizar, mas não tem consciência de que o fazem e por quê.</p>
<p>LEITURA</p>	<p>Possibilita a discussão de diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não as atribuições de sentido.</p>

Fonte: PCN (1998).

A partir do exposto, entendemos que a o trabalho de análise linguística preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tem como ponto de partida a exploração de regularidades da

língua(gem) fazendo o caminho contrário da abordagem tradicional de ensino, que parte da definição para chegar à análise.

À vista disso, percebemos que o documento pontua que ao tomar o texto como unidade de ensino há, além da dimensão gramatical, uma dimensão pragmática e semântica da língua(gem) em uso. Assim, cabe à escola a responsabilidade de articular a ação discursiva aos diferentes recursos engendrados nela, de forma a propor um ensino de língua(gem) mais amplo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que a prática de análise linguística não se trata apenas de uma nova denominação para o ensino de gramática, mas de uma forma de tomar o texto como unidade de ensino explorando a partir dele aspectos ortográficos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que são indispensáveis para a compreensão dos diferentes sentidos que o enunciado pode produzir engendrado em um gênero discursivo específico.

Esse encaminhamento só é possível se não tomarmos o estudo da língua(gem) no viés da norma culta, pois os PCN (1998) apontam para a necessidade de a escola reconhecer e valorizar diferentes variedades linguísticas. O documento parametrizador propõe que o professor envolva o aluno com práticas significativas de acesso à cultura letrada por meio de práticas reflexivas de uso da língua(gem).

Os PCN ancoram a prática de análise linguística como atividade que parte dos conhecimentos já internalizados de um falante que já faz uso da língua(gem) antes mesmo de chegar à escola. A partir desses conhecimentos que o aluno já possui há a necessidade de trabalhar o ensino de uma gramática descritiva reflexiva a partir de atividades linguística, epilinguísticas, para então, se chegar à metalinguagem. Essas atividades sempre devem estar ancoradas na prática social da língua(gem) por meio dos gêneros discursivos.

5.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Outro documento parametrizador que orienta metodologicamente o processo de produção textual proposto por esta pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora recente, o documento reenuncia os encaminhamentos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao mesmo tempo em que propõe uma atualização em relação aos estudos mais recentes da área. O documento toma o texto como unidade de ensino no viés enunciativo-discursivo em prol de um ensino de língua(gem) significativo por meio de práticas de leitura, escuta, escrita de textos.

Dos documentos parametrizadores da educação de que tratamos nesse capítulo, a Base Nacional Comum Curricular é o mais recente, pois foi aprovada no ano de 2017. O documento é normativo e apresenta um conjunto de competências indispensáveis aos estudantes de todos os níveis de ensino, assegurado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), comprometido com uma abordagem contemporânea de ensino de língua(gem).

Já na sua apresentação documento mostra-se plural destacando “[...] a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.” (BRASIL, 2017, p. 5). Isto posto, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem como objetivos contribuir para a formação humana e integral do indivíduo, com vistas à construção de uma sociedade igualitária, assim como propor o alinhamento de políticas nas esferas federais, estaduais e municipais. Esses objetivos vão ao encontro de uma educação melhor e que esteja ao alcance de todos os estudantes do país.

Na área de linguagens, a Base Nacional Comum Curricular (2017) tem por finalidade “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de língua(gem) diversificados, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]”. (BRASIL, 2017, p. 61). No componente de Língua Portuguesa, o documento dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao considerar o texto como unidade de ensino com vistas as perspectivas enunciativos-discursivas, estabelecendo ligação entre o texto e seu contexto de produção, para a partir daí, ampliar as habilidades do aluno quanto ao uso da língua(gem).

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relevantemente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gênero discursivos /gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2017, p. 67).

Por esse ângulo, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõe que o ensino de língua(gem) seja atravessado por experiências que contribuam para ampliar os conhecimentos do aluno para que, de fato, ele exerça sua participação ativa e crítica na sociedade da qual faz parte.

Quanto ao trabalho com o texto, o documento aborda a necessidade de se considerar o trabalho com o texto digital, visto que uma abordagem contemporânea de ensino deve dar espaço para novas formas de enunciação da sociedade. Como os textos digitais se fazem presentes no cotidiano do indivíduo, entende que a necessidade da escola de incluí-los também no processo de aprendizagem.

Não se trata de deixar de privilegiar a escrita/impressa nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, conto XXX próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais.”. (BRASIL, 2017, p. 69).

A diversidade linguística também é relevante no documento e justifica-se pela demanda de variedades linguísticas, assim como as línguas ainda desconhecidas no país, como Libras, línguas quilombolas ou indígenas que demandam o preconceito linguístico e devem ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem para promover a ampliação da capacidade linguística do aluno.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também traz o princípio de eixos organizadores do ensino-aprendizagem da língua(gem). São eles:

1. Práticas de língua(gem): Atividades que desenvolvem a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística. O documento tem o entendimento de que a prática de análise linguística compreende,

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística _ sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua _ não devem

nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidas em práticas de reflexão que permitam aos estudantes aplicarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 69).

2. Leitura: O documento considera as práticas de linguagem ancoradas na interação social ativa do aluno como leitor/ouvinte/espectador de textos diversos. Desse modo, o trabalho com a leitura contribui para a ampliação da capacidade linguística do aluno, além de oportunizar seu acesso às práticas de uso e reflexão da língua.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, prática, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 73).

3. Análise Linguística/Semiótica: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz a valorização de estratégias que contemplam a análise e a avaliação consciente, pois há na materialidade dos textos diversos sentidos a serem explorados por meio da sua forma composicional, situação de produção ou pelos diferentes estilos pelos quais o texto se apresenta.

[...] no que diz respeito à linguagem verbal, oral e escrita, as formas de composição do texto dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciados pela organização típica (forma de composição do gênero em questão. (BRASIL, 2017, p. 80).

O documento mostra a preocupação de que o ensino de língua(gem) explore nos textos orais as especificidades próprias da fala, da variação linguística, da escolha de mecanismos sintáticos e morfológicos agenciados para cada situação de produção, pois

compreende que os fenômenos de variação linguística estão presentes em qualquer sistema linguístico e a reflexão sobre essas variedades oportuniza mostrar ao aluno as variedades prestígio e as variedades estigmatizadas que geram preconceito linguístico na sociedade.

Quanto à análise linguística de textos semióticos, o documento propõe que se considere as formas de composição e estilo que os compõe para que o aluno chegue ao reconhecimento da complexidade desse tipo de texto. Esse encaminhamento perpassa pelo entendimento de que se deve explorar os diferentes sentidos que o texto oferece quando exposto em diferentes campos de atuação humana.

Os conhecimentos grafônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e produção de linguagens estarão concomitantemente sendo construídas durante o Ensino Fundamental.

Entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça o entendimento de que se depreendermos a mesma função social dada à escrita a outras formas de língua(gem) deixaremos de oportunizar o aluno do contato com os diversos sentidos e características dessas novas formas linguísticas. Daí a importância do trabalho de direcionar a aprendizagem para as especificidades dos campos artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, artístico e midiático e atuação na vida pública.

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem, leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica por campos de atuação aponta a importância de contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 82).

A concepção de organizar a aprendizagem em campos de atuação proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) leva em consideração os diferentes usos da língua(gem) que circulam dentro e fora da escola e que, portanto, se fazem presentes na vida do aluno. Essas situações reais de uso da língua(gem) propiciam uma aprendizagem progressiva e preparam o aluno para questionar os fatos

do mundo, propor discussões e soluções de problemas a partir do uso reflexivo da língua(gem).

Embora o documento traga encaminhamentos para a PAL, também abre a possibilidade interpretativa de que denota uma sobrecarga do trabalho com a metalinguagem, o que sugere inicialmente um trabalho mais instrumental com a língua(gem) para somente depois o professor possa trabalhar leitura e escrita com o aluno.

Os campos de atuação propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) articulam a compreensão de textos materializados em forma de gêneros discursivos presentes em diferentes esferas da atuação humana, seguindo o constructo de (BAKHTIN, 2017 [1952/53], p. 262) que compreende que [...] a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo: porque, neste caso, em um plano de estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos [...].”.

A partir desse pressuposto, entendemos que as habilidades de leitura, escrita reescrita de texto e análise linguística e semiótica perpassam pelo trabalho com os gêneros do discurso como forma de levar o aluno ao entendimento da complexidade de sua língua(gem), como vemos em:

[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas da linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p. 134).

A partir do exposto, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (2017) assume a postura de possibilitar, a partir de situações reais de uso da língua(gem) que o aluno amplie os saberes linguísticos e adquira novos saberes a partir das novas formas de língua(gem) as quais é apresentado. Dessa forma, o trabalho com os gêneros discursivos perpassa os campos de atuação de forma a propor um aprendizado progressivo da língua(gem).

[...] os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem _ leitura e produção de textos orais e escritos _ que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e demais níveis de análise

linguística e semiótica _ deve poder ser revertido para situações significativas de uso e análise para o uso. (BRASIL, 2017, p. 83).

5.3 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina na área de língua portuguesa estabelece critérios que norteiam o ensino de língua(gem) em nível estadual. Esse toma a língua(gem) no viés dialógico. O documento traz como fundamentação teórica duas abordagens fundamentais situadas em Vygotsky e Bakhtin. A primeira abordagem aponta para um trabalho de base histórica-cultural e considera a língua(gem) como fenômeno psicológico que medeia a formação do pensamento humano; já a segunda abordagem está ancorada no constructo de Bakhtin, que compreende a língua(gem) a partir da interação social entre os indivíduos de dada comunidade de fala. Enquanto a teoria de Vygotsky explora o conceito de mediação como um processo de desenvolvimento sócio-histórico que perpassa a língua(gem), Bakhtin aborda o dialogismo nas relações estabelecidas entre os falantes por considerar que todo enunciado pressupõe um interlocutor em potencial.

A partir dessas implicações, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) assume postura contrária à visão de língua(gem) enquanto sistema pronto, acabado, pois “não se trata mais de aprender uma língua para dela somente se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la.”.(SC, 1998, p. 67). Isto posto, entendemos que há na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) um posicionamento contrário ao ensino pautado na categorização de nomenclaturas oferecida pela gramática tradicional. No entanto, “[...] as várias partes propostas como níveis hierarquizados de uma língua (fonologia/fonética, morfologia, sintaxe) não aponta, para como uma língua funciona, ou seja, o que acontece efetivamente nesses intercâmbios cotidianos, em todas as situações.”. (Santa Catarina, 1998, p. 56)

Também embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2014) propõe a organização de práticas de ensino-aprendizagem por meio de eixos organizadores, caracterizados por atividades que incluem FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA e ANÁLISE LINGUÍSTICA. Somente a partir do desenvolvimento das atividades de fala, escuta, leitura e produção textual, sempre ancorada nos gêneros

discursivos, a prática de reflexão sobre língua(gem) torna-se possível. Essa estrutura permite que o estudo da língua(gem) não aconteça apenas em nível gramatical, mas no uso da língua materna em situações reais, pois é “um conhecimento relativo ao uso que não se aprende sem procedimentos concretos.” (SC, 1998, p. 67).

Nesse sentido, a PCSC (1998) traz encaminhamentos que se distanciam da normatização da língua(gem), pois considera que:

[...] o interesse pelas estruturas sintáticas em si e pelo vocabulário _ que poderiam ser componentes de um trabalho criativo *a ser feito com o aluno*, numa exploração produtiva vinculado ao que a proposta curricular apresenta como *análise linguística*_ está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar “significados” ou apenas recebê-los em lista adicional como se nada mais houvesse a fazer. (SC, 1998, p.70).

Nesse contexto, entendemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem um trabalho que compreende a língua(gem) no viés sócio-histórico que perpassa pelas relações discursivas estabelecidas entre os indivíduos por meio dos diferentes gêneros do discurso com via a uma proposta de análise linguística. No documento encontramos a preocupação de reformulação das práticas de ensino que deem conta de explicar a complexidade dos fatos da língua(gem).

Ademais, o documento também reforça que o trabalho linguístico é constituído por três processos distintos: ações da língua(gem), ações sobre a língua(gem) e ações com a língua(gem), como já visto na seção, fazendo referência às considerações postuladas por Geraldi (1996),

[...] no agenciamento dos recursos expressivos que o [sujeito] mobilizam e ele [o sujeito] mobiliza, há ações que se realizam com a linguagem (avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, doutrinar, seduzir, etc.), há ações que se realizam sobre a linguagem, criando novos recursos expressivos a partir daqueles já existentes (especialmente através dos processos metafóricos e metonímicos, mas também através de paráfrases, paródias e mesmo utilizando-se da produtividade

dos processos de formação de palavras e dos processos de estruturação sintática), e há ações da linguagem que delimitam sistemas antropoculturais de referência através da estrutura categorial, estilo de pensamento socialmente condicionado, incluindo ideologias e utopias, que internalizamos nos processos interativos de que participamos... (GERALDI, 1996, p. 20 - 21).

Ademais, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) sugere que ao atuar de forma reflexiva sobre a língua(gem), o sujeito desenvolve dois níveis de compreensão: o nível epilinguístico que explora os diferentes sentidos das enunciações _, e o nível metalinguístico_ que explora as regras que compõe a estrutura da língua(gem). Não há no documento menção de que se deva excluir o trabalho com a metalinguagem das aulas de língua portuguesa, mas os encaminhamentos apontados pelo documento levam a uma ressignificação das práticas de ensino que perpassa pelo uso reflexivo da língua(gem).

Por conseguinte, pontua que o trabalho linguístico deve estar pautado nas ações da língua(gem) em seu uso social, dando segmento aos preceitos contidos nos PCN (1998). Nessa perspectiva, o documento reconhece que o sujeito usa e atua sobre a língua(gem) nos níveis epilinguísticos e metalinguísticos na tentativa de entender e refletir sobre os diferentes dizeres encontrados na enunciação humana.

Considerando que “a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem”, o estudo das vozes humanas (ou seja: outros autores, os destinatários – mesmo hipotéticos —, o ser genérico, o próprio locutor tomado como outro de si mesmo) se torna tópico importante nesta perspectiva: as vozes dos outros se misturam à voz do locutor explícito de uma enunciação. (BRASIL, 1998, p. 61).

Ao abordar a presença da gramática-norma no ensino da língua(gem) a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) pontua que ela aborda a perspectiva normativa, estabelecendo um padrão para as manifestações linguísticas e desconsidera como a língua(gem) acontece nas ações cotidianas.

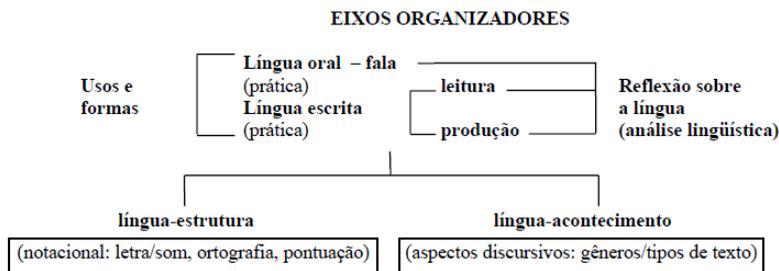
O que dizemos ou escrevemos não tem sua fonte primária na gramática, que parece um aparato genérico e sem voz, objetivo. Tem, sim, nos pontos de vista que são exteriorizados a cada momento pelos outros, mesmo que eles não estejam nos encarando como seus interlocutores imediatos. (SC, 1998, p. 37).

O Documento parametrizador da educação no estado de Santa Catarina apresenta também como encaminhamento de ensino da língua(gem) a proposta de análise linguística como um trabalho criativo vinculada a partir do interesse pelas estruturas sintáticas e pelo vocabulário.

Em vez de começar “aprendendo” regras, depois procurando exemplos e realizando exercícios de “fixação”, ele iniciará a tarefa pela outra ponta: observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as. Para isto, ele fará a sua reflexão e trabalhará com os colegas e o professor – e todos estarão, em colaboração, produzindo conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 70).

Neste contexto, percebemos que o estudo da língua(gem) está organizado em três eixos distintos, pontuados na PCSC como (i) usos e formas orais e escritas; (ii) leitura e produção textual e (iii) prática de análise linguística. Conforme figura abaixo:

Figura 3 - Eixos organizadores.



O estudo da língua(gem) sob esse viés permite que a partir das práticas discursivas o aluno possa inferir, compreender e refletir as especificidades do texto enunciado a partir da análise linguística. Dessa forma torna-se sujeito atuante sobre sua língua(gem) e desenvolve a ampliação da sua capacidade linguística a partir dos conhecimentos já internalizados:

A reflexão **metalinguística**, por sua vez, exige uma interiorização bem maior dos mecanismos de uma língua, e uma atitude já marcada por traços científicos. A possibilidade do exercício de metalinguagem se constrói sobre o trabalho epilinguístico, esse atento olhar sobre o material de que fez uso no dia-a-dia, e que faz sentido porque esse uso está baseado na troca constante. (BRASIL, 1998, p. 70).

Percebemos também que há no documento encaminhamentos que denotam preocupação quanto ao trabalho com diferentes variedades linguísticas, desde as enunciações mais imediatas de comunicação até aquelas situações que correspondem a uma compreensão mais ampla de mundo, visto que “Do ponto de vista linguístico, a escola não pode agir como se o chamado “padrão” da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar.”. (SC, 1998, p. 64).

Embora esteja em concordância com o postulado de Geraldí (1984), que propõe um ensino pautado na leitura-escritura-reescritura de textos com vias à reflexão da língua(gem), e com o constructo bakhtiniano, que entende que a língua(gem) ocorre nas relações sociais por meio de gêneros discursivos, a proposta discursa em favor da mudança de postura do professor para que haja um processo de ensino mais eficaz quando afirma que:

O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou (e que o subjuga também), abrindo caminho para que a linguagem do espaço escolar se torne polêmica, pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo – o qual, em última instância, corresponde à observação, análise e atuação em relação às forças existentes na

sociedade, num movimento coletivo de construção da cultura. Isto significa ir ampliando, gradativamente, o modo de viver e de compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, ter um papel ativo na mudança desse mundo, participando do movimento que edifica a cultura. (SC, 1998, p. 56).

Também observamos encaminhamentos para um ensino de língua(gem) na PCSC (2014, p. 98) que compreendem que “os signos trazem consigo valorações – axiologias/ ideologias –, as quais implicam a ética e a estética, e se formam na concretude da vida, que se desenvolve na cultura e na história”. O documento parametrizador do estado de SC também sinaliza para a perspectiva discursiva da língua(gem) que perpassa a dimensão social e a dimensão dos signos verbais e não-verbais, marcado pelos interlocutores engendrados no processo dialógico nas diversas esferas da atividade humana em que estão situados materializado a partir do texto.

As relações entre forma e função, por sua vez, são parte da textualidade e por elas se entendem as especificidades semióticas de cada componente curricular, visto que trabalham com os signos como integração entre formas que se prestam a diferentes funções na veiculação de sentidos em relações interpessoais situadas no tempo, no espaço social, ambiental e cultural. (PCSC, 2014, p. 98 - 99).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) sinaliza para o trabalho com os gêneros discursivos como forma de articular o ensino de língua(gem) ao contexto sociointeracional dos interlocutores, visão que atende ao constructo bakhtiniano, como vemos em:

[...] no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num telefonema –, ou via escrita – na produção de um bilhete –; tanto em situações mais formais – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo

de opinião –, quanto em situações mais informais – em uma conversa de intervalo escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em gêneros do discurso, assumindo, na escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera escolar como foco de estudo. (PCSC, 2014, p. 119).

O enfoque da língua(gem) no viés dialógico também está presente na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014). O documento propõe que a interação social entre os falantes acontece por meio de gêneros discursivos variados, seguindo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A Proposta Curricular de Santa Catarina orienta que o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno à compreensão de que:

[...] os *gêneros do discurso* que orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a *dimensão social* do *gênero* (Rodrigues (2005)) implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a *dimensão verbal* do gênero delinea-se. É o *contexto sociointeracional*, portanto, que indica o modo de escrever, e a noção de ‘adequação’ orientará o que é aceitável ou não na escrita (SC, 2014, p. 120, grifos do documento).

Dessa forma, o professor deve propor atividades relacionadas ao gênero e à condição de produção. As atividades desenvolvidas para o ensino de língua(gem) devem estar articuladas à situação de interação, pois a partir de determinada situação de comunicação o aluno tem o que dizer, tem uma razão para dizer e para quem dizer. Nessa perspectiva, entendemos que a proposta Curricular de Santa Catarina (2014) reafirma as proposições de Geraldi (1997 [1991]).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) também traz orientações para o trabalho com os gêneros discursivos e destaca a importância do professor, que leva o aluno à interação dos alunos com

os autores do gênero ensinado, e não apenas propor um estudo categorial do gênero.

Nosso entendimento diante da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documentos parametrizam a educação básica em nível nacional e estadual, é de que os documentos estão embricados quanto ao tratamento da língua(gem) no constructo sócio-cultural do indivíduo com vias ao estudo da língua(gem) preconizado por (BAKHTIN, 2017 [1952/53], p. 269, grifos do autor), “o estudo do enunciado como *unidade de comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – palavras e orações.”.

Percebemos, também, que os documentos trazem uma abordagem de trabalho com o texto que permite um processo de ensino-aprendizagem que considera atividades de prática de leitura, escrita e reescrita de textos com vias à análise linguística a partir das postulações de Geraldi (1984, 1997 [1991], 1996, 2015).

Ao assumir um encaminhamento de ensino de língua(gem) que parte da reescritura do textos do aluno, esses documentos propõem que o trabalho com o texto não considere apenas os textos produzidos na norma culta da língua(gem), mas nas diferentes situações de produção para que as práticas de reflexão sobre a língua(gem) sejam de interesse do aluno.

Por conseguinte, a prática de análise linguística abordada pelos documentos parametrizadores é contrária à concepção de gramática normativa geradora de um ensino em que prevaleça, apenas, a valorização da língua(gem) formal. Ademais, priorizam a análise reflexiva da língua(gem) por meio de situações reais de uso onde o falante contraste seus conhecimentos com conhecimentos outro, com vistas a expandir seu repertório linguístico a partir dos vários sentidos extraídos dos textos que circulam na sociedade.

Embora esses documentos normatizem o ensino da língua(gem), percebemos que ao chegar à sala de aula, esses encaminhamentos perdem sua essência pois perpassam pela formação do professor que não oferece uma perspectiva teórica que abarque todos os fatos linguísticos que a língua(gem) oferece. Outro fator que contribui para que o ensino de língua(gem) seja ineficiente perpassa pela elaboração dos livros didáticos, embora embasados com base nesses documentos parametrizadores, trazem como resultado atividades descontextualizadas das vivências e conhecimentos do aluno. Entendemos que as obras

didáticas trazem a teoria sócio-histórica de língua(gem), mas não consegue aliá-las a atividades que realmente abordem a reflexão linguística.

No que tange a prática de análise linguística que propomos nesse trabalho, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2014) rever o ensino de língua(gem) trazem encaminhamentos similares que consideram o ensino de língua(gem) deve perpassar pela escuta, leitura, escrita e análise linguística a partir do texto, materializado na forma de gêneros discursivos. Esse percurso abordado pelos documentos reafirma a necessidade de se rever o ensino de língua(gem) no Brasil a partir do postulado da década de 1980.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (201), entendemos que o documento parametrizador também reforça que o ensino de língua(gem) perpassa pela leitura, escuta, escrita de textos em diversos gêneros do discurso das diferentes esferas da atividade humana. Embora a BNCC (2017) pontue a necessidade de se trabalhar as diversas habilidades linguísticas do aluno, a prática de análise linguística/semiótica a partir de estratégias (meta)cognitivas que contemplem a análise e avaliação consciente engendradas no processo de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

6 NOSSA PROPOSTA DE TRABALHO COM A PAL MEDIADA POR GÊNEROS DO DISCURSO

Ao compreendermos que na abordagem operacional e reflexiva há uma relação do sujeito com a língua(gem) que não é sistêmica. Reenunciamos que a língua(gem) está ancorada nas mais diversas situações de interação entre os falantes, pois sujeitos e a língua(gem) são sócio-culturais.

A partir desse entendimento, propomos nesse capítulo uma proposta didático-pedagógica do gênero discursivo reportagem cujo enfoque está na prática de análise linguística, que é o objeto de nossa pesquisa.

6.1 O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA

Nossa proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística está voltada ao trabalho mediado pelo gênero discursivo *reportagem* de jornal impresso e tem como objetivo possibilitar que as aulas de LP sejam um espaço onde o aluno se aproprie dos conhecimentos linguísticos e participe do processo de construção desse conhecimento a partir das situações reais de uso da língua(gem).

Na perspectiva dialógica da língua(gem) esperamos que o aluno, ao apropriar-se das especificidades do gênero pretendido, possa trazê-lo para sua esfera social, dessa forma terá condições de compreender recursos expressivos, além de ter contato com as diferentes formas de uso da língua(gem) para participar ativamente do processo de leitura, escrita, reflexão e reescrita do seu texto.

A proposta didático-pedagógica que propomos destina-se a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho com o gênero discursivo reportagem demanda que o professor explore especificidades ideológicas valorativas da esfera jornalística a fim de que o aluno se familiarize com o texto que irá escrever posteriormente. As atividades propostas foram pensadas para serem desenvolvidas no período de dois meses, no decorrer de 13 encontros.

Para que esta proposta didático-pedagógica seja desenvolvida na perspectiva do estudo do gênero discursivo reportagem, serão necessários os seguintes recursos: cadernos dos alunos, quadro branco, datashow, acesso à internet, além de exemplares de jornais impressos. A seguir apresentamos o desenho de nossa proposta didático-pedagógica com enfoque na PAL nas aulas de Língua Portuguesa:

Quadro 8 - Desenho da proposta didático pedagógica.

Encontro	Atividade
1º	Discutir com os alunos aspectos ideológico-valorativos da esfera jornalística, além de explorar a organização do jornal: gêneros, layout, fotos, entre outros.
2º	Propor que os alunos pesquisem na internet em que condições de produção o gênero reportagem surgiu.
3º	Selecionar exemplares do gênero reportagem de jornais impressos selecionados para discussão.
4º e 5º	Analisar linguisticamente as especificidades constitutivo-funcionais do texto do gênero reportagem.
6º	Escolher o tema a ser abordado na escrita do gênero reportagem.
7º	Propor escrita de uma reportagem a partir da delimitação do tema.
8º	Intervir na produção escrita do aluno por meio da prática de análise linguística.
9º	Ler e promover a reescrita da produção do aluno junto com a classe por meio da prática de análise linguística.
10º	Ler e promover a reescrita da produção do aluno junto com a classe por meio da prática de análise linguística.
11º	Ler e promover a reescrita da produção escrita do aluno junto com a classe por meio da prática de análise linguística.
12º	Escolha do elemento verbo-visual que intercalará o gênero reportagem.
13º	Expor textos do aluno na escola e avaliar resultados.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Conforme quadro acima, nossa proposta traz para a sala de aula situações concretas de uso da língua(gem), tendo o texto materializado pelo gênero discursivo reportagem de jornal impresso, que aborda assuntos do cotidiano. Ademais, nossa proposta didático-pedagógica articula práticas de LEITURA - REFLEXÃO - ESCRITA conforme encaminhamentos sugeridos pelos documentos parametrizadores da educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2014). Esses documentos analisados sugerem o trabalho com o texto seja o ponto de partida para o ensino de língua(gem) materializado pelos gêneros discursivos.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os documentos parametrizadores também trazem encaminhamentos para que o trabalho com os gêneros contemple amplamente as esferas da atividade humana para que o aluno tenha a compreensão de que há diferentes forma de dizer o que queremos dizer. Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero discursivo *reportagem* perpassa pelos encaminhamentos sugeridos pelos documentos para o trabalho com o texto.

[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BRASIL, 2017, p. 136.)

Após sintetizarmos os encaminhamentos de nossa proposta didático-pedagógica de PAL, na seção subsequente apresentamos de forma mais detalhada cada encontro articulado à perspectiva teórico-metodológica proposta nesse trabalho.

6.2 OS ENCONTROS

Nessa seção nos concentramos em detalhar o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística mediada pelo gênero discursivo *reportagem*. Não esperamos que nossos encaminhamentos sejam seguidos como atividades rígidas, mas que possam ser adaptadas à realidade do aluno, da escola e da série pretendida dada a perspectiva teórico metodológica do nosso trabalho.

No primeiro encontro sugerimos que o professor explique para a turma como se desenvolverá a proposta didático-pedagógica. É importante que fique claro para o aluno o gênero discursivo que será trabalhado, como ele articula situações reais da vida cotidiana, pois, segundo Acosta Pereira (2013, p. 498) “podemos compreender que os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera social.”.

Além de situar os alunos quanto ao gênero discursivo *reportagem*, sugerimos que o professor explique como serão organizados os encontros e, também, que ao final processo cada aluno receberá uma nota conforme participação nas atividades propostas nas etapas do processo, escrita e reescrita do gênero discursivo *reportagem*.

Por nossa proposta didático-pedagógica estar ancorada no referencial teórico metodológico na perspectiva sociológica (Cf. seção 3.1) não há necessidade de apresentar um cronograma fechado de atividades ao aluno, pois compreendemos que tais atividades podem ser moldadas e reformuladas ao longo do processo. No entanto, é interessante que o professor tenha planejado as atividades a serem desenvolvidas, podendo modificá-las para atender algumas necessidades que surgirem, pois

O processo do discurso, compreendido de modo amplo como um processo de vida discursiva exterior e interior, é ininterrupto e não conhece nem início nem fim. O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinadas pela *situação* do enunciado e pelo seu *auditório*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221, grifos do autor).

É importante que já no primeiro encontro o professor estimule os alunos a explorarem as reportagens selecionadas afim de propor a reflexão das questões ideológico-valorativas da esfera jornalística, assim como chamar atenção dos alunos para os gêneros, outros, que circulam na esfera jornalística. Dessa forma, os alunos começam a perceber as especificidades do gênero discursivo estudado.

Cabe ao professor criar um ambiente que promova o envolvimento do aluno com o gênero discursivo pretendido. Dessa forma, é importante explorar, a partir dos exemplares fornecidos pelo professor os diferentes componentes que constituem o jornal impresso, como capa, manchetes, diferentes gêneros discursivos que atravessam essa mídia, elementos verbais e não verbais que constituem os efeitos de sentido, além do layout do jornal impresso.

É importante que o professor atente para as questões de uso da língua(gem), já que por meio da observação da estrutura do jornal impresso e da leitura dos textos o aluno diferenciara a língua(gem) utilizada no gênero discursivo *reportagem* se distancia daquela que usualmente é usada no dia-a-dia.

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez da outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. (GERALDI, 1984, p. 52).

Dessa forma, entendemos que é necessário que o professor esclareça as diferentes formas de uso da língua(gem) revelam o contexto social em que os enunciados são ditos. Ademais, todo gênero discursivo tem suas especificidades, entre elas o tipo de língua(gem) utilizada. Ao enunciar-se o falante agencia certos recursos linguísticos que organizam seu enunciado dentro de uma esfera social marcada por um gênero discursivo específico. O estilo marca, também, a identidade do falante diante do seu enunciado, engendrada nas condições específicas de cada campo da atividade humana.

“[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada grupo existem, e são empregados gêneros que correspondem às

condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.”. (BAKHTIN, 2017 [1952 – 1953], p. 266).

Ademais, os gêneros do discurso são classificados em primários e secundários (CF. seção 3.3), o que justifica, segundo Bakhtin, (2017 [1952/53], p. 362) que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação.”.

Quadro 9 - 1º Encontro (duas aulas de 45 minutos)

Objetivo Geral: Discutir aspectos ideológicos-valorativos da esfera jornalística e explorar a organização do jornal impresso: gêneros, layout, fotos, língua(gem) utilizada, entre outros.

Objetivos Específicos:

- Explorar reportagens diversas em jornais impressos.
- Discutir efeitos de sentido sobre a variedade dos fatos retratados. Explorar a organização das informações que aparecem no jornal.
- Reconhecer que a língua(gem) usada na escrita dos textos diferencia-se daquela que usamos no dia-a-dia.
- Discutir os efeitos produzidos pela escolha da língua(gem) utilizada na escrita dos textos jornalísticos.

Recursos: jornais impressos em datas variadas.

Procedimentos:

- Explorar exemplares de jornais e revistas na mesa do

professor. Em seguida conduzir a discussão sobre eles com perguntas como: Vocês conhecem esse jornal? Vocês costumam ler jornais impressos ou online? Vocês têm acesso a jornais impressos em casa? Se leem, que tipo de reportagem mais lhes interessa? Que tipo de reportagem podemos encontrar nos jornais impressos?

- Em conjunto compreender as especificidades da esfera jornalística, levantando hipóteses da necessidade desse tipo de escrita em nosso cotidiano. Explorar a leitura de textos que compõem o jornal impresso, afim de perceber as variações de língua(gem) presentes no texto jornalístico, além dos elementos verbais e não verbais.
- Perceber que o jornal é organizado em cadernos que agrupam assuntos afins.
- Em conjunto, compreender que a esfera jornalística exige que seja usada a norma culta da língua(gem) e os possíveis sentidos que o uso dessa escrita produz no leitor.

Avaliação: Nesse primeiro encontro os alunos serão avaliados de acordo com sua participação e envolvimento.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No segundo encontro nossa intenção é levar o aluno a conhecer a noção de gênero marcada sócio-historicamente, pois consideramos que cada enunciado é constituído em dado momento histórico e sofre modificações ao longo do tempo.

Por meio de uma pesquisa na internet os alunos devem fazer um levantamento de informações sobre o surgimento do gênero reportagem, que o ajudarão a perceber como o gênero foi moldado na perspectiva sócio-histórica. Essas informações servem para expandir o

conhecimento sobre o gênero discursivo *reportagem* desde seu surgimento, passando pelo movimento literário Romantismo, onde o jornalismo era uma prática literária e, portanto, trazia marcas mais literárias para o texto, até chegar ao pós 1ª e 2ª guerras mundiais, que ocasionaram a virada do Cientificismo, movimento que tornou o gênero discursivo *reportagem* mais objetivo. Esse movimento histórico fez com que o gênero em estudo se tornasse o que hoje vemos circular na esfera jornalística.

Entendemos que esse momento é necessário para mostrar ao aluno que língua(gem) ganha diferentes contornos e formas distintas de dizer o que se quer dizer quando atravessada por diferentes contexto-históricos, pois para (Volochínov, 2013 [1930], p. 145) “a comunicação verbal sempre esteve ligada, à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas e entre outras.”.

O professor pode propor aos alunos a visita à redação de um jornal, dessa forma os alunos terão a possibilidade de vivenciar como é o dia-a-dia de uma redação, observar como é feita a seleção das reportagens, quem são autores responsáveis pelas reportagens, organização do jornal, diagramação revisão, entre outros.

Esse momento de visitação ao ambiente em que o jornal é produzido pode suscitar no aluno a vontade de experimentar a produção do gênero discursivo uma reportagem a partir de uma situação real de produção e contato com o gênero proposto.

Quadro 10 - 2º Encontro (uma aula de 45 minutos)

Objetivo Geral: Propor que os alunos façam pesquisa sobre a evolução histórica do gênero discursivo *reportagem*.

Objetivos Específicos:

- Promover a possibilidade de ampliar os conhecimentos de noção de gênero.
- Mostrar para o aluno que todo enunciado é atravessado por movimentos históricos que tecem diferentes formas de dizer.
- Perceber que todo gênero discursivo se modifica sócio-historicamente.

Recursos: Internet.

Procedimentos:

- Pesquisar sobre as condições de produção em que o gênero reportagem surgiu.
- Compreender que o gênero se modifica historicamente atendendo a situação de produção a que se destina.
- Propor a visitação à redação de um jornal local.

Avaliação: Nesse encontro a avaliação acontece a partir da participação do aluno nas atividades propostas.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Já no terceiro encontro propomos que os alunos escolham reportagens nos jornais a que tiveram acesso e as compartilhem com o grupo, informando os motivos que influenciaram na sua escolha. Como os jornais trazidos pelo professor são locais, imagina-se que os assuntos também estejam mais próximos da realidade vivida pelos alunos.

Como nossa intenção é propor a escrita do gênero discursivo *reportagem*, usamos como base de leitura os textos já conhecidos dos alunos para a leitura e discussão dos assuntos que eles abordam. Essa atividade é necessária para que o aluno compreenda que a *reportagem* pode abordar qualquer assunto com o objetivo de informar, alertar, denunciar ou promover a reflexão do leitor sobre algo, pois segundo Geraldi (1997 [1991], p. 98, grifos do autor) “[...] um texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém* [...]” (Cf. seção 3.2). A leitura de reportagens selecionadas proporcionará um momento de apropriação dos diversos sentidos possíveis que a atividade de prática de leitura produz.

A partir dessa atividade esperamos que o aluno perceba as marcas de autoria presentes nos textos lido, como o autor se posiciona quando denuncia, faz um alerta ou informa ou se há no texto traços de ironia persuasão, imparcialidade, defesa de um ponto de vista específico, assim como os diferentes sentidos que o dizer do autor pode produzir em seus interlocutores. Esse feixe de possibilidades que o autor dispõe ao elaborar seu enunciado está diretamente ligado à escolha do falante de uma forma linguística em detrimento de outra por sua eficácia representacional e discursiva.

Nessa perspectiva, nem sempre a escolha do falante será a mais correta do ponto de vista gramatical, pois ao enunciar-se o falante agencia recursos linguísticos que dão expressividade ao seu dizer, assim, para (BAKHTIN, 2013 [1942- 1945], p. 24) “[...] toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é esclarecida na perspectiva estilística.”.

Consideramos, também, que a partir do texto lido o aluno consiga fazer uma reflexão sobre os elementos enunciativos que o autor escolheu para escrever seu texto, pois para (Mendonça, 2006, p. 203) “ a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada [...]”.

Quadro 11 - 3º Encontro (uma aula de 45 minutos).

Objetivo Geral: Ler e selecionar reportagens para posterior discussão a partir dos recursos linguísticos marcados pelo gênero em estudo

Objetivos Específicos:

- Perceber que por meio da leitura de textos podemos identificar diferentes recursos expressivos usados pelo autor.
- A partir da escolha do texto que mais lhe agrada discutir a função da reportagem.
- Perceber as marcas de autoria presentes no texto que o diferencia de outros textos.

Recursos: jornais impressos em datas variadas.

Procedimentos:

- Os alunos devem escolher uma reportagem a partir do assunto que mais lhe agrada.
- Discussão no grande grupo sobre o assunto abordado na

reportagem e o que chamou a atenção do aluno.

- Propor discussão sobre o estilo utilizado pelo autor, se é possível encontrar no texto marcas de ironia, persuasão, defesa de um ponto de vista específico, entre outros.

Avaliação: Nesse encontro a avaliação acontecerá por meio do envolvimento do aluno nas atividades de exposição oral.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No quarto e quinto encontros, compreendendo que o aluno já se apropriou do entendimento necessário do texto jornalístico e das especificidades do jornal impresso, pretendemos chegar ao gênero discursivo *reportagem* como elemento semiótico composto por traços verbais e não verbais.

Nesse momento é importante chamar atenção do aluno para o fato de que o gênero discursivo *reportagem* agencia outros elementos, além dos recursos linguísticos, para compor o texto, como gráficos, fotografias, entre outros. Esses recursos garantem a coerência global entre o título, Lide, fotos entre outros, tornando-se parte constitutiva do gênero discursivo *reportagem*.

Agenciar diferentes recurso gramaticais na perspectiva estilística demanda que o falante tenha a possibilidade de escolher a forma linguística que produzirá o efeito pretendido no seu interlocutor e, não, apenas dar enfoque as questões de gramática como se elas fizessem parte cronograma oficial. Como professores devemos assumir o papel de levar os alunos a compreender o que muda quando se escolhe uma palavra, ou uma construção sintática em detrimento de outra.

Dominar a língua(gem) perpassa por saber gramática e também saber usar os recursos expressivos para dizer aquilo que queremos dizer.

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. (BAKHTIN, 2013 [1943 -1945], p. 28)

Apesar de esse ser um gênero ao qual o aluno não tem tanta intimidade, pretendemos levá-lo à compreensão de o uso da língua(gem)

se materializa nas mais variadas formas de utilização, em diversos campos da atividade humana, atendendo a critérios que definem o gênero discursivo utilizado pelo falante em dada situação discursiva. Para tanto, renunciemos Volóchinov (2017, p. 261) “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua(gem). Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quantos os campos da atividade humana [...]” (Cf. seção 3.1). Essa abordagem do texto jornalístico fará com que o aluno compreenda que ao usarmos a língua(gem), seja em uma situação cotidiana ou em uma situação que exija um acabamento mais formal, agenciamos uma série de recursos que para dizer o que queremos dizer, pois no texto jornalístico:

A ordem na qual os fatos aparecem no título da manchete, o ponto de vista adotado pelo repórter-instituição para compor a chamada, a escolha de uma fotografia (entre tantas outras), a forma de citar e representar o *discurso de outrem* etc. podem nos ajudar a entender que há, de fato, um processo bastante complexo, que envolve uma série de atores (no caso, editor, redator, fotógrafo, repórter, leitores...) para a produção de um texto/enunciado. (MENDONÇA, 2006, p. 151, grifo da autora).

Ao considerar que toda palavra serve de expressão ao eu em relação ao outro, o aluno percebe que o texto engendra diferentes sentidos, e a partir deles iniciarmos o processo que permite refletirmos sobre a língua(gem).

Ademais, também nos PCN (1998) encontramos encaminhamentos para que o estudo da metalinguagem leve o aluno à reflexão além da dimensão verbal do texto. (Cf. seção 4.4)

Quadro 12 - 4º e 5º Encontro (duas aulas de 45 minutos).

Objetivo Geral: Analisar especificidades de textos do gênero discursivo *reportagem*.

Objetivos Específicos:

- Perceber que o gênero discursivo *reportagem* tem como objetivo informar o leitor sobre os mais variados

assuntos.

- Compreender que há um título principal, ao qual chamamos de manchete, e um outro secundário e mais específico.
- Esclarecer que o Lide da reportagem corresponde aos primeiros parágrafos do texto, que devem trazer as informações mais relevantes.
- Perceber que além do Lide, há também o corpo do texto. Nessa parte do gênero discursivo reportagem aparecem todas as informações que o repórter reuniu sobre o assunto, sempre apresentados de forma coesa.
- Perceber a progressão do tema pretendido por meio das conjunções e conectivos textuais.
- Compreender os diferentes sentidos que o uso da voz passiva e da voz ativa podem inferir à manchete da reportagem.
- Perceber a tempo, modo das formas verbais usadas nesse gênero e porque o autor as usa.
- Perceber a coerência entre o título, o subtítulo e o texto.
- Compreender que a reportagem pode trazer outras vozes para o texto afim de legitimar o tema pretendido.
- Buscar a intencionalidade do autor ao escrever: persuadir, denunciar, informar, criticar.
- Perceber os elementos constitutivos do gênero reportagem que fazem dele um texto semiótico.

Recursos: jornais e revistas, além dos cadernos dos alunos.

Procedimentos: Leitura de reportagens trazidas pelo professor e alunos, afim de verificar a composição do gênero discursivo *reportagem*.

Avaliação: Nesse encontro o aluno será avaliado por sua participação nas atividades orais propostas.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Depois de compreender as especificidades do gênero discursivo *reportagem*, no sexto encontro, a partir da leitura das reportagens escolhidas pelos alunos, podemos propor a atividade de escrita vinculada à realidade concreta do aluno. Para tanto, é necessário que esse trabalho seja encaminhado de forma com que o aluno escolha o que dizer, para quem dizer e como dizer.

Nessa etapa da nossa proposta didático -pedagógica espera-se que o aluno já esteja familiarizado com o gênero discursivo *reportagem* e que possa, a partir daí, começar a planejar sua escrita. Para tanto, é preciso que o aluno tenha informações necessárias quanto a esfera a que o gênero estudado pertence, além de informações como, por quanto tempo o a *reportagem* circula, a quem está ocupara o lugar de leito, isto é, a quem o texto será direcionado

Ressaltamos nesse encontro a necessidade de se encontrar um propósito para a escrita do aluno, caso contrário a produção textual não passa de mera redação escolar, caracterizada por um exercício mecânico. Dessa forma, reenunciamos Geraldi (1997 [1991], p. 135) que elege “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem.” (Cf. seção 4.1).

Portanto, propomos que a escolha do assunto do gênero discursivo *reportagem* seja escolhido pelo aluno-escritor e que essa escolha seja norteadas por situações que façam parte do cotidiano do aluno, da comunidade onde ele vive, para que essa atividade seja realmente significativa.

Embora o gênero discursivo *reportagem* seja um gênero secundário e, portanto, exija mais elaboração, fugindo da esfera cotidiana, nosso papel como professores é tornar viável que na escola “se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão.” (GERALDI, 1984, p. 45).

Quadro 13 - 6º Encontro (uma aula de 45 minutos).

Objetivo Geral: Escolher o tema a ser abordado na escrita do gênero *reportagem*.

Objetivos Específicos:

- Partir da realidade do aluno, suas vivências, assuntos do seu interesse, seu projeto de dizer para possibilitar a delimitação de um possível tema.
- Fazer com que o aluno busque elementos a sua volta, no seu ambiente social que possam sugerir a organização da sua escrita.

Recursos: reportagens já lidas em sala, internet.

Procedimentos:

- Discussão em grande grupo dos problemas da comunidade, escola, pesquisa na internet de fatos recentes e sua relação com o contexto social do aluno, entre outros.
- Fazer pesquisa sobre os problemas vivenciados na escola, comunidade, família e que poderiam servir de material para a escrita.

Avaliação: O aluno será avaliado por sua participação nas atividades propostas.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No sétimo encontro, depois de feita a escolha dos temas das reportagens pelos próprios alunos, levando em consideração o que eles querem dizer, para quem querem dizer e a forma como querem dizer o que têm a dizer, passamos então para a primeira produção textual escrita do gênero discursivo *reportagem*. Nesse momento da proposta didático-pedagógica o professor deve conduzir o aluno a análise da situação de

comunicação em que o gênero será produzido, pois ela será determinante para as escolhas linguísticas do autor. “O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro lado _ eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e composição.” (Bakhtin 2017 [1952/53], p. 296).

Essa produção é individual, pois nessa etapa os alunos já se apropriaram dos recursos linguísticos e enunciativos do gênero em estudo. Portanto, essa abordagem é necessária, pois entendemos que o processo de interação acontece no interior das esferas da atividade humana as quais o falante participa, pois

A nós nos importa outro aspecto da enunciação da vida cotidiana: da forma que se dá, sempre relaciona entre si e os participantes de uma situação enquanto co-participes que igualmente conhecem, entendem e avaliam a essa situação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 79)

Reiteramos que respeitar a escolha do aluno quanto ao tema e os recursos linguístico mobilizados é um passo importante para que o ensino de língua(gem) seja realmente um trabalho eficiente, pois, segundo Geraldí (1997 [1991], p. 135) “[...] no texto que a língua _ objeto de estudo _ se revela na sua totalidade.”. Compreender a língua portuguesa em sua totalidade requer um olhar reflexivo e operacional sobre ela. (Cf. Seção 4.2)

Nessa perspectiva espera-se que o aluno traga para a primeira escrita do texto suas marcas de autoria, que delimitarão os efeitos de sentido pretendido, e que são resultado da escolha de determinados recurso linguísticos. Como o terceiro e quarto encontros possibilitam que o aluno faça uma reflexão sobre a escolha linguística dos autores dos textos que leram, espera-se que outras questões linguísticas apareçam quando o aluno assumir a posição de autor do texto.

Quadro 14 - 7º Encontro (uma aula de 45 minutos).

Objetivo Geral: Propor escrita de uma *reportagem* a partir da delimitação do tema já feita pelos alunos.

Objetivos Específicos:

- Produzir o gênero discursivo reportagem.

- Propor encaminhamentos de escrita que abordem as especificidades do gênero discursivo estudado.

Recursos: cadernos dos alunos, pesquisas sobre assuntos que eles consideram necessários serem abordados no meio social ao qual fazem parte.

Procedimentos:

- Já munidos de pesquisas, entrevistas, relatos, observação dos problemas da comunidade, entre outros, os alunos escreverão a primeira versão da reportagem articulando aos conhecimentos sobre o gênero que adquiriram nos encontros anteriores ao tema pretendido.

Avaliação: Nesse encontro, a primeira versão do gênero *reportagem* será avaliada.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Nessa etapa de nossa proposta didático-pedagógica, no oitavo encontro, consideramos que professor e alunos já não têm papéis pré-estabelecidos no processo de ensino de língua(gem), pois a perspectiva dialógica que baliza nosso trabalho é atravessada pela troca de conhecimentos e aprendizados decorrente da interação professor X aluno.

Dessa forma, a partir da primeira versão do texto do aluno o professor pode propor a reflexão sobre a linguagem por meio da PAL, que é um processo colaborativo entre professor e aluno.

Como autor do seu texto, o aluno fez escolhas linguísticas baseadas no seu conhecimento já internalizado como falante de língua portuguesa, mas também por meio do conhecimento gramatical que aprendeu na escola e sobre o gênero estudado.

Após a escrita do aluno deve haver uma ação conjunta entre professor e aluno afim de analisar o texto e buscar nele traços de delimitação do tema e autoria, além dos recursos que garantem a expressividade do seu dizer.

Como um dos encaminhamentos sugerido em nossa proposta didático-pedagógica é levar o aluno a perceber que há diferentes formas

de dizer o que queremos dizer, entendemos que a partir da prática de escrita o aluno esteja na posição de autor do seu discurso e agencie recursos linguísticos que legitimem seu dizer, pois

[...] nas práticas de leitura e produção de textos a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo enfocar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse encaminhamento didático visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão e consciente sistematização acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua.”. (MENEGASSI e OHUSCHI, 2016, p. 102)

A partir do constructo bakhtiniano que compreende que a língua(gem) se realiza nas relações dialógicas (CF. seção 3.1) estabelecidas entre os falante, entendemos o papel importante que a sala de aula tem no processo de compreensão da língua(gem), pois nesse espaço professor e alunos assumem papéis de responsividade diante dos textos-enunciados que se materializam nas relações sociodiscursivas.

Para Bakhtin (2017 [1953/53]):

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2017 [1952/53], p. 272)

Consideramos que refletir sobre a língua(gem) possibilita que junto com os alunos o professor possa fazer as inferências necessárias para que o texto produzido pelos alunos seja mais expressivo e garanta a autonomia do aluno em agir sobre sua língua(gem).

Quadro 15 - 8º Encontro (duas aulas de 45 minutos).

Objetivo Geral: Propor a reescrita do texto do aluno.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a primeira versão do gênero discursivo reportagem.
- Trocar textos com colegas, que farão apontamentos para a reescrita.

Recursos: cadernos dos alunos.

Procedimentos:

- Após a escrita da primeira versão do gênero reportagem, os alunos trocarão textos entre si para que o processo de aprendizagem seja construído em conjunto, estimulando a reflexão sobre a língua(gem).
- Após a correção dos colegas, os alunos-autores avaliarão as correções feitas pelos colegas e acatarão aquelas que julgarem mais pertinentes.

Avaliação: A primeira correção do texto do aluno será avaliada.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Reservamos o nono, décimo e décimo primeiro encontros para que os alunos façam a leitura dos textos para os demais alunos a partir da primeira correção sugerida pelos colegas. Como a atividade de leitura demanda tempo, poderá se estender ao longo de três encontros ou mais, se houver necessidade.

Entendemos que a importância da leitura dos textos dos alunos em grande grupo compreende que a produção textual não terá como único leitor, o professor. A partir da leitura do texto para a classe, o

texto constroi-se com a possibilidade de atribuir ao professor e aos alunos de seu papel produtivo a partir da interação verbal. Esse encaminhamento torna possível “[...] considerar de outra forma os estudantes, de meros aprendizes, passam a agentes desse processo [...]”. (GERALDI, 2015, p 166)

Sugerimos que para essa atividade conjunta os textos sejam compartilhados entre os alunos para possibilitar a correção. Nessa etapa da propomos que os próprios alunos cheguem os significados que o texto pode produzir no interlocutor, para, a partir disso, colocar em prática seus conhecimentos gramaticais, expressivos e discursivos no intuito de melhorar o texto do outro. Imaginamos que os alunos já terão capacidade de intervir na produção escrita de cada colega sugerindo ainda modificações mais coesas para os textos

A partir da leitura dos textos será possível partirmos para a segunda reescrita do gênero discursivo *reportagem*, já que:

No processo de compreensão ativa e responsiva a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreendesse oriente para a enunciação do outro.”. (GERALDI, 1997 [1991], p. 19, grifos do autor)

Ao compreender que os sujeitos se constituem nas situações reais de uso da língua(gem), tomamos a PAL (CF. seção 4.4) em classe como uma atividade de interação verbal entre os falantes que agem sobre sua língua materna refletindo e agenciando recurso expressivos para construir seus enunciados e fazer-se entender pelo outro.

Quadro 16 - 9º, 10º e 11º Encontros (quatro aulas de 45 minutos)

Objetivo Geral: Ler a produção escrita do aluno para a classe.

Objetivos Específicos:

- Ler em classe as produções do grupo.
- Após a leitura promover a correção dos textos com a classe.
- Reiterar os elementos constitutivos do gênero abordado.
- Possibilitar a reescrita da produção textual a partir das

observações do grupo.

Recursos: Textos dos alunos digitados e impressos.

Procedimentos:

- Distribuir textos impressos para os alunos.
- Fazer inferências necessárias nos textos.
- Propor correções nos textos dos alunos a partir dos conhecimentos gramaticais e discursivos da língua(gem), assim como especificidades do gênero.
- O autor deve avaliar as sugestões de correção e adotar aquelas que julgar pertinentes à versão final do seu texto.

Avaliação: O texto do aluno será avaliado também a partir da reescritura.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

No décimo segundo encontro, já com os apontamentos realizados em sala de aula, finalmente os alunos poderão finalizar os textos prestando atenção se o título, o Lide e o texto estão de acordo com a composição do gênero em estudo.

Essa atividade conjunta entre professor e alunos possibilitou a troca de conhecimentos entre os envolvidos, além de suscitar escolhas linguísticas que levaram em conta os conhecimentos gramaticais, discursivos e expressivos que dispomos na enunciação.

Quadro 17 - 12º Encontro (uma aula de 45 minutos).

Objetivo Geral: Revisar elementos constitutivos no gênero discursivo *reportagem*.

Objetivos Específicos:

- Conferir se o título está adequado.
- Conferir se o Lide do gênero em estudo é adequado abarcará a compreensão de leitor.
- Conferir se há progressão temática no texto.

Recursos: Datashow, textos impressos e digitalizados.

Procedimentos:

- O autor do texto fará a última conferência no seu texto para verificar se ele está de acordo com especificidades do gênero reportagem.
- Imprimir versão final do texto e apresentá-la para a turma em Datashow.

Avaliação: O aluno será avaliado pela participação na atividade.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Finalmente no décimo terceiro encontro e já com os textos dos alunos prontos faremos uma exposição do resultado de escrita. Essa etapa da proposta didático-pedagógica que organizamos demanda que a escola tenha um ambiente virtual que proporcione visibilidade ao texto produzido, suscitando o estímulo à escrita. Caso a escola não possua um ambiente virtual para exposição dos textos, o professor poderá usar um espaço físico da escola, já que a intenção é dar visibilidade à produção textual.

A partir do momento que seu texto não tem como único interlocutor o professor, que normalmente lerá seu texto atribuindo-lhe uma nota, apenas, o aluno se sentirá parte do processo de interação nessa proposta didático-pedagógica.

Nesse sentido, a partir das atividades propostas, reiteramos que a PAL que norteia nosso trabalho não afasta a possibilidade de que a gramática possa estar aliada à reflexão sobre a língua(gem) “[visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem a gramática.” (MENEGASSI e OHUSCHI, 2016, p. 104)

Portanto, aprender a língua(gem) por meio da perspectiva dialógica é um dos caminhos viáveis para reflexão e uso expressivo da língua(gem), pois a prática de análise linguística engloba aspectos gramaticais, textuais e discursivos, tomando a linguagem como atividade de interação entre sujeito sócio e culturalmente situados.

Quadro 18 - 13º Encontro (uma aula de 45 minutos).

Objetivo Geral: Expor textos do aluno na escola.

Objetivos Específicos:

- Propor a participação do aluno para fazer uma amostra dos textos na escola ou disponibilizar os textos em ambientes virtuais.
- Fazer apontamentos sobre o encaminhamento da proposta didático-pedagógica em grande grupo.

Recursos: sala de aula, folha para anotações.

Procedimentos:

- Em conjunto propor uma avaliação do processo de desenvolvimento da proposta didático-pedagógica do gênero discursivo reportagem.
- Indagar os alunos sobre suas expectativas quanto ao desenvolvimento das atividades: Vocês esperavam que os encontros fossem encaminhados dessa forma? O que consideraram interessante nessa proposta? Vocês já tiveram oportunidade de participar de um processo de escrita em conjunto? Que aprendizado podemos tirar sobre o gênero reportagem nos encontros que participamos?
- Esses questionamentos são necessários para que o professor avalie a proposta desenvolvida, que faça alterações necessárias de acordo com a realidade de cada ambiente escolar e, também, para que possa verificar o aprendizado do aluno durante desenvolvimento das atividades propostas.
- Esse momento também permite que o aluno conte sua experiência com a proposta didático-pedagógica

elaborada. É importante que o aluno seja ouvido, pois ele participou ativamente da construção do conhecimento proposto.

Avaliação: Será atribuída uma nota final ao aluno pelo texto desenvolvido e participação nas atividades propostas.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A proposta didático-pedagógica que apresentamos, além de estar imbricada pelos pressupostos metodológicos que balizaram nossa pesquisa, também objetivaram romper com o ensino tradicional balizado pela gramática descontextualizada. Entendemos que a cultura ainda presente nas aulas de LP privilegia o ensino gramatical por meio de exercícios de fixação de nomenclaturas, apesar das contribuições de Geraldi (1984) reenunciadas por diversos pesquisadores a partir da década de 1980. Nossa intenção, ao trazer encaminhamentos para uma proposta didático-pedagógica que perpassa pelo trabalho com o texto, a partir do gênero discursivo reportagem imbricado à prática de análise linguística, que faça sentido para o aluno e amplie seus conhecimentos linguísticos por meio de situações reais, permitindo a reflexão sobre a língua(gem).

Nossa proposta didático-pedagógica do gênero *reportagem* propõe ao aluno a reflexão sobre os recursos linguísticos que o falante dispõe ao enunciar-se a partir do gênero discursivo pretendido por meio da leitura, escuta, produção textual e prática de análise linguística.

Num primeiro momento apresentamos aos alunos o conhecimento sobre o gênero reportagem, assim como proporá leitura e a seleção de elementos verbais e não-verbais que constituem o gênero. Esse primeiro contato com o gênero *reportagem* permite que o aluno amplie seus conhecimentos com o gênero e, também, que o professor tenha a sustentação teórica sobre o gênero *reportagem*. A partir desse encaminhamento, o professor se constitui no papel, não de detentor de um saber, mas de coadjuvante na busca de novos conhecimentos ao lado dos alunos. Nas relações de troca de conhecimento e o professor também tem a possibilidade de se resignificar no mundo, também ampliando seus conhecimentos acerca da língua(gem).

A partir do primeiro contato com o gênero discursivo reportagem nossa proposta didático-pedagógica traz encaminhamentos para a

análise dos textos que possibilitam que o aluno perceba as especificidades do gênero pretendido, como:

1. Razão pela qual a reportagem foi escrita.
2. Em qual esfera da atividade humana o gênero discursivo reportagem foi produzido.
3. Posição de autoria de quem escreveu a reportagem.
4. Onde circula o gênero discursivo e por quanto tempo.
5. Em que mídia social o gênero é veiculado.
6. A que público leitor o gênero se direciona.

Após a análise desses elementos constitutivos do gênero reportagem o aluno amplia seus conhecimentos sobre as regularidades que compõem o gênero discursivo estudado, além de estabelecer elementos que o diferencia de outros gêneros do discurso. Nesse ponto da proposta por nós desenvolvida o aluno terá clareza de que todo texto traz marcas que o definem em dada esfera da atividade humana. Por meio do texto, materializado em gêneros discursivos, o falante se enuncia como autor e evidencia seus posicionamentos, sua leitura de mundo, além de escolher o repertório de recursos linguísticos pelo qual se enunciará.

Ao elaborar nossa proposta didático-pedagógica propomos, também, que o aluno tenha a possibilidade de explorar a dimensão verbo-visual constitutiva do gênero discursivo reportagem, pois entendemos que é no contato com o gênero pretendido que o aluno perceberá que o gênero reportagem demanda o agenciamento de diagramação específica que o diferencia de outros gêneros discursivos. Nessa premissa, chamamos atenção para os elementos gráficos, organização dos parágrafos, a presença de elementos infográficos, fotos, disposição da reportagem na página do jornal, pois esses elementos conferem ao gênero certa regularidade.

Outros elementos importantes também perpassam o gênero discursivo reportagem e constituem a prática de análise linguística que propomos, que difere da proposta tradicional do ensino de língua(gem) e oportuniza que o aluno reflita sobre a língua portuguesa, pois exploram as escolhas linguística do falante e os diferentes sentidos que seu texto pode produzir.

Na leitura do gênero estudado o aluno perceberá o conteúdo temático enunciado pelo autor, suas marcas de autoria presentes no texto, assim como os diferentes sentidos possíveis a serem extraídos do dizer do outro. Na busca de compreender o discurso do outro há uma

relação dialógica estabelecida na premissa de que quem fala quer dizer algo a alguém, quer ser compreendido. Somente por meio dessa análise o aluno poderá compreender e refletir sobre as escolhas linguísticas que o autor fez ao enunciar-se e, assim, inferir outras formas de dizer para esse discurso.

O estudo de língua(gem) na perspectiva dialógica de nossa proposta didático pedagógica propõe que o processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) seja um momento que propicie ao aluno agenciar novos saberes a partir daqueles que ele já possuiem falante de língua portuguesa, para a partir deles ampliar seus conhecimentos linguísticos em situações reais de uso da língua(gem) com práticas de leitura, escrita, produção textual e prática de análise linguística.

Esse agenciamento de novos conhecimentos aqueles já instituídos possibilita um novo olhar sobre as aulas de Língua Portuguesa, que reenuncia a necessidade do engajamento do professor e aluno no processo de reflexão sobre a língua(gem).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho reenuncia a necessidade de uma abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, tomamos o texto, materializado pelo gênero discursivo nas esferas da atividade humana, como subsídio para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística.

Num primeiro momento situamos nosso trabalho no escopo da pesquisa bibliográfica, análise documental e elaboração didática. Apresentamos as especificidades da pesquisa documental e da análise bibliográfica, assim com apresentamos as diferenças entre Transposição Didática e Elaboração Didática. Como nossa proposta de trabalho perpassa pelo conceito de Elaboração Didática, reenunciamos Halté (2008 [1998]), que compreende que o conhecimento não pode se engessado, transposto como algo pronto e acabado.

A partir dessa premissa, a proposta de elaboração didática que propomos segue os princípios da Teoria de Elaboração Didática, pois assume postura ativa na construção dos saberes e transformando os indivíduos por meio de situações reais as quais participam.

Também reenunciamos as considerações do Círculo de Bakhtin acerca da concepção de língua(gem) no contexto dialógico, que nos remete à comunicação discursiva recorrente nas relações dialógicas das quais os falantes fazem parte.

Nesse seguimento, lançamos nosso olhar sob constructo bakhtiniano que infere que o enunciado se dirige a um interlocutor, portanto “[...] essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social.” (VOLOCHINOV, 2017, p. 219 – 220, grifo do autor)

Assim, consideramos que a enunciação é o resultado da interação dos falantes em determinado contexto social marcado pelas esferas de comunicação humana. Ademais, entendemos que a enunciação pressupõe que alguém tenha algo a dizer a alguém e nesse processo dialógico a presença do outro se torna indispensável.

Ainda na parte inicial do trabalho exploramos a concepção de gêneros discursivos, por considerarmos que a mudança do ensino de língua portuguesa requer que o professor tenha clareza desses conceitos ao assumir o papel de levar o aluno à reflexão da língua(gem), pois os gêneros discursivos estão ligados ao uso da língua(gem). Ademais, “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo.” (BAKHTIN, 2017, p. 261), pois ao lançarmos um olhar

sobre o conteúdo temático, o estilo de língua(gem) e a construção composicional do gênero o relacionamos a dada esfera da atividade humana. Essa constatação nos levou a conceber o gênero discursivo como enunciados relativamente estáveis presentes nas esferas de atividade humana.

A partir dessa proposição, concluímos que os estilos de língua(gem) constituem estilos de gêneros discursivos engendrados nas esferas dialógicas da língua(gem), portanto, cada gênero possui suas especificidades com relação ao seu acabamento.

Ademais, a partir das considerações sobre língua(gem), enunciação e gêneros discursivos, nosso trabalho apresenta proposições acerca da necessidade de uma nova metodologia de ensino de língua(gem) a partir da década de 1980. Reenunciamos Geraldí (1984) que vê o trabalho com o texto como ponto de partida e de chegada para um ensino de língua(gem) que leve o aluno a agir e refletir sobre a língua portuguesa em situações reais nas quais ele participa.

Encaminhamos nosso trabalho para a discussão sobre ensino tradicional, que usa o texto com pretexto para as atividades de metalinguagem, questão amplamente refutada a partir dos estudos difundidos na década de 1980 por autores como Geraldí, Antunes, Britto, entre outros. Apontamos como substituição a essa prática de ensino uma proposta ancorada nos preceitos operacionais e reflexivos da língua(gem) que trazem encaminhamentos para a prática de análise linguística. Consideramos que essa seja a maneira pela qual possamos propor um estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero discursivo, explorando seus níveis sequencial-composicional, semântico, enunciativo e argumentativo.

As considerações expostas sobre a prática de análise linguística nos fizeram compreender que a gramática pode fazer parte das aulas de língua(gem), no entanto, precisa contribuir para que o aluno se aproprie de fato, da sua língua(gem) em sua amplitude, de forma alguma deve restringir o ensino de língua portuguesa a mera representação de regras.

Buscamos reafirmar o entendimento que o estudo da norma culta não garante que o aluno se aproprie efetivamente da língua(gem), para isso, há de se considerar que o ensino de língua(gem) deve ser ressignificado a partir do trabalho de leitura/escuta/produção textual/prática de análise linguística.

Após explanar sobre o ensino operacional e reflexivo nas aulas de língua portuguesa, nosso trabalho recorre ao que dizem os documentos parametrizadores Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Proposta Curricular de Santa

Catarina (1998; 2014) para compreender como esses documentos abordam o uso da língua(gem), dos gêneros discursivos e da prática de análise linguística.

Os documentos trazem encaminhamentos de uso da língua(gem) no contexto dialógico das situações reais, assim como respaldam o trabalho com o texto, materializado por meio dos gêneros discursivos, e a prática de análise linguística, “conhecimentos sobre gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica _ deve poder ser revertido para situações significativas de uso e análise de uso. (BRASIL, 2017, p. 85).

Após as proposições acima, finalmente nosso trabalho encaminha uma proposta didático pedagógica ancorada no gênero discursivo *reportagem*. Nossa intenção é propor um ensino-aprendizagem de língua(gem) imbricada à abordagem dialógica que realmente seja significativo para o aluno. Dessa forma, entendemos que os estudos sobre a prática de análise linguística apontam caminhos que os professores possam tomar para rever sua prática.

Para tanto, expusemos sugestões de atividades e encaminhamentos à luz dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram nossa pesquisa. Apresentamos em seguida uma proposta didático-pedagógica a partir do gênero *reportagem*. As atividades pensadas para essa etapa do trabalho foram divididas em 13 encontros e as atividades foram elaboradas a partir da concepção de língua(gem) com vistas ao dialogismo.

Por fim, fez-se necessário a reflexão do nosso percurso no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS para que pudessemos avaliar nossas expectativas, o processo e os resultados a que chegamos, afim de realmente modificarmos nossa prática em sala de aula, assim como, como consequência da nossa pesquisa proporcionar a reflexão de outros professores quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Compreendemos que o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, além de contribuir para uma formação continuada e de qualidade, também viabiliza um recuo teórico para que o professor possa refletir sobre sua prática em sala de aula. Nesse sentido reiteramos importância de que haja políticas públicas que assegurem o direito de formação continuada do professor para que realmente haja uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem, porém a mudança necessária para a melhoria do ensino de língua(gem) não perpassa, apenas, pelas mãos desse profissional, mas também por sua formação. Embora o cenário atual aponte para a produção de inúmeras

pesquisas na área da Linguística Aplicada e outros campos de conhecimento que abordam o tema do ensino da língua(gem), a teoria ainda encontra-se distante desse profissional. Esse distanciamento entre teoria e prática compromete fortemente o ensino de língua(gem) no país.

REFERÊNCIAS

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

_____. A análise de textos-enunciados como *prática precedente* à elaboração didática. **Intersecções** – edição 14, n. 3, novembro 2014.

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

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

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

_____; **Lutar com palavras, coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

_____; **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

_____; **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2015.

VOLÓSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1952/53].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 1. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DOS SANTOS, G. D. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, PPGLg, Florianópolis-SC, 2017

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: ATLAS S.A, 1996.

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

_____. **Portos de passagem**. São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul/dez, 2008 (1998).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo; ATLAS S.A. 4ª Edição, 2001

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo; EPU, 1998.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, R. J; ORUSHI, M. C. G. Dialogismo, interação em práticas de linguagens no ensino de línguas. Editora UFPA/ Faculdade de Letras, 2016.

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

MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.

POLATO, A.D. M; Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. Tese (Doutorado em Letras) UEPR- PR, PPGL, 2017.

SILVA, N. H. O gênero entrevista pingue-pongue: **reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. Dissertação (Mestrado em Linguística. UFSC, PPGL, Florianópolis-SC, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João, 2013[1930].