

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

PEDRO RODRIGUES BARBOSA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM A
LEITURA E A ESCRITA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Belo Horizonte

2025

PEDRO RODRIGUES BARBOSA

**ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM A
LEITURA E A ESCRITA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

2025

B238a Barbosa, Pedro Rodrigues.
Análise linguística [manuscrito] : uma ferramenta para o trabalho com a leitura e a escrita em aula de Língua Portuguesa / Pedro Rodrigues Barbosa. – 2025.
1 recurso online (114 f.: il., fots., color.) : pdf.
Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino de Português.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 108-114.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de português – Formação – Teses. 3. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 5. Produção de textos – Teses. 6. Gêneros – discursivos – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Análise Linguística: uma ferramenta para o trabalho com a leitura e a escrita em aula de Língua Portuguesa

PEDRO RODRIGUES BARBOSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 12 de março de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori - Orientadora
UFMG

Prof(a). Natália Sathler Sigiliano
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
UFMG

Belo Horizonte, 12 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 14/03/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Usuário Externo**, em 14/03/2025, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 21/03/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4032941** e o código CRC **01189242**.

Aos professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino.

Aos meus pais, Lúcia e Sebastião, que, há décadas, tiveram o direito à educação negligenciado.

AGRADECIMENTOS

Com o coração repleto de alegria, agradeço especialmente:

A Deus, pelo amor infinito, pelo amparo durante a trajetória acadêmica, por sonhar comigo os meus sonhos e me capacitar para que eu possa realizá-los.

À minha tão amada Nossa Senhora, pelo cuidado de Mãe e pelas intercessões frente às situações que me afligiram.

À Santa Rita de Cássia, minha protetora, pelas súplicas a Deus a meu favor quando os processos, durante o mestrado, pareceram ser causas impossíveis.

À minha querida orientadora Adriane Teresinha Sartori, profissional na qual me inspiro, por ter me acolhido com tamanha ternura e por ser uma exímia educadora que, com valiosas trocas de aprendizagem, contribuiu significativamente para a minha formação.

À professora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, por ter feito o parecer do meu projeto de mestrado, sendo favorável à realização da pesquisa, e por ter aceitado o convite para integrar a banca de defesa deste trabalho.

À professora Natália Sathler Sigiliano, por ter, na graduação, ampliado os meus horizontes sobre o ensino de gramática, despertando o meu interesse pela pesquisa sobre Análise Linguística. Também, por contribuir para esta dissertação como membra da banca.

Aos professores que ministraram as disciplinas que cursei no mestrado, pelas ricas discussões acerca da linguagem e do ensino e pelas significativas trocas de experiências e de aprendizagem.

À Universidade Federal de Minas Gerais, por ter me aberto as portas e por ter me concedido oportunidades que colaboraram para a minha formação acadêmica e profissional.

À Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Muriaé, por ter aprovado a realização da pesquisa na escola.

À estimada diretora da escola, pelo acolhimento afetuoso e por todos os esclarecimentos durante o processo de investigação.

À professora regente do 9º ano e aos alunos dessa turma, os quais, como participantes deste estudo, atuaram de forma colaborativa para que o trabalho se desenvolvesse com êxito.

Aos meus pais, Lúcia Helena Rodrigues Barbosa e Sebastião Gomes Barbosa, que nunca mediram esforços para que eu realizasse os meus sonhos. Por serem a motivação da minha caminhada, os parceiros em cada conquista e também o refúgio nos dias difíceis.

A todos os meus amigos, sobretudo à dulcíssima amiga Helen Lupatini Assis, meu presente do universo e minha musa inspiradora, por nunca (nunca mesmo) ter soltado a minha mão durante o mestrado. Por ser aquela com quem meu coração se identifica e se alegra.

A todos os apoiadores e incentivadores que me deram a força necessária para eu prosseguir com esta pesquisa de mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

*“Viver é partir, voltar e repartir.
Partir, voltar e repartir.”
(Emicida)*

RESUMO

Ainda hoje, o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa respalda-se em uma concepção tradicional de língua e de educação, mesmo que discussões teóricas e proposições metodológicas sobre o tema tenham sido produzidas nas últimas décadas. Nessa perspectiva, desenvolve-se a noção de que ensinar Português é, exclusivamente, ensinar as nomenclaturas gramaticais, o que, segundo Luft (1985), traz prejuízos à formação discente, haja vista que os exercícios estruturais de identificação, de classificação e de memorização dos conteúdos conduzem os estudantes a uma postura servil aos padrões pré-estabelecidos pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Na contramão desse “teoricismo gramatical”, corroborando estudos que mostram o texto como objeto de ensino, esta pesquisa tem o objetivo de analisar, na turma do 9º ano de uma escola pública da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Muriaé-MG, o desenvolvimento de unidades didáticas centradas em Práticas de Análise Linguística (PAL), com vistas a contribuir para a construção de aprendizagens significativas em Língua Portuguesa. A este estudo importam, mormente, os pressupostos teóricos de Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) em relação à definição de língua enquanto interação social, além das suas considerações sobre os gêneros discursivos (Bakhtin, 2006 [1979]). Da mesma forma, as discussões de Geraldi (2011 [1984]), que cunhou a expressão AL, conduzem este trabalho, haja vista que o autor propõe que, nas aulas de língua materna, o texto seja trabalhado como objeto de conhecimento, a fim de que os estudantes possam aprimorar a reflexão crítica acerca dos diferentes usos da linguagem. As considerações teóricas de Mendonça (2006) também são relevantes nesta pesquisa, pois a autora vê a AL como uma ferramenta para conduzir o trabalho com ou outros eixos de ensino, mostrando correlações mais práticas e diretas na condução dos processos de reflexão. Seguindo as orientações teóricas de Thiollent (2011), foi realizada uma pesquisa-ação com a professora regente da turma investigada, com vistas a promover uma reflexão crítica e transformadora sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, por intermédio de uma abordagem colaborativa que envolveu a participação ativa da docente e o acompanhamento contínuo dos processos educativos. Nesta investigação de cunho interpretativista, sobretudo destacam-se como instrumentos e dados do estudo, respectivamente, os materiais didáticos produzidos e as respostas por parte dos discentes às atividades propostas. Desse modo, neste estudo, apresento o percurso de elaboração e prática de três propostas pedagógicas, sendo que as atividades contemplam a articulação entre análise linguística (AL), leitura e produção escrita/oral, elencando o texto como unidade privilegiada de ensino. Essa abordagem, pois, fundamenta a prática das atividades realizadas pelos educandos. Portanto, o trabalho desenvolvido na sala de aula parece indicar que é possível construir um ensino que esteja relacionado às práticas sociais dos estudantes, principalmente nas aulas de AL, quando o objeto de conhecimento é o texto produzido pelo próprio aluno. Os resultados apontam para a vantagem da articulação entre AL, leitura e produção escrita/oral, revelando que os educandos têm trocas de aprendizagens valiosas quando se prioriza, na sala de aula, a reflexão sobre os usos situados da língua em detrimento de atividades que abordam o texto de forma descontextualizada. Isso torna esta pesquisa relevante, uma vez que os dados gerados mostram a importância de o professor de Português propor um ensino que esteja ancorado nos gêneros discursivos à luz da concepção enunciativa da linguagem.

Palavras-chave: Análise Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros discursivos; Leitura; Produção oral e escrita de textos.

ABSTRACT

Even today, teaching in Portuguese language classes is based on a traditional conception of language and education, even though theoretical discussions and methodological proposals on the subject have been produced in recent decades. From this perspective, the notion has developed that teaching Portuguese is exclusively about teaching grammatical nomenclature, which, according to Luft (1985), is detrimental to students' education, since the structural exercises of identifying, classifying and memorizing content lead students to adopt a servile attitude to the standards pre-established by the Brazilian Grammatical Nomenclature (NGB). Going against this “grammatical theoreticism” and corroborating studies that show the text as the object of teaching, this research aims to analyze the development of teaching units centered on Linguistic Analysis Practices (PAL) in the 9th grade class of a state school in the Regional Superintendency of Education (SRE) of Muriaé-MG, with a view to contributing to the construction of meaningful learning in Portuguese Language. Going against this “grammatical theoreticism” and corroborating studies that show the text as the object of teaching, this research aims to analyze the development of teaching units centered on Linguistic Analysis Practices (PAL) in the 9th grade class of a state school in the Regional Superintendency of Education (SRE) of Muriaé-MG, with a view to contributing to the construction of meaningful learning in Portuguese Language. The theoretical assumptions of Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) in relation to the definition of language as social interaction, as well as his considerations on discursive genres (Bakhtin, 2006 [1979]), are important to this study. Likewise, the discussions of Geraldi (2011 [1984]), who coined the term AL, guide this work, since the author proposes that, in mother tongue classes, the text should be worked on as an object of knowledge, so that students can improve their critical thinking about the different uses of language. Mendonça's (2006) theoretical considerations are also relevant to this research, as the author sees LA as a tool for conducting work with other teaching axes, showing more practical and direct correlations in conducting reflection processes. Following the theoretical guidelines of Thiollent (2011), an action research project was carried out with the teacher of the class under investigation, with a view to promoting a critical and transformative reflection on pedagogical practices in the classroom, through a collaborative approach that involved the active participation of the teacher and continuous monitoring of the educational processes. In this interpretivist investigation, the instruments and data used in the study were the teaching materials produced and the students' responses to the proposed activities. Thus, in this study, I present the development and practice of three pedagogical proposals. The activities include the articulation between linguistic analysis (LA), reading and written/oral production, listing the text as the privileged teaching unit. This approach therefore underpins the practice of the activities carried out by the students. Therefore, the work carried out in the classroom seems to indicate that it is possible to build teaching that is related to the students' social practices, especially in LA classes, when the object of knowledge is the text produced by the students themselves. The results point to the advantage of linking LA, reading and written/oral production, revealing that students have valuable learning exchanges when reflection on the situated uses of language is prioritized in the classroom, to the detriment of activities that approach the text in a decontextualized way. This makes this research relevant, since the data generated shows the importance of Portuguese teachers proposing teaching that is anchored in discursive genres in the light of the enunciative conception of language.

Keywords: Linguistic analysis; Portuguese language teaching; Discursive genres; Reading; Oral and written text production.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| FIGURA 1 | Metodologia indutiva | 37 |
| FIGURA 2 | Glossário produzido pelo grupo 1 | 66 |
| FIGURA 3 | Recorte 1 da atividade de compreensão textual do estudante João | 67 |
| FIGURA 4 | Recorte 2 da atividade de compreensão textual do estudante João | 67 |
| FIGURA 5 | Recorte 1 da atividade de compreensão textual da estudante Maria | 68 |
| FIGURA 6 | Recorte 2 da atividade de compreensão textual da estudante Maria | 69 |
| FIGURA 7 | Atividade de compreensão do gênero da estudante Luíza | 70 |
| FIGURA 8 | Atividade sobre tempos verbais realizada pela estudante Luíza | 73 |
| FIGURA 9 | Charge sobre as enchentes no RS | 77 |
| FIGURA 10 | Comentário 1 sobre a charge | 79 |
| FIGURA 11 | Comentário 2 sobre a charge | 79 |
| FIGURA 12 | Comentário produzido pelo grupo 1 | 82 |
| FIGURA 13 | Comentário produzido pelo grupo 2 | 83 |
| FIGURA 14 | Atividade de concordância feita pelo grupo 2 | 91 |
| FIGURA 15 | Comentário 3 sobre a charge adaptado | 92 |
| FIGURA 16 | Comentário 3 sobre a charge | 93 |
| FIGURA 17 | Reescrita do comentário produzido pelo grupo 1 | 94 |
| FIGURA 18 | Reescrita do comentário produzido pelo grupo 2 | 95 |
| FIGURA 19 | <i>Continuum</i> dos gêneros discursivos na fala e na escrita | 97 |
| FIGURA 20 | Roteiro produzido pelo grupo 1 | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| QUADRO 1 | Elementos da comunicação verbal | 23 |
| QUADRO 2 | Distinções entre ensino tradicional de gramática e as PAL | 35 |
| QUADRO 3 | Associação entre as atividades de AL, leitura e escrita | 37 |
| QUADRO 4 | Contexto de surgimento da BNCC | 39 |
| QUADRO 5 | Exemplos das habilidades na BNCC para o 6º e 7º anos | 41 |
| QUADRO 6 | Exemplos das habilidades descritas na BNCC para os 8º e 9º anos | 42 |
| QUADRO 7 | As partes da pesquisa | 55 |
| QUADRO 8 | Instrumentos e dados do estudo | 60 |
| QUADRO 9 | Recorte do texto que foi analisado na aula | 71 |
| QUADRO 10 | Atividade sobre acentuação | 85 |
| QUADRO 11 | Exemplos de palavras oxítonas | 86 |
| QUADRO 12 | Exemplos de palavras paroxítonas | 86 |
| QUADRO 13 | Atividade sobre pontuação | 88 |
| QUADRO 14 | Fragmento do primeiro comentário crítico | 89 |
| QUADRO 15 | Outras possibilidades de concordância verbal | 90 |
| QUADRO 16 | Outras possibilidades de concordância nominal | 100 |
| QUADRO 17 | Atividade sobre gênero entrevista | 102 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS | 18 |
| 2.1 | Concepção de educação: a proposta humanista de Paulo Freire | 18 |
| 2.2 | Concepções de linguagem: alguns registros históricos | 20 |
| <i>2.2.1</i> | <i>A teoria da enunciação e os gêneros do discurso</i> | <i>26</i> |
| 3 | PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 29 |
| 3.1 | As considerações teóricas iniciais que instituíram a análise linguística | 29 |
| <i>3.1.1</i> | <i>A abordagem da Análise Linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i> | <i>33</i> |
| 3.2 | Os avanços das discussões sobre a Análise Linguística no século XXI | 34 |
| <i>3.2.1</i> | <i>A abordagem das Práticas de Análise Linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> | <i>39</i> |
| <i>3.2.2</i> | <i>Panorama das pesquisas sobre Análise Linguística nos últimos anos</i> | <i>44</i> |
| 4 | A TRAJETÓRIA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 51 |
| 4.1 | Natureza do estudo | 51 |
| 4.2 | Etapas da pesquisa | 54 |
| <i>4.2.1</i> | <i>Primeiros Passos: Conhecendo os sujeitos e o lócus da pesquisa</i> | <i>55</i> |
| <i>4.2.2</i> | <i>Desenvolvimento das unidades didáticas</i> | <i>59</i> |
| 4.3 | Instrumentos utilizados para a geração de dados | 60 |
| 5 | NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA DAS ATIVIDADES E A ANÁLISE DOS RESULTADOS | 62 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| 5.1 | Da primeira unidade didática | 62 |
| 5.1.1 | <i>Momentos antes, durante e após a leitura</i> | 64 |
| 5.1.2 | <i>Compreensão do gênero conto</i> | 69 |
| 5.1.3 | <i>Língua em ação</i> | 71 |
| 5.2 | Da segunda unidade didática | 75 |
| 5.2.1 | <i>Leitura e Análise Linguística de charge</i> | 76 |
| 5.2.2 | <i>Leitura e Análise Linguística de comentário crítico</i> | 79 |
| 5.2.3 | <i>Primeira versão do comentário crítico</i> | 81 |
| 5.2.4 | <i>Análise Linguística e produção escrita</i> | 84 |
| <u>5.2.4.1</u> | <u>Acentuação</u> | 84 |
| <u>5.2.4.2</u> | <u>Pontuação: o uso da vírgula e do ponto final</u> | 87 |
| <u>5.2.4.3</u> | <u>Concordância verbal e nominal</u> | 89 |
| <u>5.2.4.4</u> | <u>A articulação entre coesão e coerência no texto</u> | 91 |
| 5.2.5 | <i>Segunda versão do comentário crítico</i> | 93 |
| 5.3 | Da terceira unidade didática | 96 |
| 5.3.1 | <i>Análise linguística do gênero oral entrevista</i> | 96 |
| 5.3.2 | <i>Produção da entrevista</i> | 100 |
| <u>5.3.2.1</u> | <u>Planejamento: produção do roteiro da entrevista</u> | 100 |
| <u>5.3.2.2</u> | <u>Gravação da entrevista</u> | 102 |
| <u>5.3.2.3</u> | <u>Análise linguística das entrevistas produzidas</u> | 103 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| | REFERÊNCIAS | 108 |

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Português, mesmo com os avanços no ensino nas últimas décadas, ainda hoje, são atravessadas por uma concepção tradicional de educação, baseada na transmissão de conhecimento, e de língua¹, seguindo uma perspectiva nomeadora e classificatória. Segundo Bagno (2010, p. 42),

A insistência na metodologia transmissiva revela um fenômeno histórico surpreendente: apesar de todas as revoluções epistemológicas e de todas as revoluções políticas e sociais ocorridas nos últimos séculos, o “ensino de gramática” permanece praticamente intocado em seus postulados centrais, muito mais ideológicos do que propriamente linguísticos.

Permanece, portanto, no ensino de Língua Portuguesa, o estudo de frases isoladas e descontextualizadas, cujo objetivo é a identificação de categorias gramaticais e a memorização de normas, presentes nos manuais tradicionais (Antunes, 2003).

Nesse sentido, é importante mencionar o estudo realizado por Silva (2017), cujo objetivo foi verificar, por meio da aplicação de questionários, a forma como os estudantes do Ensino Fundamental II compreendiam a terminologia gramatical, tradicionalmente denominada Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Atraem a atenção, na pesquisa do autor, os resultados, uma vez que a maior parte dos discentes teve dificuldades para empregar a terminologia gramatical.

Na investigação do autor, em uma turma específica do 9º do ensino fundamental, foi constatado que 50% dos estudantes não souberam conceituar e exemplificar a classe morfológica dos “substantivos”. Dados mais preocupantes se referem à aprendizagem da classe gramatical “conjunção”, pois verificou-se que se configura como uma categoria desconhecida a 81,25 % dos discentes. Vale lembrar que alunos dos três últimos anos do ensino fundamental dedicam boa parte do seu tempo de estudo às orações coordenadas e subordinadas, segundo visão tradicional, logo, o conteúdo relativo às conjunções teria sido revisitado. Além disso, 100% dos estudantes demonstraram total desconhecimento acerca da classe “interjeição”, não sabendo o conceito, nem exemplos de ocorrências dessa classe. Portanto, a pesquisa de Silva (2017) confirma o fato de que, praticamente, não há aprendizagem de nomenclaturas, conceitos, exemplos, quando a gramática, concebida na tradição, toma o palco da sala de aula de Língua Portuguesa.

¹ Neste trabalho, os termos *língua* e *linguagem* são empregados sem distinção. Logo, não me filiei às correntes teóricas que fazem essa separação pelo fato de eu me apoiar em autores que utilizam tanto um termo quanto outro.

Além do mais, no que tange a essa teoria gramatical, como centro das atividades de Português, Luft (1985) aponta que

O ensino de qualquer teoria gramatical, tradicional ou moderna, com termos oficiais ou não, consome naturalmente largas fatias de tempo, prejuízo irrecuperável para professores e alunos: um tempo precioso, que devia ser ganho na prática da língua, é malbaratado em definições e classificações discutíveis, análises canhestras e superadas, exercícios gramaticais sem objetivo, etc. (Luft, 1985, p. 103).

Desse modo, o autor tece uma crítica ao tempo dedicado à descrição das terminologias gramaticais em sala de aula, tendo em vista que o “teorismo gramatical” leva os estudantes a uma postura servil aos padrões da NGB. Assim, não há dúvidas de que esse cenário das aulas de Português afasta o aluno da sua própria realidade social, principalmente pelo foco na teoria em detrimento de práticas reflexivas de análise dos usos reais da língua.

Na contramão desse “teorismo gramatical”, Geraldi (1984) cunhou a expressão Análise Linguística (AL), a qual, atrelada a uma distinta concepção de língua, ocupa o lugar do ensino tradicional de gramática, principalmente por promover práticas reflexivas sobre os diferentes usos da linguagem, com vistas a permitir que o discente aprimore os seus conhecimentos linguísticos, principalmente no que tange ao domínio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a AL, sob perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tornou-se um eixo de ensino de Língua Portuguesa, sendo prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 e 1998 e, recentemente, recuperada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Esse documento, portanto, reafirma a AL como uma prática de linguagem.

Sob esse viés, o trabalho com a AL se diferencia do ensino tradicional de gramática, na medida em que se pensa a língua no seu aspecto social, buscando conciliar atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme apontado por Franchi (1987). Dito de outro modo, o aluno é instigado a analisar os fatos da língua em uso, explorando os efeitos de sentido das escolhas linguísticas realizadas pelo autor do texto, buscando, a partir da epilinguagem, sistematizar tais ocorrências.

Nessa lógica, enfatiza-se que a abordagem tradicional dos conteúdos gramaticais tem sido contestada atualmente, tendo em vista a importância dada pelos documentos oficiais ao ensino da Língua Portuguesa, a partir das práticas sociais. Diante desse cenário, Mendonça (2006) aponta que, nas últimas décadas, tem-se questionado a efetividade desse modelo tradicional de ensino, o qual enfrenta dois grandes problemas: os resultados insatisfatórios das aulas de gramática, que deixam a leitura e a escrita em segundo plano; as inconsistências teóricas por trás da gramática que se tem ensinado. Portanto, nota-se a necessidade, de acordo

com a autora, de se priorizar Práticas de Análise Linguística (PAL), no processo de ensino de língua materna, com vistas a fazer emergir novos objetos de conhecimento e formas mais reflexivas de se olhar para a língua.

A partir desse raciocínio, entende-se que novas alternativas de trabalho com a língua podem ser implementadas, tendo por base uma pedagogia que considere a educação como prática de liberdade, sendo possível construir o pensamento democrático em contraposição ao autoritarismo da escola tradicional, o qual, sem dúvida, projeta um modelo de ensino transmissivo para as aulas de Língua Portuguesa. Sob esse ponto de vista, ressalta-se que um plano educacional que segue a tradição escolar precisa ser substituído por um projeto democrático que inclua métodos mais dinâmicos, reflexivos, dialogais e partícipes, na tentativa de que o aluno possa entender a realidade social em que está inserido e atuar para poder transformá-la (Freire, 2009). Dessa forma, as aulas de AL contribuem para essa mudança, principalmente pelo trabalho realizado com foco no texto, sob uma nova concepção de língua.

Sob essa perspectiva, mesmo que tenhamos avançado nas considerações teóricas sobre o ensino de língua materna, as questões relacionadas à prática na sala de aula não acompanharam essa discussão. É nesse cenário que situamos este estudo, que visa preencher a lacuna acerca da construção de alternativas de trabalho tendo como foco a AL, a fim de promover aprendizagens significativas nas aulas de Língua Portuguesa e contribuir para as reflexões que precisam ser feitas sobre a atuação docente nos ambientes formais de aprendizagem.

Diante dessa lógica, esta pesquisa se justifica tendo em vista a necessidade de estudos que, ao tratarem do ensino do Português, explicitem a relação entre AL e a concepção enunciativa da linguagem. Isso porque, de acordo com Geraldí (1984), as práticas educacionais do docente refletem, intrinsecamente, a concepção de língua adotada por ele. Logo, propor um trabalho reflexivo relacionado ao ensino de gramática significa, para além de uma questão metodológica, adotar uma concepção de língua diferente da que vigora na escola tradicional, sendo esta investigação uma oportunidade para apresentar propostas didáticas com foco na AL e planejadas a partir dessa perspectiva.

Além disso, este estudo é relevante em virtude das duas direções centrais pelas quais nos guiamos: não nos limitamos ao trabalho de reflexão apenas com um eixo de ensino, mas abarcamos todas as práticas de linguagem que um professor de Português deve assumir; não predeterminamos os elementos linguísticos que seriam estudados, visto que eles foram analisados a partir das possibilidades de cada texto trabalhado como objeto de ensino na sala

de aula.

Isso posto, esta pesquisa possui como **tema** a AL e centra-se na seguinte **questão**: “quais atividades de AL podem ser construídas com alunos de 9º ano de forma a contribuir para que eles desenvolvam suas práticas de leitura, de escrita e de oralidade nas aulas de Português?”

Tendo em vista essa questão norteadora, busca-se, como **objetivo geral** deste estudo, analisar, na turma do 9º ano, de uma escola pública da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Muriaé-MG, o desenvolvimento de unidades didáticas centradas na AL.

Como **objetivos específicos**, almeja-se o seguinte: i) identificar as necessidades educacionais dos estudantes, sobretudo em relação às dificuldades de aprendizagem referentes aos eixos de ensino de Português; ii) analisar marcas linguísticas dentro de textos que pertencem a gêneros distintos; iii) verificar possíveis articulações entre AL e leitura; iv) verificar possíveis articulações entre AL e produção escrita; v) verificar possíveis articulações entre AL e produção oral.

Isso posto, é importante destacar que a investigação foi realizada na zona rural de Minas Gerais pela crença de que a universidade precisa alcançar essas áreas interioranas cujas realidades experienciadas são pouco exploradas em pesquisas. Como em 2024 não estava exercendo docência em escola, procurei a instituição na qual realizei os ensinamentos fundamentais I e II e, nela, uma professora de Português que pudesse me receber. Fui acolhido por uma docente que gentilmente me cedeu aulas para que eu pudesse assumir a docência. Optei por trabalhar especificamente com o 9º ano, pois os estudantes dessa turma, segundo a professora regente, tiveram pouco aproveitamento dos conteúdos de Língua Portuguesa no início do seu ingresso no ensino fundamental em 2021, período em que foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em virtude da pandemia da COVID-19. Logo, foi uma oportunidade de, com este estudo, tentar diminuir os prejuízos gerados à aprendizagem discente nesse contexto em que as práticas educacionais tiveram de ser modificadas.

A pesquisa foi realizada em quatro meses, sendo que o primeiro mês foi destinado à observação do cenário no qual aconteciam as aulas de Português ministradas pela professora regente. Nos meses posteriores, tendo por base os diálogos que foram estabelecidos com a docente e contando com o auxílio dela, elaborei as três unidades didáticas, e os educandos praticaram as atividades de AL, de leitura, de escrita e de oralidade que foram propostas. Na oportunidade, eu ministrei 24 aulas nesse período, considerando que a professora me cedeu duas aulas semanais para que o trabalho com as propostas pedagógicas fosse totalmente

contemplado.

Tendo isso em vista, a motivação por trás da realização da pesquisa-ação com a professora regente da turma do 9º ano partiu do interesse em propor uma experiência nas aulas de Português na qual não estivesse em pauta somente um eixo de ensino. Nesse sentido, trabalhamos AL, leitura, escrita e oralidade de forma integrada, sendo que, nas aulas, o texto foi elencado como unidade privilegiada de ensino. Dessa forma, as unidades didáticas foram planejadas na tentativa de preencher as lacunas referentes à aprendizagem de determinados conteúdos de Língua Portuguesa por parte dos estudantes. Para isso, centramo-nos no estudo de gêneros discursivos específicos em cada unidade, explorando os elementos linguísticos que constituem cada enunciado.

Nesta investigação, enfocamos a AL, considerando que esta não exclui o trabalho com os tópicos gramaticais (Mendonça, 2006). Isso significa que, em algumas aulas de AL, determinados conteúdos gramaticais foram estudados, mas sob a égide de uma metodologia reflexiva fundamentada na indução, partindo da epilinguagem em direção à metalinguagem. Sob esse viés, aqui manifesto-me a favor de um ensino centrado no texto e, portanto, que dê ênfase aos usos linguísticos, em contraposição às aulas de Língua Portuguesa que privilegiam o ensino de metalinguagem.

Em suma, a dissertação está estruturada em 5 capítulos. Logo depois da introdução, no capítulo 2, consta a primeira perspectiva teórica na qual está firmada este estudo, parte em que discuto as diferentes concepções de educação e de linguagem e suas implicações no ensino de Português. No capítulo 3, a partir de alguns dados históricos, apresento a concepção da AL e a sua reverberação nos últimos 40 anos. No capítulo 4, em se tratando da metodologia, explico a natureza do estudo e todo o processo que envolve a realização desta investigação. No capítulo 5, apresento narrativas que retratam as experiências vividas com o desenvolvimento das unidades didáticas e com a prática das atividades por parte dos estudantes, discutindo alguns resultados observados. Finalizo o texto, então, com algumas considerações finais acerca deste estudo, destacando as suas principais contribuições para a área do ensino de Português.

2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, busco refletir sobre as diferentes concepções de educação e de linguagem, destacando quais delas perpassam as atividades desenvolvidas com o 9º ano. Isso porque concordo com Geraldi (2011 [1984], p. 22), quando ele argumenta “que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. No mesmo caminho, Antunes (2014, p. 15) considera que “a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras”. Desse modo, de acordo com os autores, os modos de pensar e de agir do docente correspondem ao caminho que ele optou por seguir, e isso é repercutido, mesmo que inconscientemente, no trabalho realizado nas aulas, o qual carrega, intrinsecamente, uma concepção de linguagem e uma postura acerca da educação.

2.1 Concepção de educação: a proposta humanista de Paulo Freire

Paulo Freire, ilustre filósofo e educador do século XX, propõe a construção de um ensino que conscientize os estudantes sobre sua realidade social, a fim de que possam ser capazes de transformá-la. A partir da década de 1980², frente a um cenário de luta contra perspectivas ideológicas e hegemônicas, impostas pelo regime militar (Soares, 2004), buscou-se a efetivação do projeto político-pedagógico do autor, o qual pensa o ato de educar como uma forma de contribuir para a humanização do sujeito (Freire, 2009).

De uma forma geral, a partir de uma abordagem científico-filosófica, Freire (2003a, p. 40) defende que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Nesse sentido, qualquer trabalho com fins educacionais é pautado em uma convicção sobre o conhecimento que, segundo o autor, “é o processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (Freire, 2003a, p. 79). Dessa maneira, o ser humano produz conhecimento quando age e reflete sobre a realidade em que vive, sendo capaz de transformá-la.

Nessa perspectiva, Freire (2003b, p. 73-74) concebe dois tipos distintos de educação: a dominadora e a libertadora. O autor defende que “a educação para a ‘domesticação’ é um

² As considerações acerca desse período serão ampliadas na seção seguinte, quando forem feitas as discussões sobre as concepções de linguagem.

ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”. Logo, não há dúvidas de que a tradição gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, reverberada no trabalho docente que vê a *linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação*, faz parte de um projeto de educação dominadora. Há essa compreensão, pois os objetos de ensino são tidos como imutáveis, acabados, prontos a serem transferidos, o que necessita ser problematizado, pois “se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o ‘analfabetismo’ político” (Freire, 2003b, p.75).

Essa educação bancária, conforme Freire (2005, p. 68), não prioriza o diálogo, uma vez que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Diante dessa lógica, nesse projeto educacional, desconsidera-se a ideia de que os estudantes são sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, pois eles são vistos como meros recipientes que serão preenchidos pelos conteúdos transmitidos pelo professor. Isso, portanto, revela os ideais de uma educação opressora cujo trabalho desprivilegia a conscientização e ação por parte dos discentes, uma vez que o autoritarismo frente às práticas pedagógicas busca adestrar os alunos e sujeitá-los à adaptação ao mundo em que o conhecimento parte de um único sujeito (Freire, 2005).

Superar esse modelo educacional, então, exige a ação revolucionária de construir uma educação humanizante, que envolva tanto o conhecimento quanto a transformação do mundo e dos sujeitos, ou seja, uma educação que tem como pilares o diálogo e a ação. Desse modo, “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (Freire, 2005, p. 78). Enfatiza-se, então, efetivação de um projeto pedagógico que visa formar um estudante crítico, questionador e ciente do mundo em que vive.

Para que isso se concretize, o autor defende que há a necessidade de

Ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas

responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (Freire, 2009, p. 57).

Dessa forma, é nítida a concepção de educação libertadora de Freire, a qual permite ao homem “descoisificar-se” e humanizar-se, com consciência de si próprio e do mundo. Esse processo se contrapõe à escola doutrinadora, que vê a educação como uma forma de transmissão de conhecimento, pois interessa ao autor a concretização de um plano educacional que permita ao estudante construir e aprimorar o próprio conhecimento, a partir da sua identidade enquanto sujeito social e político.

Em suma, reconheço que a configuração tradicional da grande maioria das escolas, hoje, é um restritor para a concretização de uma educação popular, conscientizadora e humanizadora. Embora ainda estejamos distantes de mudar esse cenário educacional, trabalhei para que se reduzissem, na vida dos estudantes, os impactos da educação dominadora. Nesse sentido, o meu objetivo foi que as aulas de AL despertassem a participação dos discentes e que fossem a oportunidade para que esses sujeitos ativassem a curiosidade sobre as trocas de saberes experienciadas, principalmente sobre a reflexão crítica acerca dos diferentes usos que fazemos da língua. Com isso, nas aulas de Língua Portuguesa, vi um caminho para que a educação libertadora de Freire pudesse orientar a minha prática docente, mesmo encontrando barreiras frente àquilo que os centros educacionais privilegiam ensinar.

2.2 Concepções de linguagem: alguns registros históricos

Segundo Geraldi (2011 [1984], p. 22), podem ser apontadas três concepções de linguagem: *linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação*. Para entender a primeira delas e as suas implicações nas escolas brasileiras, é necessário voltar aos séculos passados.

Ainda que na contemporaneidade a disciplina de Língua Portuguesa integre o currículo de todas as etapas do ensino escolar, nem sempre foi assim. No Brasil, conforme Soares (2004), isso começou a ser pensado em 1750, quando o Marquês de Pombal obrigou as suas colônias a fazerem uso do Português, com vistas a apagar as línguas indígenas. A partir daí, a gramática, tanto do Português quanto do Latim, e a retórica foram conteúdos privilegiados. Foi apenas no

final do século XIX que esses componentes curriculares se tornaram “uma única disciplina que passou a se denominar Português” (Soares, 2004, p. 164).

Nesse contexto, segundo Silva e Cyranka (2009, p. 273), a disciplina de Português, estruturada em um viés prescritivo, passa a servir à elite que frequentava a escola nesse período, centrando-se na tradição gramatical “desencadeada com os alexandrinos na busca de uma norma literária que preservasse a cultura erudita das obras clássicas”. Observou-se, assim, que as escolas privilegiaram esse “‘bom uso’ das letras”, [uma vez que este destinava-se] “à formação dos alunos da classe dominante, que desejavam uma educação de acordo com a tradição europeia”.

Portanto, conforme já mencionado, é possível notar que essa tradição gramatical, ainda hoje, atravessa as práticas docentes, como quando se ensina Português como se a língua se resumisse à gramática normativa³. Sob essa perspectiva, o trabalho docente privilegia o domínio das regras gramaticais para que o discente seja capaz de falar e de escrever bem. Do contrário, o seu pensamento não estaria organizado logicamente, uma vez que os desvios apontariam falhas no processo de raciocínio (Geraldí, 2011 [1984]). Isso, então, caracteriza a concepção de *linguagem como expressão do pensamento*.

Na década de 1950, observa-se um movimento de mudança nesse cenário, em virtude do avanço gerado com a democratização da escola e com a ampliação do acesso ao ensino no governo de Juscelino Kubitschek. Nesse sentido, o ensino de Português deixa de somente satisfazer os interesses culturais da classe dominante, haja vista a chegada de um novo público à escola: os filhos dos trabalhadores (Soares, 2004). Embora tenhamos avançado nesse aspecto, o golpe militar de 1964 contribuiu para que, na década de 1970, fosse proposta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), cujo objetivo era fazer com que o ensino cumprisse os propósitos tecnicistas da ditadura. Como mudança curricular, a disciplina de Língua Portuguesa foi substituída pelas disciplinas “Comunicação e Expressão”, no ensino fundamental I; e “Comunicação em Língua Portuguesa”, no ensino Fundamental II (Soares, 2004).

De acordo com Soares (2004, p. 169),

Não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais trazidas pelo transcorrer histórico; foi uma mudança

³ A gramática normativa é caracterizada como um manual de regras para o uso da língua, desconsiderando os critérios de adequação comunicativa e excluindo outros usos que não seja o padrão (Travaglia, 1997). Sendo assim, trata-se de uma gramática particularizada, que não abarca toda a realidade da língua, mantendo o foco no domínio do certo ou errado (Antunes, 2007).

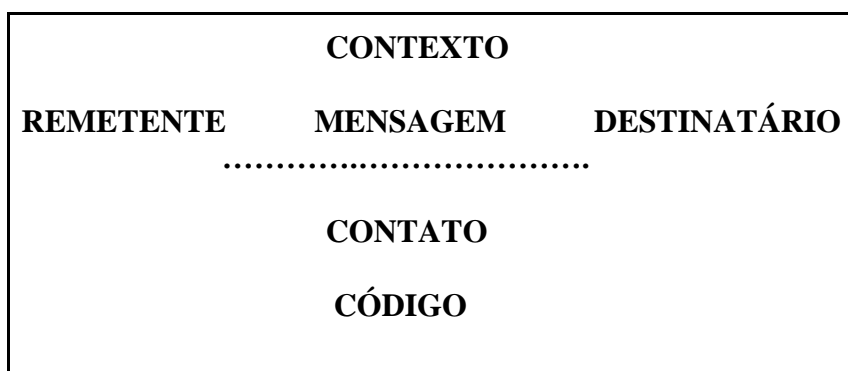
resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Desse modo, é diante desse contexto social que percebemos a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, apontada por Geraldini (2011 [1984]). Essa concepção, difundida durante o regime militar, vai ao encontro dos pressupostos teóricos do Estruturalismo e do Transformacionalismo e, mesmo que abandonasse a noção tradicional de linguagem, ainda assim, não focalizava as relações sociais (Batista-Santos; Teles, 2018).

Prova disso são as contribuições de Saussure (2006 [1916]), cuja teoria permitiu que a linguística se tornasse uma ciência autônoma. Para o autor, a língua é entendida como um sistema de signos constituídos pela união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante), sendo que esses constituintes estão correlacionados de forma arbitrária (Saussure, 2006). Nessa visão estruturalista, a língua é vista como um sistema homogêneo, abstrato e exterior ao sujeito, sendo que o seu estudo se baseia em seus próprios termos e, ainda que Saussure (2006, p. 17) argumente que ela seja “um produto social da faculdade da linguagem”, não há foco em possíveis situações de uso dessa língua.

Seguindo essa lógica, Chomsky (1975) concebe a língua como um sistema de representação mental resultado de uma predisposição genética, destacando a natureza criativa da competência. Segundo essa abordagem gerativista, a linguagem é uma característica inata dos seres humanos, que são capazes de produzir infinitas sentenças tendo por base um sistema linguístico finito. Nesse sentido, há de se considerar que, embora haja importantes distinções entre uma abordagem e outra, as teorias dos autores se encontram em um ponto específico: as concepções de língua de Saussure e de Chomsky são construídas “pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’ (a *langue* para Saussure, a competência para Chomsky)” (Weedwood, 2002, p.125).

No interior do estruturalismo, a Teoria da Comunicação de Jakobson (1976) também influenciou a constituição dessa segunda concepção de linguagem e refletiu nas medidas adotadas, a partir do Golpe de 1964. Isso se deu em virtude de o autor considerar que a comunicação acontece a partir desses elementos:

QUADRO 1: Elementos da comunicação verbal

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do texto *Linguística e Poética* (Jakobson, 1976)

Em relação a esses fatores que constituem o processo de comunicação verbal, Jakobson (1976, p. 123) explica que:

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação.

Nessa perspectiva, isso justifica o fato de, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua ser vista como um código, como um sistema de signos que se relacionam tendo por base determinadas regras, permitindo que se faça viável a transmissão de informações entre um emissor e um receptor (Travaglia, 1997).

Portanto, frente a essa concepção, tem-se o intuito de “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (Soares, 2004, p. 169). Isso leva à construção de um trabalho em que, segundo Koch (2003, p. 14),

o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo.

Em suma, embora seja uma abordagem que dê à linguagem um novo *status*, para além da noção tradicional, o foco nas relações sociais ainda não ocorre nessa teoria, o que fez emergir os estudos sobre a língua em uso, desde a segunda metade do século XX até a atualidade.

A terceira e última concepção vê a *linguagem como uma forma de interação*. Dentro dessa abordagem teórica, são notáveis os pensadores do Círculo de Bakhtin⁴, dentre os quais se destacam: Bakhtin (2006 [1929]; 2006 [1979]; 2008 [1963]), Volóchinov (2013 [1926]; 2006 [1929]); 2013 [1930]) e Medviédev (2012 [1928]). Nesse sentido, ela teve repercussão a partir da década de 1980, quando, ao se recuperar a disciplina de Língua Portuguesa, no momento pós-ditadura, pensa-se o seu ensino a partir da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso (Soares, 2004). Por isso, *O texto na sala de aula*, obra de Geraldí, publicada em 1984, é um marco nesse período pelas novas propostas referentes ao ensino de língua materna, as quais têm por base uma visão interacionista de linguagem pelo fato de o autor se apoiar nos pressupostos bakhtinianos.

Abrindo as discussões sobre essa concepção, é importante considerar que, interessados em pensar a linguagem na dimensão social, os autores do Círculo se contrapõem aos ideais formalistas que definem a língua como sistema de regras. Segundo Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929], p. 125),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Por essa lógica, os autores defendem que todo discurso se configura em uma interação que se concretiza na relação dialógica entre os sujeitos. Sendo assim, para além da noção de código, pensa-se a língua no seu aspecto social, tendo por base as necessidades de comunicação e considerando o uso concreto feito pelos falantes. Dessa maneira, olhar para a língua em uso significa considerar que os enunciados são constituídos tanto pelo tempo quanto pelo espaço onde se concretiza a interação social.

Ainda nessa linha de raciocínio, argumentando que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*”, Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929], p. 127) considera que o estudo acerca da língua deve considerar o seguinte:

⁴ O Círculo de Bakhtin (1919 - 1974) era composto por um grupo de pensadores russos, os quais se dedicavam às discussões sobre linguagem, literatura e arte. Dentre eles, destacaram-se: Bakhtin, Volóchinov e Medviédev.

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 constituem 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.

Ora, isso faz sentido à medida que Bakhtin entende que o enunciado é composto tanto pela materialidade linguística quanto pelo contexto da comunicação, o que revela as associações que existem entre os aspectos sociais e linguísticos. Posto isso, entendo que essa consideração é relevante ao estudo de qualquer cientista da linguagem, uma vez que a língua não se limita às regras, ao sistema, aos seus fatores internos. Dessa forma, ressalto que as ações sociais e as práticas discursivas atualizam a língua (Antunes, 2003), e esta, justamente pelos processos de interação, presume outros componentes, para além da gramática (Antunes, 2007).

Além do mais, como apontado por Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024, p.26),

Nessa concepção social, o trabalho com a linguagem não se sustenta sob o paradigma da cognição de sujeitos individualizados (subjetivismo) e nem sob o paradigma do sistema fechado de formas e estruturas linguísticas (objetivismo), mas sob as lentes da linguagem como construto social que medeia as interações sociais entre sujeitos na vida.

Desse modo, a concepção social pensa a linguagem de uma forma prática, considerando o outro como importante na interação, como sujeito que “pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela [a linguagem] o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldí, 2011 [1984], p. 22).

A partir dessa lógica, Furtado da Cunha e Tavares (2016) têm considerações relevantes, ao pensar essa concepção de linguagem atrelada ao ensino. As autoras concordam com Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) e argumentam que a língua se constitui

enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p.14).

Isso significa que o ensino de Língua Portuguesa não deve ter como objetivo a

memorização de nomenclaturas gramaticais, uma vez que, sob uma visão sociointeracionista de linguagem, o professor deve trabalhar a fim de que o estudante desenvolva “a capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos” (Cazarin, 1995, p. 5-6). Dessa maneira, compreendo que estudar Português significa estudar a língua tendo por base o seu aspecto social; por isso faz sentido que, na sala de aula, as Práticas de Análise Linguística⁵ assumam o lugar do ensino que focaliza apenas a metalinguagem e que prioriza a gramática normativa.

Por fim, é importante frisar que o trabalho desenvolvido com a turma do 9º ano foi atravessado por essa concepção enunciativa de linguagem. Ao me perguntar “para que ensino o que ensino?” (Geraldini 2011 [1984], p. 22), considere o contexto da sala de aula e as necessidades dos estudantes, os quais, enquanto sujeitos políticos que são, trazem para a classe o seu conhecimento de mundo, a sua bagagem sociocultural. Isso porque não se pode pensar em um ensino dissociado das práticas sociais. A resposta ao questionamento, enfim, é: *ensino para que os discentes se reconheçam como sujeitos que contribuem para o saber; para que tenham a sua língua respeitada e encontrem espaço para aprimorar o conhecimento sobre os processos que envolvem o uso social dela.*

2.2.1 A teoria da enunciação e os gêneros do discurso

Ao considerar a linguagem como atividade socio interativa, partindo da ideia que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 158), há o entendimento de que os gêneros discursivos têm de ser base para as práticas de ensino de Português. Nesse sentido, é pertinente mencionar que, de acordo com Bakhtin (2006 [1979]), a utilização da língua se dá por meio de enunciados tanto orais quanto escritos. Logo, todo enunciado é determinado social e historicamente e se tipifica em gêneros do discurso, os quais geram padrões “relativamente estáveis” de enunciados.

Ainda de acordo com o autor, “esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 282), uma vez que eles integram o conhecimento linguístico que adquirimos no decorrer do nosso desenvolvimento social por meio da interação. Dessa maneira, entendo que todo texto é a

⁵ Essa discussão será aprofundada no terceiro capítulo.

materialização de determinado gênero discursivo, sendo relevante que essa ideia fundamente as aulas de Português como forma de privilegiar a língua em uso.

Além disso, esses enunciados tipificados em gêneros do discurso refletem tanto as condições quanto as finalidades de cada campo da atividade humana, o que se dá por meio do conteúdo temático (tema integrado à valoração por parte do produtor do texto), do estilo (recursos linguísticos que compõem o texto) e da construção composicional (organização interna do enunciado) (Bakhtin, 2006 [1979]). Assim, cada diferente esfera de atuação social (cotidiana, literária, artística, jurídica, dentre outras) define a forma como determinado gênero discursivo se organiza, sendo que é significativa, nas aulas de linguagens, a exploração dessa dimensão verbo-visual que constitui cada enunciado (Acosta Pereira, 2008).

A partir dessa lógica, Bakhtin (2006 [1979], p. 262) argumenta que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Por isso, o autor faz a distinção tendo em vista as regularidades da interação: os gêneros discursivos primários (simples) nascem do discurso imediato no contexto cotidiano, enquanto os gêneros discursivos secundários (complexos) emergem das condições mais complexas de interação. Desse modo, os gêneros secundários absorvem os primários, moldando-os com base nas características formais e exigências da esfera de comunicação (Bakhtin, 2006 [1979]).

Nas palavras do líder do Círculo, “a diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 264). Assim sendo, o fato de os gêneros secundários incorporarem os gêneros primários revela a dinamicidade da língua em uso, e isso conduz à compreensão da natureza e da função social do enunciado nos diferentes campos da atividade humana.

Além disso, essas considerações chamam a atenção para o caráter dialógico da linguagem, haja vista que é possível perceber uma interação entre diferentes formas discursivas quando um determinado gênero incorpora outro. Isso demonstra que a formação do enunciado depende totalmente do encadeamento com outros enunciados, sendo que o discurso não se constitui de forma isolada (Bakhtin, 2008 [1963]).

Sob essa lógica, é justo pontuar que o enunciado, o qual é a concretização da língua

viva, diferentemente de uma oração isolada, é sempre um ato de comunicação completo, situado em um contexto social, dirigido a um destinatário e infundido de responsividade. Logo, a análise da natureza do enunciado, segundo Volóchinov (1926), deve considerar o seu contexto de produção, configurando a sua dimensão extra verbal. Isso é importante para não se perder de vista o caráter dialógico da linguagem e as noções de como a vida e a língua estão associadas. Até 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, 2006 [1979], p. 265).

Em síntese, os pressupostos teóricos sobre a enunciação, propostos pelo Círculo de Bakhtin, consideram o enunciado como unidade fundamental da comunicação. Este, por sua vez, organiza-se em determinado gênero do discurso que o tipifica. Por isso, tendo em vista o que foi apresentado nesta seção, aponto como importante a prática docente que privilegia o trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, sob a luz da concepção enunciativa de linguagem. Isso se dá porque essa abordagem teórico-metodológica leva os estudantes à “apreensão dos ‘fatos linguístico-comunicativos’ e não [a]o estudo de ‘fatos gramaticais’, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um ‘programa’ previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico” (Antunes, 2002, p. 71).

Portanto, esse é um trabalho a ser conduzido nas aulas de Análise Linguística, pois, ao contrário das propostas tradicionais de ensino, busca-se que o discente amplie “as perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do ‘certo’ e do ‘errado’, como indicativos da boa realização linguística” (Antunes, 2002, p. 71).

3 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há 40 anos, Geraldi cunhou o termo Análise Linguística. Desde 1984, então, discussões acerca de práticas com a linguagem, a partir do texto, ganharam enfoque. Nesse sentido, é válido fazer um percurso durante as últimas décadas para averiguar como a AL foi estudada pelos autores cujas teorias têm por base as proposições iniciais de Geraldi sobre essa temática.

3.1 As considerações teóricas iniciais que instituíram a análise linguística

Entre as décadas de 80 e 90, o processo de ensino de Português passou por uma grande renovação, haja vista que emergiram as discussões sobre “a formação de um cidadão crítico e consciente do papel da linguagem em sua vida social”, em detrimento do mero estudo dos conteúdos gramaticais (Pinton, 2024). Nesse contexto, acontece o surgimento das propostas de PAL nas aulas de Língua Portuguesa quando, em 1984, o professor João Wanderley Geraldi publica o livro *O texto na sala de aula*, que reúne 12 artigos cujos autores propõem considerações que vão de encontro àquilo que propõe a gramática normativa. Dessa maneira, essa obra é “um marco na Linguística Aplicada no Brasil”, pois “encerra um combate à redução do ensino da língua ao ensino da gramática tradicional e a PAL ali nasce como proposta concreta de renovação” (Polato; Menegassi, 2021, p. 23).

Nessa obra, Geraldi (2011 [1984]), ancorado em uma concepção sociointeracionista de linguagem (Bakhtin/Volóchinov, 2006 [1929]), propõe um trabalho em que a AL nas aulas de Português contribui para se promoverem práticas reflexivas sobre os diferentes usos da língua, com vistas a proporcionar ao discente o aprimoramento das suas práticas com a linguagem, principalmente, aqui, no que tange à escrita. Segundo o autor, uma forma de fazer isso é por meio da “substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos” (Geraldi, 2011 [1984], p. 48-49). Isso não significa, é claro, uma correção superficial com foco na identificação dos desvios gramaticais.

No que tange a essa questão, Geraldi (2011 [1984], p. 50) deixa claro que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos

direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da 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.

Assim, seria possível trabalhar com a escrita e a reescrita textuais, com base na reflexão acerca da função dos elementos linguísticos que compõem o enunciado, por exemplo, a fim de que os discentes fizessem cumprir os objetivos do texto, tendo em vista o público-alvo a que ele se destina (Geraldi, 2011 [1984]).

Sob esse viés, a AL é inaugurada nessa obra pioneira de Geraldi e, a princípio, se concebe como uma prática que visa desenvolver no aluno a reflexão sobre os diferentes usos da língua. Conforme explicam Polato e Menegassi (2021, p. 31):

A sustentação e a emergência do termo Análise Linguística fundam uma perspectiva ancorada em novas possibilidades do fazer docente, no que se refere à mediação do trabalho com aspectos linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos, a requerer do docente um papel ativo de analista, interlocutor e mediador.

Dessa forma, a concepção desse termo em *O texto na sala de aula* abriu caminhos para os estudos relacionados ao ensino de Português, principalmente pela preocupação com a formação de estudantes conscientes sobre os processos que envolvem a linguagem. Sobre isso, Polato e Menegassi (2021, p. 32) esclarecem que

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

Portanto, Geraldi (2011 [1984]) inaugura propostas didáticas que dão aos discentes um papel central na produção do conhecimento, o que é de grande relevância tendo em vista que, no período anterior à década de 80, os alunos eram vistos apenas como recipientes de depósitos de conteúdos (Freire, 2005).

Seguindo essa linha de raciocínio, as discussões sobre a AL foram ampliadas por Geraldi com a publicação, em 1991, de *Portos de Passagem*. No início da obra, o professor dá às interações sociais o devido destaque em relação ao trabalho com a linguagem. Na

perspectiva das discussões do Círculo de Bakhtin, o autor argumenta que a interação social é o lugar em que o sujeito age por meio da linguagem, que é situada social e historicamente. Em linhas gerais, destaca-se no livro o fato de Geraldi, recuperando e aprimorando as discussões de Franchi (1987), considerar a AL como uma prática relacionada às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Este último autor, na obra *Criatividade e Gramática*, publicada no período anterior a *Portos de Passagem*, propõe uma mudança no ensino de gramática, a qual só é produtiva se

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

A partir dessa lógica, ao fazer diferenciações entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, o autor inaugura o que, mais tarde, seria a base para as Práticas de Análise Linguística. Segundo ele, “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (Franchi, 1987, p. 39), sendo que a sua concretização na escola depende do quanto essa instituição é considerada como espaço que favorece a comunicação real entre os sujeitos.

Em relação às atividades epilinguísticas, o professor argumenta que são uma “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 1987, p. 40). Ou seja, é sobre conduzir o estudante para que ele aja sobre a sua linguagem e amplie os modos com os quais fala e escreve. Por fim, o autor esclarece que

é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística (Franchi, 1987, p. 41).

Sendo assim, as atividades metalinguísticas envolvem o processo de descrição do conhecimento sistêmico acerca dos elementos linguísticos e devem ser preparadas para que o próprio discente chegue às conclusões sobre os fatos da língua. Nessa lógica, atividades

epilinguísticas se diferem das atividades metalinguísticas, pois, respectivamente, focalizam o trabalho com a reflexão e com a descrição. Em se tratando de questões metodológicas, então,

Franchi defende que a atividade epilinguística sempre deve preceder a atividade metalinguística e precisa ser provocada e estimulada intensamente pelo professor, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, para estabelecer o “comportamento criativo” no uso da linguagem e para abrir as portas a um trabalho metalinguístico posterior, nos anos mais avançados da escolaridade, quando o conhecimento teórico-científico passa a integrar a formação e constituí-la de modo essencial (Polato; Mendonça, 2024, p. 53).

Essas considerações importam a Geraldí (1991), uma vez que, na perspectiva sociointeracionista, ele defende que os sujeitos realizam ações com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. Sob essa lógica, compreende-se o porquê de o autor focalizar a linguagem a partir do seu aspecto social, pois

quanto mais reconhecimento de si, do outro, das condições de produção de um texto e quanto mais consciência linguístico-discursiva o locutor tiver, mais operações discursivas *com*, *sobre* e *da* linguagem realiza para estreitar ao máximo o projeto temático interlocutivo e intersubjetivo de dizer que compartilha no texto (Polato; Mendonça, 2024, p. 67).

Desse modo, Geraldí (1991, p. 189) atualiza a definição de Práticas de Análise Linguística, considerando que elas tratam de um “conjunto de atividades que tomam alguma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos do mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. Em virtude disso, diferentemente do que acontece em *O texto na sala de aula*, a leitura ganha o mesmo destaque que a escrita, sobretudo pelo fato de o autor dar relevância às atividades epilinguísticas, “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto” (Geraldí, 1991, p. 23).

3.1.1 A abordagem da Análise Linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Como observado anteriormente, as obras de Geraldini (1984; 1991) e a de Franchi (1987) tiveram grande impacto no que tange às novas proposições teóricas sobre o ensino de Português, a partir da década de 80. As discussões sobre as PAL ganham maior proporção, então, em 1998, quando os PCNs são publicados.

Os PCNs foram criados buscando, “de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998a, p. 4). Em relação à Língua Portuguesa, o documento, à época da sua publicação, estabeleceu que

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (Brasil, 1988a, p. 59).

Tendo por base essa consideração, naquele momento, então, os PCNs recuperam as propostas teóricas discutidas no momento anterior à sua publicação, sobretudo em relação à concepção de língua como interação, dando destaque ao trabalho com os gêneros textuais, os quais são tomados como objeto de ensino nas aulas de reflexão sobre os funcionamentos da língua.

Sob esse viés, os PCNs esclarecem que o trabalho com a AL

supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (Brasil, 1988b, p. 27-28).

Desse modo, pensa-se o ensino de Português para além da gramática. Isso implica no planejamento de atividades que, ao tomarem o texto como unidade básica de ensino, explorem também as “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, 1988b, p. 78).

Diante dessa lógica, os PCNs são um marco histórico pelo fato de tornar a AL um eixo de ensino do Português, propondo que as práticas reflexivas devem “partir dos princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa, uso–reflexão–uso, ao lado das práticas discursivas de escuta, de leitura, de produção de textos orais ou escritos, a fim de caracterizar o movimento metodológico de ação–reflexão–ação” (Polato, 2017, p. 120). Logo, fica clara a importância desse documento que contribuiu para que as discussões sobre os processos de reflexão sobre os usos da linguagem se ampliassem, influenciando o seu desenvolvimento teórico-metodológico nos anos posteriores, conforme será apresentado a seguir.

3.2 Os avanços das discussões sobre a Análise Linguística no século XXI

Na primeira década dos anos 2000, houve reverberações dos PCNs nas proposições teórico-práticas, referentes às aulas de Português. Nesse contexto, por influência da publicação desse documento, foi observada uma ampliação das discussões acerca do que propôs Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) e Bakhtin (2006 [1979]) no que tange à concepção enunciativa da linguagem, a partir do trabalho com os gêneros discursivos e sobre as considerações de Geraldi (1984; 1991) em relação à Análise Linguística no Brasil. Observa-se, portanto, nesse período, o interesse em um trabalho que integre os eixos de ensino de Português, tendo por base o texto.

A princípio, a exemplo disso, destacam-se as considerações de Mendonça (2006). Segundo a autora,

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

Sob esse ponto de vista, entende-se que a PAL inaugura uma nova perspectiva de reflexão, sendo que o diferencial é o tratamento que se dá à linguagem. Mendonça (2006, p. 206) concorda com Geraldi (1984) e recupera as suas proposições ao argumentar que “assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de Português e também como realizar esse ensino”. Sobre isso, ela acrescenta:

numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos. Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge, então, a proposta da AL, que teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem (Mendonça, 2006, p. 206).

É nítida, então, a contraposição à gramática normativa, haja vista que o texto passa ser a unidade de ensino privilegiada e os objetivos com a linguagem passam a considerar o estudante em seus contextos de interação. Em virtude disso, há diferentes implicações teórico-metodológicas ao se promover o trabalho com a AL, as quais se diferem do ensino tradicional de gramática, como apontado por Mendonça (2006, p. 207):

QUADRO 2: Distinções entre ensino tradicional de gramática e a PAL

| ENSINO DE GRAMÁTICA | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. | <ul style="list-style-type: none"> • Concepção 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 com as de leitura e de produção textual. | <ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a 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 da 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |

| | |
|--|---|
| gêneros nos contextos de interação verbal. | |
| <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 correção. | <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)

Sob essa perspectiva teórica, compreende-se que a reflexão sobre os funcionamentos da linguagem, promovida nas aulas de AL, vai de encontro ao trabalho descontextualizado com o texto nas aulas tradicionais de gramática. Dessa maneira, conforme Mendonça (2006), as PAL se contrapõem à tradição gramatical pois elas: (i) apresentam uma metodologia reflexiva baseada na indução; (ii) permitem a realização de um trabalho que parte da epilinguagem para chegar à metalinguagem; (iii) mantêm o foco nos mais variados usos como objetos de ensino; (iv) dão ênfase aos efeitos de sentido; (v) privilegiam o texto na condução das atividades, o que vai de encontro ao ensino tradicional de gramática.

No que tange às diferenciações apresentadas, um dos aspectos que chama a atenção é a metodologia indutiva nas PAL. Ao promover as atividades epilinguísticas (Franchi 1987; Geraldi 1991), entende-se que o ensino parte da experiência e das reflexões dos estudantes sobre os diferentes usos da língua, contrapondo-se à metodologia transmissiva com base na dedução. Sobre isso, Costa Val (2002, p. 118-119) explica que

as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida.

Dessa maneira, há o entendimento de que a metodologia indutiva é centro de um ensino de língua materna cujo trabalho se inicia na análise da língua em uso, em direção ao conhecimento sistematizado por parte dos discentes. Quando os educandos assumem uma postura autônoma e consciente nos processos de reflexão dos fenômenos linguísticos, partindo da epilinguagem para a metalinguagem, há a oportunidade de que educação emancipatória de Freire (2005) se concretize nas aulas de AL (Mendonça, 2023).

Ainda nessa lógica, Mendonça (2023) ilustra essa metodologia reflexiva com base na indução:

FIGURA 1: Metodologia indutiva

Fonte: Mendonça (2023)

Desse modo, Mendonça (2023) argumenta que o docente, nas aulas de AL, contrapondo a metodologia transmissiva com base na dedução, deve estimular os estudantes em relação: à observação dos recursos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas; à indagação sobre como acontecem e por quais razões; à pesquisa em fontes pertinentes e ao registro dos achados; à elaboração, à verificação e à reelaboração de hipótese; à sistematização e ao compartilhamento acerca do que foi observado e apreendido.

Ademais, a este trabalho, são relevantes também as discussões de Mendonça (2006, p. 209) ao considerar a AL como “ferramenta, auxílio, para as práticas de leitura/escuta e de escrita”. A autora cita três alternativas de organização das atividades de AL, quais sejam:

QUADRO 3: Associação entre as atividades de AL, leitura e escrita

| ORDEM DAS ATIVIDADES | | | | OBJETIVOS |
|----------------------|------------------|----------|-----------|--|
| Leitura | Produção escrita | AL | Reescrita | Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir a que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita). |
| ----> | | | | |
| USO | | REFLEXÃO | | "O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a |

| | | | | |
|-------------------|-------------------------------------|----|----------------------------------|---|
| Leitura e escrita | Produção de textos orais e escritos | AL | Reescrita/refacção do texto oral | mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN+, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita). |
| ----> | | | | |
| Leitura e escrita | Produção de textos orais e escritos | AL | Reescrita/refacção do texto oral | Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ((1996) 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após autoavaliação, por meio de AL |
| ----> | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Mendonça (2006, p. 209)

Nessa perspectiva, há o entendimento de que a PAL pode ser trabalhada para que o estudante aprimore o conhecimento acerca das práticas leitoras e escritoras das quais participa. Assim, a AL, como eixo de ensino, contribui para que os discentes ampliem seus potenciais de leitura, uma vez que a construção do sentido depende da reflexão acerca dos fenômenos linguístico-discursivos. Além disso, colabora para que os educandos compreendam quais pontos precisam ser ajustados nos textos produzidos, excluindo-se a mera correção por parte do docente, com o objetivo de que o estudante pratique a reescrita com autonomia e consciência do seu processo de desenvolvimento (Mendonça, 2006; Geraldi, 1984).

Mais tarde, Mendonça (2016, p. 41) insiste em enfatizar que, durante a articulação entre AL e produção escrita,

espera-se que o aluno seja positivamente tensionado, pondo em xeque possíveis inadequações dos recursos linguísticos e estratégias discursivas que pretende mobilizar diante do quadro mais geral da situação comunicativa. Isso significa analisar se determinado uso linguístico é mais ou menos adequado e estratégico e que efeitos de sentido pode produzir, tendo em vista um conjunto de fatores interligados:

- a) aquilo que pretende dizer;
- b) o gênero escolhido/solicitado;
- c) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder envolvidas;
- d) as finalidades dessa interação verbal específica;
- e) o tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.);
- f) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva.

3.2.1 A abordagem das Práticas de Análise Linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

É de nosso conhecimento que, no final de 2017, os PCNs deram lugar à BNCC. Em relação ao contexto de elaboração desse documento, segundo Castro (2020), observa-se o seguinte:

QUADRO 4: Contexto de surgimento da BNCC

| ANOS | MARCOS IMPORTANTES |
|------|--|
| 1995 | Início da proposta do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como forma de organização pedagógica e curricular. |
| 1997 | Os PCN apresentam orientações acerca dos conteúdos e dos resultados do ensino básico. |
| 1998 | Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais tiveram pouco impacto no ensino. |
| 2007 | Aplicação do Saeb/Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), gerando um ranqueamento escolar em um cenário que as avaliações passaram a ser o parâmetro para os sistemas educacionais. |
| 2014 | O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) propõe a BNCC como um documento estratégico no alcance de seus objetivos, já que era observada a ausência de currículos de base comum. |
| 2017 | Homologação da BNCC relacionada ao ensino fundamental I e II. |
| 2018 | Homologação da BNCC referente ao ensino médio. |

Fonte: Organização própria com base em Castro (2020)

A partir dessa lógica, na BNCC, na mesma perspectiva dos PCNs, os conteúdos acerca da Língua Portuguesa estão concentrados na área de Linguagens e divididos entre quatro eixos: leitura/escuta, produção escrita, análise linguística/semiótica e oralidade. Assim, o trabalho com essas práticas de linguagem está inserido em diversos campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, artístico/literário etc.), levando em consideração objetos de conhecimento distintos para que se atinja determinada habilidade.

A BNCC, então, recupera a mesma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem já instaurada nos PCNs. O documento, em relação ao trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, chama a atenção para a “centralidade do texto” nas práticas com a linguagem (Brasil, 2018, p. 67). Nesse sentido, há avanços nas considerações acerca do eixo da Análise Linguística, conforme é evidente a seguir:

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

Como se observa na descrição, sob influência das “transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2018, p. 67), o que era *Análise Linguística* nos PCNs passou à *Análise Linguística/Semiótica* na BNCC. De acordo com Rodrigues (2021, p. 97),

observa-se a não conformação da reflexão sobre a linguagem ao verbal, pela inclusão do termo semiótica, para abarcar a reflexão sobre as outras modalidades semióticas; o que também torna a expressão problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica. O que a cunhagem da expressão deixa entrever é o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não ser considerado abarcado pela expressão análise linguística, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal.

Tendo isso em vista, a introdução do termo *semiótica* como se o *linguístico* se referisse apenas ao aspecto verbal, traz um impasse, pois parece que desconsidera “os postulados de Bakhtin e o Círculo acerca da palavra como central para a formação da ideologia e do discurso interior, sem excluir os outros materiais na formação da consciência” (Lunardelli, 2024, p. 394).

Todavia, não se pode desconsiderar que, baseado em Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024, p. 245),

ao inserir a semiótica explicitamente relacionada a aspectos que compõem a prática de AL, não apenas ampliamos o escopo de análise de elementos - caminhando coerentemente para ampliação de linguagem dos estudantes -, mas também concebemos uma nova forma de olhar para o modo comunicativo tipicamente analisado em aulas de Língua Portuguesa.

Ainda que a intenção do documento seja dar abrangência e potencialidade ao conceito, deixo explícito que, neste trabalho, ao ser mencionada a expressão *Análise Linguística*, este último termo é suficiente para abarcar todas as modalidades semióticas, e por isso julguei, em alguns casos, não ser necessário adotar essa alteração proposta pela BNCC.

Em relação à definição do eixo da AL na BNCC, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024, p. 33) argumentam que

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

No entanto, quando observamos aquilo que propõe a BNCC, no componente de Português do ensino fundamental II, “há um embate, no documento, entre o discurso da tradição e o discurso da mudança” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 41). Nas palavras dos autores, isso pode ser exemplificado observando as habilidades⁶ de AL descritas para os anos do ensino fundamental II:

QUADRO 5: Exemplos das habilidades descritas na BNCC para o 6º e 7º anos

| Habilidades | |
|--|--|
| 6º ano | 7º ano |
| (EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. | (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. |
| (EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos. | (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). |
| (EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. | (EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. |

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Brasil (2018, p. 171-173)

⁶ Aqui, sobretudo em relação ao quadro 1, incluo mais exemplos de habilidades, para além do que os autores citam na sua obra.

QUADRO 6: Exemplos das habilidades descritas na BNCC para os 8º e 9º anos

| Habilidades | |
|--|--|
| 8º ano | 9º ano |
| (EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). | (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. |
| (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação | (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. |
| (EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções. | (EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. |

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Brasil (2018, p. 187-191)

A crítica de Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024, p. 37), portanto, gira em torno da percepção de que, nessas partes do documento, “as habilidades passam a ser listadas na relação com o conhecimento linguístico que se pretende explorar e não mais com o gênero do discurso”. Ou seja, parece que o enunciado não é a unidade central no ensino, haja vista o foco na identificação das categorias gramaticais.

À vista disso, parece que o documento entra em contraposição, pois, ainda que assuma a concepção enunciativa da linguagem, privilegia o desenvolvimento de habilidades relacionadas à mera identificação das categorias de ordem morfosintática, o que deixa evidente “o diálogo com a 2ª tendência linguístico-filosófica, para a qual a linguagem é vista como um sistema de formas estruturais estanques e fechadas em si mesmas, que devem ser apreendidas pelo sujeito, como condição de comunicação” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 39).

De igual modo, Souza *et al.* (2019) fazem as mesmas observações ao analisar aquilo que propõe a BNCC, argumentando que a metalinguagem prevalece como objeto de ensino quando as habilidades indicadas apontam para a identificação e a classificação das categorias gramaticais. Isso vai de encontro aos ideais postulados por Geraldi (1984; 1991) sobre a Análise Linguística, haja vista o fato de que a reflexão sobre os usos linguísticos proporcionada pelas atividades epilinguísticas é ignorada.

A intenção aqui não é a avaliação depreciativa da BNCC, até porque sabemos da sua relevância ao apresentar a AL na perspectiva do discurso da mudança (Acosta Pereira; Costa-

Hübes, 2024). Isso é comprovado quando o documento, ao mostrar a relação desse eixo de ensino com os campos de atuação, propõe um

trabalho integrado com os gêneros do discurso, prescreve a análise da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas e focaliza na compreensão dos sentidos evocados pelo emprego de diferentes mecanismos linguísticos/semióticos na sua relação com o contexto de produção (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 37).

Diante dessa questão, importa mais aqui chamar a atenção para a importância de nossas práticas docentes serem mais coerentes. Ora, se cremos que “a PAL/S de base dialógica trabalha com os gêneros do discurso” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 28), isso não pode se distanciar do trabalho que realizamos nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que, por vezes, o documento normativo que rege a educação brasileira apresente “uma certa naturalização de PAL/S como sinônimo de ensino de gramática tradicional” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 41).

Claro, é de nosso conhecimento que, conforme explica Mendonça (2006, p. 208), a PAL não exclui o trabalho com a gramática. Mas não podemos ignorar que

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-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Portanto, as discussões em torno da AL acontecem há décadas, mas, em alguns momentos, esbarram em contradições. Daí, surge a necessidade de buscarmos caminhos para reverter a tradição gramatical instituída historicamente, reverberada nos documentos oficiais e, conseqüentemente, aplicada nas aulas de Português. Por isso, é interessante que ampliemos o olhar sobre outros estudos sobre AL, realizados nos últimos anos, que tentam propor essa mudança, o que será tratado a seguir.

3.2.2 Panorama das pesquisas sobre Análise Linguística nos últimos anos

No decorrer dos últimos anos, mais especificamente na segunda década dos anos 2000, os estudos que apresentaram a AL como objeto de investigação tiveram o propósito de mostrar a relevância de os gêneros discursivos serem o objeto de ensino das aulas de Português, de modo que seja privilegiada a reflexão sobre os diferentes usos que fazemos da língua. Além disso, notamos que algumas das proposições teórico-práticas nesse período se preocuparam em, para além de definir AL, trazer propostas didático-dialógicas acerca do trabalho com esse eixo de ensino na sala de aula e orientações para que os professores adotem essa prática (Polato, 2017). Por parte de alguns autores, observa-se o interesse em propor PAL, por meio das atividades epilinguísticas, que assumem “um delineamento dialógico-valorativo, centrado na compreensão valorada do discurso e na ampliação da consciência socioideológica” (Ciavolella; Menegassi, 2024, p. 83).

Relacionado a isso, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 86) ampliam o debate em torno da AL, indicando “como se pode operacionalizar a didatização de conhecimentos teóricos sobre análise linguística,” mas sem “tornar essa forma o vade mecum do professor de Língua Portuguesa”. Em relação aos exemplos de atividades propostas pelas professoras, parte-se do gênero em direção às unidades linguísticas. Isso acontece tendo em vista que elas, recuperando algumas noções já discutidas anteriormente em Geraldi (1984; 1991) e em Mendonça (2006), entendem que, ao se promoverem PAL, seja no ensino fundamental ou médio, deve-se considerar: a língua como interação; a metodologia indutiva; a análise dos dados linguísticos em sua heterogeneidade; a observação de como esses dados constituem os textos (microunidades > macrounidades); a sistematização do estudo.

Em sequência, os estudos teórico-práticos de Acosta-Pereira (2013; 2014; 2016; 2018; 2022), Machado (2015), Acosta Pereira e Rodrigues (2016), Polato e Menegassi (2019) e Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021; 2024) também se preocupam em propor um ensino de Língua Portuguesa cujas aulas de AL estejam ancoradas nos gêneros discursivos. Segundo Acosta Pereira (2013, p. 496), ao se promover a prática de análise do gênero, é possível “compreender a potencialidade semântica valorativa dos diferentes recursos linguísticos agenciados na situação de interação”.

Na mesma perspectiva de tornar o texto centro das aulas de AL, Machado (2015 p. 6) defende que

é necessário que o ensino de Língua Portuguesa favoreça o conjunto de possibilidades de ampliação do universo dos alunos, através dos textos. O professor e o aluno são

vistos, assim, como sujeitos que se interrelacionam em função de um mesmo objetivo: a construção do conhecimento para a vida em sociedade. É importante, então, despertar nos alunos o interesse pela reflexão crítica de modo que possam ser capazes de usar os diferentes gêneros de forma autônoma e produtiva.

Dessa forma, partindo do trabalho com os gêneros discursivos, tomados como “meios de articulação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2016, p. 43), as aulas de AL permitem que sejam privilegiadas as reflexões acerca dos diferentes usos que os falantes fazem da língua em seus mais diversos contextos de interação social. Isso se justifica tendo em vista que “é somente o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva, por exemplo, que nos permite compreender de modo claro a natureza das unidades da língua e seu emprego na forma de enunciados concretos” (Acosta Pereira, 2016, p. 9). Por isso,

o trabalho com a Língua Portuguesa na escola – a partir da leitura, da produção de textos, e da análise linguística (e não nos esqueçamos da oralidade e de outras manifestações sociossemiticas) – só faz sentido quando tomados à luz dos usos na sociedade. Os gêneros do discurso não apenas subsidiam nossa compreensão da relação constitutiva entre linguagem e situação social de interação, como também nos levam a entender o texto (na sua condição de texto-enunciado) como unidade de interação humana (Acosta Pereira; Rodrigues, 2016, p. 43).

Seguindo essa lógica, Acosta Pereira (2018, p. 196) nos dá algumas orientações nesse sentido, explicando que praticar AL significa:

- (i) Trabalhar com a língua(gem) em uso ancorada em situações de interação social específicas;
- (ii) Entender os enunciados como unidades reais da comunicação discursiva, diferentemente das orações como unidades convencionais da língua;
- (iii) Compreender como os recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) são agenciados por sujeitos, em seus enunciados, sob o “colorido” das projeções ideológico-axiológicas e;
- (iv) Reconhecer que, ao nos utilizarmos da língua(gem) nas diferentes interações, a fim de realizarmos nosso projeto de dizer, nos utilizamos de formas típicas, gêneros do discurso, que são referenciais enunciativo-discursivos para a escolha de todos os recursos linguísticos.

Por esse viés, em um momento pós-publicação da BNCC, percebemos que as discussões sobre o trabalho com os gêneros discursivos se ampliaram. Acosta Pereira (2022, p. 57-58) retoma alguns pontos discutidos em suas proposições iniciais, defendendo que

A PAL/S trabalha com gêneros do discurso, enunciados relativamente estabilizados nas esferas sociais. Como a unidade de trabalho são os enunciados e estes se tornam típicos nas interações, na forma de gêneros do discurso, por conseguinte, os gêneros discursivos balizam o trabalho com a

PAL/S sob uma abordagem dialógica. Trabalhar com gêneros do discurso não apenas referencia um trabalho a partir dos usos sociais da linguagem como, por conseguinte orienta o trabalho do professor que se desloca de uma prática voltada à língua-sistema, para uma prática que se baliza pela língua-discurso, a língua concreta e real na vida social (grifos do autor).

Nessa perspectiva, é nítido que a concepção do autor está inserida no discurso da mudança acerca daquilo que devemos considerar no trabalho com a linguagem, especialmente porque se entende a AL como uma prática de linguagem, um eixo basilar de ensino de base dialógica (Acosta Pereira, 2022).

Além disso, no mesmo direcionamento argumentativo, ao discutirem sobre a base dialógica das PAL, Polato e Menegassi (2019) chamam atenção para a necessidade de se construir atividades que permitam a compreensão valorada do discurso, para que os estudantes sejam mais autônomos em seus posicionamentos frente aos eventos sociocomunicativos dos quais participam. Sobre isso, os autores afirmam que

Quanto mais ampla, rápida e conscientemente o sujeito compartilhar e apreender valorações que permeiam a produção discursiva e souber utilizá-las para se posicionar no discurso e na vida, mais se refrata vivo, ativo e altero nas interações discursivas. Esses pontos asseguram os processos de reavaliação da língua e dos discursos, o que, automaticamente, promove transformações individuais e sociais em certa direção (Polato; Menegassi, 2019, p. 3754).

Esse trabalho com os discentes, então, pode ser conduzido nas aulas de AL por meio das atividades epilinguísticas, que “assumem o caráter ético a suscitar uma reflexão das valorações e ideologias que se constroem pelos recursos expressivos”, e metalinguísticas, “que consideram a gramática a compreendê-la pelo seu aspecto valorativo no acabamento estilístico na constituição do enunciado” (Ciavolella; Menegassi, 2024, p. 82).

Para além dessas considerações, nos tempos atuais, temos observado também a ampliação de sugestões práticas de ensino na educação básica, quais sejam propostas didáticas de AL cujas atividades partem do texto-enunciado, o que é um grande avanço quando se observam os impactos negativos, na aprendizagem discente, do “teorismo gramatical” criticado por Luft (1985). De acordo com Ciavolella e Menegassi (2024, p. 83), em muitos estudos desenvolvidos, a PAL “vincula-se diretamente às demais práticas de linguagem e busca o desenvolvimento de posturas éticas e críticas dos sujeitos”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021), Fuza e Ritter (2021) e Kraemer (2024), tendo por base a concepção enunciativa da linguagem, nos dão

exemplos de como promover nas aulas de Português a articulação entre AL e leitura. Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 397-398) argumentam que

o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual desencadeiam-se estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo

Em virtude disso, os autores indicam uma possibilidade de trabalho com o gênero tira, combinando AL e leitura, a partir da exploração da dimensão extra verbal e verbo-visual do enunciado. Isso inclui, num primeiro momento: leitura silenciosa ou oral do texto; exploração do contexto sócio-histórico do enunciado; análise do conhecimento e da compreensão em que o texto está inserido; reflexão acerca dos posicionamentos axiológicos/valorativos presentes no enunciado. Em um segundo momento, a atividade se volta para os elementos que constituem o enunciado, quais sejam: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021).

No mesmo caminho, Fuza e Ritter (2021) também apresentam sugestões para o trabalho com o gênero tira. Conforme explicam as autoras,

É preciso compreender que não basta somente associar texto e imagem para a compreensão do texto, mas que as linguagens têm suas particularidades que, juntas, integram uma única linguagem. Além disso, na leitura de gêneros em quadinhos são acionados conhecimentos prévios, extratextuais, de modo que é preciso pensar a respeito da integração entre as práticas de leitura/análise linguística, a partir de gêneros multimodais, como as tiras (Fuza; Ritter, 2021, p. 454-455).

Indo ao encontro de Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021), as autoras entendem que o trabalho com determinado gênero deve também ser conduzido por meio da exploração das duas dimensões do enunciado: a social (condições de produção, circulação e recepção; época e local de circulação; produtor/autor; destinatário/interlocutor; finalidade; relações dialógicas e horizonte apreciativo-ideológico) e a verbo-visual (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Desse modo, a abordagem que é feita da dimensão verbo-visual, “pelo levantamento das regularidades dos recursos linguístico-enunciativos utilizados na tira, sem perder de vista a percepção do texto como enunciado, contribui para que “a análise linguística possa retroagir sobre a leitura do aluno, auxiliando-o na produção de sentidos da tira” (Fuza; Ritter, 2021, p. 476-477).

Essa mesma abordagem teórico-metodológica sustenta a proposta didática de Kraemer (2024), que sugere atividades de leitura e de AL com o gênero meme. Acerca disso, a autora explica que

a leitura é uma atividade dinâmica, que se transforma e não se repete, estando em movimento ininterrupto, uma vez que os agentes do processo também se encontram em incessante mutação, nunca sendo os mesmos, em um sucessivo devir. Por isso, quando se lê, pressupõe-se uma mudança qualitativa, uma condição privilegiada para a reflexão crítica do leitor. Logo, ao ler, depara-se com uma arena de forças axiológicas, próprias do contexto sócio-histórico-cultural, do qual emerge o enunciado, influenciando a apropriação de significados e a construção de sentidos pelos leitores. (Kraemer, 2024, p. 294).

Logo, faz sentido que se criem estratégias e se utilizem ferramentas para a ampliação das habilidades leitoras dos estudantes. Um dos caminhos, então, é a PAL, que “pode aprimorar experiências e vivências, contribuindo para ampliar a reflexão crítica do leitor” (Kraemer, 2024, p. 294-294). Por isso, ao sugerir uma possibilidade de trabalho com o gênero meme, a autora também propõe reflexões sobre a dimensão contextual e linguístico-semiótica do enunciado selecionado.

Agora, em relação à articulação entre AL e produção escrita, Costa-Hübes e Acosta Pereira (2024) dão alguns encaminhamentos para o trabalho que pode ser conduzido nas aulas de Português, citando, como exemplo de partida, o gênero relato de experiência vivida. Nessa perspectiva, os autores deixam explícito que

a PAL, na sua relação com a PPT [Prática de Produção Textual], alicerçada na proposta de Geraldi (1984, 1991), deve proporcionar ao aluno situações de reflexão sobre os recursos linguísticos e discursivos que ele mesmo empregou no seu texto, em decorrência da situação que motivou a produção. Todavia, para que essa reflexão aconteça, precisamos, como professores, ensiná-lo a voltar para seu texto, a relê-lo analiticamente a fim de perceber se os elementos mobilizados correspondem/garantem os sentidos pretendidos ao interlocutor (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2024, p. 328).

A partir dessa ideia, os professores argumentam que esse trabalho pode ser conduzido, seguindo algumas etapas:

- a) Inserção da proposta de produção em uma situação de interação (possibilitando que determinado tema atenda a uma necessidade de interlocução sob a ancoragem de um gênero do discurso);
- b) Reflexões/estudos sobre o gênero do discurso e/ou tema selecionado(s) (leitura de outros textos que abordem a temática - discursos outros - e/ou a

exploração de exemplares de textos do gênero do discurso no qual o texto do aluno irá ser produzido);

c) Sistematização da proposta de produção textual por meio da elaboração e apresentação de um comando de produção (informar, minimamente, no comando, o gênero do discurso no qual o texto será organizado, o tema, a finalidade, o(s) interlocutor(es) e o veículo de circulação);

d) Produção inicial do texto pelo aluno (apenas um rascunho);

e) Revisão do texto (pelo aluno);

f) Revisão do texto (pelo professor);

g) Atividades de reescrita (individuais e/ou coletivas);

h) Produção final – incorporando aspectos da correção e da reescrita;

i) Circulação do texto produzido, a fim de que cumpra sua função social de interlocução (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2024, p. 343-344).

Assim, ao mostrar alguns encaminhamentos didáticos tendo por base o gênero relato de experiência vivida, os autores deixam claro o entendimento de escrita como um processo, o qual envolve, sobretudo, reflexões sobre como os elementos linguísticos estão a favor da construção textual. Isso inclui um trabalho com a reescrita textual, com o objetivo de os estudantes reanalisarem suas escolhas linguísticas para que o texto cumpra o seu objetivo na esfera social na qual circula.

Nas palavras dos autores, se concretizarmos essa integração entre AL e escrita na sala de aula, “certamente estaremos propiciando a formação de sujeitos mais autônomos em relação ao seu discurso, pois serão instigados não a simplesmente produzirem textos, mas a refletirem sobre sua organização linguística e discursiva para atender a proposta de interação” (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2024, p. 362).

Ainda no que tange à associação entre AL e os eixos de ensino, cabe enfatizar que a oralidade também tem se destacado. Nesse contexto, Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024) constroem uma proposta didática tendo por base o gênero anúncio publicitário (em vídeo). As professoras argumentam que as reflexões suscitadas quando se pratica AL contribuem para o entendimento acerca dos papéis das diversas semioses que constituem os textos orais, extrapolando a exploração dos elementos linguísticos. Ainda chamam a atenção para aspectos específicos relacionados à AL do anúncio publicitário: aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, apontados por Cavalcante e Melo (2007) e Araújo e Suassuna (2020); aspectos linguístico-discursivos, apresentados por Araújo e Suassuna (2020); aspectos midiáticos, novos elementos indicados pelas próprias autoras do artigo; modos de significação, discutidos por Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020).

Nesse sentido, em relação ao percurso das atividades sobre o anúncio, Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024, p. 258) sugerem que, de início, seja feita uma introdução para que o estudante “seja levado a refletir sobre a finalidade do texto, seus aspectos composicionais

e a perceber a estratégia narrativa que o perpassa e o propósito de uso dela”. O próximo passo, então, seria trabalhar a escuta ativa do anúncio utilizando a AL como estratégia, explorando os elementos da narrativa, categorias linguísticas/semióticas e modos de significação. Para isso, as autoras elencam uma série de questionamentos que podem conduzir as discussões.

No final, Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024, p. 272) avaliam como produtiva a proposta didática, já que, segundo elas,

A busca por relacionar significados visuais, espaciais, sonoros e linguísticos nos propiciou ver uma enorme teia de significados compondo uma unidade significativa complexa, relativa ao que denominamos ao longo do texto de multimodalidade da oralidade. A análise do texto oral ultrapassou os elementos mais tipicamente gramaticais reconhecidos pelos alunos.

Dessa forma, ficam evidentes estudos recentes que tomam a concepção enunciativa de linguagem e que explicitam a relação da AL com os demais eixos de ensino, destacando-se, inclusive, por apresentarem sugestões de trabalho para as aulas de Português. Sabe-se, pois, que há várias possibilidades de se trabalhar com a linguagem seguindo essa perspectiva social-discursiva, e eu optei por alguns caminhos, construindo propostas pedagógicas que integram os eixos de ensino tendo por base o trabalho com os gêneros discursivos, considerados objeto de ensino nas aulas que ministrei.

À vista disso, como esta pesquisa visa a promover aprendizagens significativas em Língua Portuguesa, aponto como vantagem o fato de os gêneros discursivos que compõem as propostas didáticas pertencerem a diferentes campos de atuação, como: artístico-literário, jornalístico-midiático e vida pública. Isso permite que os estudantes explorem mais a língua em uso em contextos sociais diversos, contribuindo para a compreensão de mundo, para o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação do repertório linguístico dos discentes. Além disso, esta investigação se destaca por não excluir o trabalho com a gramática das aulas. Ora, não há problemas quando o ensino dos gêneros discursivos inclui o ensino da gramática, já que ela está presente em todo enunciado e nunca existe fora da língua (Antunes, 2007). O diferencial aqui é que se promove PAL, ao invés do ensino tradicional da gramática. Logo, todo o percurso de desenvolvimento do estudo será apresentado na seção seguinte.

4 A TRAJETÓRIA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento as diretrizes metodológicas desta investigação. Por essa lógica, discuto sobre: a natureza deste trabalho; as quatro etapas de realização da pesquisa; o ambiente e os sujeitos envolvidos; os instrumentos e a geração de dados. Isso, portanto, será detalhado nos tópicos seguintes.

4.1 Natureza do estudo

As escolhas metodológicas deste estudo estão fundamentadas na busca de respostas para problemas reais vivenciados no ambiente escolar concreto. Como propõe Gamboa (2011, p. 87), “entende-se que toda pesquisa deve se originar no mundo concreto das necessidades humanas, situadas nas condições histórico-sociais, isto é, na realidade independente dos processos cognitivos produzidos pelos sujeitos”. Logo, selecionar a sala de aula como o lugar a ser investigado significa buscar o entendimento sobre as lacunas referentes ao ensino, agindo na tentativa de saná-las de forma colaborativa.

Diante dessa lógica, a pesquisa desenvolvida se caracteriza como interpretativista pela convicção de que essa é a melhor abordagem para analisar fenômenos sociais no contexto escolar, conforme explicação de Bortoni-Ricardo (2009, p. 42):

A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas, sim, em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos.

Logo, destaca-se, nesta pesquisa, a interpretação que foi feita dos fenômenos observados e inseridos em um determinado contexto, ou seja, prevaleceu o foco nos processos que constituem a sala de aula e no modo como os integrantes do estudo os interpretam.

No mesmo caminho, Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 261) argumentam que o papel do pesquisador interpretativo “é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário”. Com base nisso, antes de tudo, foi preciso conhecer os sujeitos participantes da investigação bem como o cenário no qual estão inseridos, sendo esse o primeiro passo que foi adotado, que será apresentado adiante.

Seguindo esse raciocínio, tendo em vista as metodologias participativas que contribuem para a interpretação e modificação do ambiente pesquisado, ênfase que, neste estudo, foi adotada a metodologia da pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2011, p. 20), é

um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, este estudo foi conduzido a partir das necessidades educacionais dos estudantes, na tentativa de procurar soluções para possíveis problemas enfrentados por eles em relação à aprendizagem – mediada pela AL – da leitura/escuta e da produção escrita/oral de determinados gêneros discursivos.

A adoção da metodologia pesquisa-ação surge da relevância de permitir que os participantes da investigação contribuam para a resolução do problema observado, o que vai de encontro às técnicas convencionais de estudo, as quais, segundo Thiollent (2011, p. 13),

[...] são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros da situação investigada.

Portanto, para além do levantamento de dados, aqui, há o interesse de mostrar que eu, enquanto pesquisador, e os outros participantes podemos colaborar para a mudança do contexto de realização da pesquisa, ou seja, importa considerar a leitura dos dados como uma forma de contribuir para que os integrantes do estudo exerçam um papel ativo no ambiente escolar do qual fazem parte.

Ademais, para apresentar o trabalho que desenvolvo na escola, recorro ao recurso das narrativas de experiência do vivido, abordado por Lima, Geraldi C., Geraldi J. (2015). Segundo os autores,

As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador (Lima; Geraldi C.; Geraldi J., 2015, p. 20).

Nesse sentido, as narrativas são uma ferramenta metodológica assertiva nas pesquisas em educação pelo seu potencial para revelar experiências, interpretações e significados

atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional, que é o *locus* do estudo. Dessa maneira, as narrativas são entendidas como construções socioculturais que permitem acessar percepções individuais e coletivas. Isso implica na ampliação da capacidade analítica por parte não só do pesquisador, mas também dos outros participantes do estudo, que são o fundamento das pesquisas que retratam o vivido (Lima; Geraldi C.; Geraldi J., 2015).

Ainda nessa lógica, os autores argumentam que as pesquisas em que prevalecem o método de narrativas de experiências educativas só existem porque o pesquisador é atravessado por uma experiência tomada por ele como significativa. Além do mais, acrescentam o seguinte:

A especificidade delas [das narrativas do vivido] reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência (Lima; Geraldi C.; Geraldi J., 2015, p. 26-27).

Desse modo, embora esta investigação, por questões institucionais, tenha sido previamente planejada, enfatizo que toda ação dentro da sala de aula só aconteceu em virtude do primeiro contato que eu tive com os sujeitos da pesquisa na escola, ou seja, devido ao primeiro mês de acompanhamento das aulas ministradas pela docente. Durante esse momento (que será narrado com mais detalhes adiante), pude vivenciar o contexto escolar do qual fazem parte os estudantes e a professora, entender as suas reais necessidades em relação ao ensino-aprendizagem de Português, para, só depois, trabalhar no desenvolvimento das propostas didáticas. Logo, as narrativas que serão apresentadas aqui nascem de uma vivência escolar, que me permitiu chegar a algumas conclusões acerca do trabalho com os eixos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo a produção de conhecimentos significativos dentro dessa área.

Uma das vantagens, portanto, das narrativas de experiências educativas é que, por meio delas, “nós nos constituímos autores, sujeitos de um projeto de dizer, de um modo singular de ver a escola e de compreendê-la” (Lima; Geraldi C.; Geraldi J., 2015, p. 39). Além do mais, os autores destacam que

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. Aceitar esse envolvimento

do sujeito consigo próprio, envolvimento este frequentemente ignorado pelas pesquisas que tomam a história do outro para sobre ela refletir, leva a defender o professor como pesquisador de sua própria prática. Esta é uma característica essencial das investigações narrativas de que tratamos aqui. Ao propormos o professor como pesquisador não estamos acrescentando mais um trabalho para o professor, estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional. Vai além da mera colaboração ou da participação em pesquisas de terceiros, porque neste tipo de pesquisa se assumem a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias (p. 40).

Por fim, quando o professor pesquisador é o narrador do trabalho que desempenha na sala de aula, em vez de falar sobre a escola, ele fala com ela e a partir dela. Daí surgem narrativas singulares, autorais e situadas que possibilitam ao profissional um encontro consigo mesmo por meio da sua própria prática, sendo possível entender “o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer” (Lima; Geraldi C.; Geraldi J., 2015, p. 41).

4.2 Etapas da pesquisa

A fim de tornar mais visível as etapas que compõem esta investigação, apresento este quadro:

QUADRO 7: As partes da pesquisa

| Mês | Etapas | Conteúdos |
|------------|--|--|
| Abril | 1ª etapa: Acompanhamento das aulas da professora regente, registro do que foi observado por meio de um diário de campo e diálogos com a professora regente. | |
| Maio | 2ª etapa: Desenvolvimento da primeira proposta pedagógica e prática das atividades com a turma. | - Articulação entre AL e leitura; - Estudo do gênero conto; - Análise da transição de tempo verbal na narrativa. |
| Junho | 3ª etapa: Desenvolvimento da segunda proposta pedagógica e prática das atividades com a turma. | - Articulação entre AL, leitura, e produção escrita; - Estudo dos gêneros charge e comentário crítico; - Escrita e reescrita de um |

| | | |
|-------|--|---|
| | | comentário crítico. |
| Julho | 4ª etapa: Desenvolvimento da terceira proposta pedagógica e prática das atividades com a turma. | - Articulação entre AL, escuta e produção oral; - Estudo do gênero entrevista; - Produção de uma entrevista dentro da temática da inclusão escolar. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.2.1 Primeiros Passos: conhecendo os sujeitos e o lócus da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisa está alicerçada na abordagem interpretativista, mais especificamente na pesquisa-ação, é relevante pontuar que realizei o estudo no interior de Minas Gerais, durante as aulas de Língua Portuguesa, da turma de 9º ano (turno matutino), da escola onde cursei o Ensino Fundamental II, a qual faz parte da Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Muriaé. A escolha por essa instituição de ensino para a realização da pesquisa se justifica pela relevância de valorizar e de reconhecer as realidades vividas nas regiões periféricas e rurais, as quais, muitas vezes, são negligenciadas. Ao focalizar esse contexto específico, há a possibilidade de que a universidade promova impactos positivos nessas áreas interioranas, abrindo espaço para a análise de fenômenos locais que, em determinados momentos, são generalizados a partir de dados de áreas urbanas. Nessa perspectiva, frente a uma metodologia colaborativa, destacam-se como sujeitos⁷ desta investigação a professora regente da turma, os estudantes e eu, enquanto professor pesquisador. Dessa maneira, a professora regente e eu atuamos juntos, identificando as necessidades de aprendizagem dos discentes e trabalhando para construir alternativas de ensino por meio de unidades didáticas com foco na Análise Linguística.

Num breve adendo, é importante esclarecer que esta pesquisa, que utiliza como método as narrativas de experiências educativas, permitiu um encontro ainda maior comigo mesmo

⁷ Todos os estudantes que tiveram suas respostas às atividades utilizadas nesta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – CAAE 67035623.5.0000.5149, estão cientes dessa divulgação, uma vez que assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido). Os pais e/ou responsáveis desses/por esses discentes também concordaram com a disponibilização das respostas às tarefas e, portanto, assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Assim, para garantir o anonimato dos participantes, todos os nomes de estudantes que constam neste trabalho são fictícios, escolhidos pelos educandos e aprovados pelos familiares.

pelo fato de o trabalho ser desenvolvido na escola onde estudei por 10 anos, durante minha infância e adolescência. Voltar à instituição onde cursei os ensinos fundamentais I e II tornou este estudo ainda mais singular, principalmente porque, em muitos momentos, houve encontros e desencontros entre o estudante de anos atrás e o professor pesquisador de agora. Isso, de fato, ampliou as reflexões sobre minha prática docente e despertou em mim ainda mais o interesse de contribuir para o desenvolvimento da escola e de aprender com os sujeitos que dela fazem parte.

Quando a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Muriaé, no primeiro semestre de 2024, iniciei os trabalhos na escola. Inicialmente, tive uma conversa com a diretora e com a professora regente da turma investigada, a fim de conhecer a trajetória dos estudantes desde o seu ingresso na instituição. Juntos, analisamos alguns documentos que foram importantes para entender quem eram os educandos que, naquele momento, frequentavam as aulas de Português no 9º ano. Tive acesso ao histórico escolar dos discentes e a algumas informações sobre o seu núcleo familiar, a localidade onde residem, a forma como chegam à escola e as atividades que exercem fora desse ambiente. Considerei relevante fazer esse mapeamento inicial, já que Freire (2007) nos ensina que a relação professor-aluno deve se basear no reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos estudantes, bem como de suas famílias e do contexto em que vivem.

A turma era composta por 12 alunos, sendo que cerca de 40% deles (5) residia no distrito onde fica localizada a escola, 50 % (6) no distrito vizinho e 10% (1) na zona rural do distrito vizinho. A partir desses dados, percebi que a maior parte dos discentes dependia de transporte para chegar até a escola e precisava acordar bem antes do horário de início das aulas. De acordo com a diretora, as dificuldades que atravessavam a trajetória escolar dos estudantes do 9º ano, especificamente, eram decorrentes das lacunas de aprendizagem provenientes do período da pandemia da COVID-19. Esses discentes cursaram o 6º ano em 2021, momento em que se priorizava o distanciamento social, tomando a escola e a educação outro formato. Nesse sentido, a gestora trouxe à discussão o fato de que, quando essa turma chegou ao ensino fundamental II, as aulas presenciais foram substituídas pelo PET (Plano de Estudo Tutorado), que foi uma alternativa para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), de Minas Gerais. Logo, os educandos foram afetados por essa significativa mudança e apresentaram dificuldades para se adaptar àquele novo cenário.

Diante dessa lógica, quando se pensa nas transformações que o período pandêmico trouxe, tanto a diretora quanto a professora comentaram sobre o trabalho árduo da escola para tentar garantir aos estudantes, naquele momento, os direitos que lhes eram assegurados. Isso

exigiu a criação de estratégias para: comunicação virtual com os pais e alunos; disponibilização de kits alimentares; entrega dos materiais de estudos; assistência aos discentes por parte dos professores. Dessa forma, embora a maioria dos discentes estivesse conectada à *Internet* para receber as informações sobre as tarefas e ainda tivessem realizado as atividades propostas pelos PET, que foram impressos e disponibilizados a todos, a aprendizagem de alguns conteúdos, sobretudo de Português, parece ter sido afetada, sendo que, atualmente, os prejuízos em relação a isso, como a distorção idade-série, são mais nítidos.

Frente a esse cenário, entendi que a pesquisa, além de propor o trabalho com a AL na sala de aula, deveria contribuir também para a construção de alternativas de ensino que permitissem aos estudantes recuperar os conteúdos de Português cujo aproveitamento ficou comprometido na pandemia. Isso porque é um de nossos compromissos tentar amenizar os impactos negativos do ERE, o qual, de forma expressiva, fez emergir situações que conduziram ao fracasso escolar (Soares; Bock; Marques, 2023). Logo, no final da conversa, expliquei como pretendia conduzir o estudo no 9º ano, e a professora regente e eu fizemos alguns combinados sobre a realização da investigação. O próximo passo era, então, conhecer de perto os educandos e o trabalho da docente nas aulas de Português.

No primeiro mês da pesquisa, analisei quem eram os estudantes e as necessidades específicas de cada um deles. Eu acompanhei dez aulas nesse início, duas em cada semana e, por meio de um diário de campo, fiz uma análise diagnóstica do *lócus* da investigação e dos participantes, com vistas a compreender o comportamento dos discentes frente às atividades desenvolvidas pela professora. Na primeira aula, como uma forma de estreitar a minha relação com a turma, fizemos um momento de apresentação e cada integrante da sala contou um pouco da sua história. Via alunos com grandes sonhos, mas desmotivados. Nas aulas posteriores, foquei na observação de como se construía aquele cenário da sala de aula.

Em relação à professora regente da turma, ela é formada em Letras e possui pós-graduação em língua, literatura e arte. A docente atua há 14 anos na rede estadual de Minas Gerais, com 9 anos de trabalho dedicados à escola onde foi realizada a pesquisa. Ela leciona a disciplina de Língua Portuguesa para todas as turmas da instituição e acompanhou os discentes do 9º ano desde o seu ingresso nos anos finais do ensino fundamental, que aconteceu em 2021. Por fim, cabe destacar que a profissional sempre participa de cursos de formação e de atualização disponibilizados pela SRE de Muriaé, os quais abarcam a temática do auxílio pedagógico e do acolhimento aos alunos.

Como um diagnóstico geral do trabalho da professora, destaco o fato de ela sempre, entre uma atividade e outra, tentar recuperar algum conteúdo dos anos anteriores. Por isso, a

docente quase não utilizava o livro didático do 9º ano, optando por preparar os próprios materiais para trabalhar na sala de aula. Numa análise desses materiais, percebi que era bastante comum o uso do texto, ainda que, por vezes, fosse usado como pretexto para privilegiar alguma regra gramatical, destacando o uso certo e o uso errado. Isso permitiu que eu propusesse à educadora um trabalho em equipe, para que construíssemos juntos um ensino de privilegia a análise da língua em usos reais por meio de textos de gêneros discursivos.

Destaca-se, nas aulas da professora, o fato de que ela sempre procurava desenvolver o senso crítico dos alunos por meio de questionamentos sobre os assuntos dos textos. Ademais, era nítida a relação de intimidade dela com a turma. Isso mostrava que ela conhecia, de fato, o público da sala de aula, um alunado que se interessava bastante por vídeos, músicas e redes sociais. Por parte dela, identifiquei um esforço muito grande em trabalhar com a Língua Portuguesa de uma forma mais descontraída, na tentativa de envolver os educandos no processo ensino-aprendizagem. Exemplo disso são as atividades extraclasse propostas por ela, como café literário, rodas de leitura ao ar livre e projetos interdisciplinares que envolvem teatro, danças e viagens culturais. Destaco, portanto, que a docente se mostrou muito aberta ao diálogo e se reconheceu como uma participante ativa na investigação, o que possibilitou uma ótima parceria na condução do trabalho desenvolvido com a turma.

No que tange ao diagnóstico dos estudantes, percebi que era uma turma que manifestava certo desânimo nas aulas. Todavia, notei que esse perfil mudava quando as atividades eram realizadas em grupo, porque eles se sentiam mais seguros tendo um colega por perto para auxiliar nas atividades. Isso porque a limitação do tempo de aula, na época da pandemia, prejudicou o aprimoramento das práticas de leitura e de escrita, o que se estendeu nos anos seguintes e afetou o desenvolvimento discente. Dessa forma, os educandos mostravam dificuldades para ler, compreender e escrever textos e, por isso, a professora regente e eu notamos a necessidade de construir um ensino que estivesse mais próximo à realidade social dos discentes e que fosse capaz de aguçar a curiosidade desses sujeitos em relação às práticas linguísticas.

Além disso, no decorrer das aulas, notei que os estudantes apresentavam certo “bloqueio” em relação à aprendizagem dos conteúdos gramaticais, principalmente em relação às questões morfossintáticas. Em uma conversa com a professora, chegamos à conclusão de que, nas atividades propostas, seria mais interessante que os conteúdos fossem trabalhados de forma mais contextualizada, a fim de que os discentes tivessem a oportunidade de refletir sobre os fenômenos linguísticos. A partir da metade do mês, algumas ideias de trabalho já surgiam e

começamos a planejar como a AL poderia ser uma ferramenta, naquele contexto, para favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes.

4.2.2 Desenvolvimento das unidades didáticas

No final do primeiro mês de pesquisa, encontrei-me com a professora regente para uma conversa sobre o que eu tinha observado na sala de aula. Considerando o planejamento dela e as necessidades discentes, discutimos sobre algumas possibilidades de trabalho, como o texto que seria a base das atividades e quais elementos linguísticos poderiam ser explorados nas aulas. Ficou acordado, então, que eu ministraria duas aulas por semana, para trabalhar com as unidades didáticas.

No segundo mês de pesquisa, trabalhei no desenvolvimento da primeira unidade didática. Ela contemplou a integração entre os eixos AL e leitura, sendo que o objeto de ensino foi o gênero conto. Como um aprofundamento da leitura do texto escolhido, os estudantes foram instigados a refletir sobre como as escolhas dos distintos tempos verbais no conto contribuem para que a narrativa se desdobre.

No terceiro mês da pesquisa, tive a contribuição da professora regente para a produção da segunda unidade didática. Resolvemos instigar o pensamento crítico dos educandos selecionando, inicialmente, como objeto de ensino, o gênero charge. Após a leitura e a AL do texto selecionado, os discentes estudaram dois comentários críticos que foram feitos a ele, com vistas a aprender como esse gênero discursivo se constitui. Em seguida, entre a primeira e a segunda versão da produção dos comentários críticos feitos à charge, os educandos tiveram aulas de AL que visaram contribuir para que eles resolvessem os desvios de ordem sintático-semântica presentes no texto.

No quarto e último mês da pesquisa, elaboramos e aplicamos a unidade didática final, que integrou AL, escuta e produção oral. Os discentes assistiram a uma entrevista oral, analisaram detalhadamente o vídeo e estudaram as características relativamente estáveis desse gênero. No final, foram instruídos a produzir uma entrevista oral no ambiente escolar, tendo como temática a inclusão.

Diante dessa lógica, a proposta desta pesquisa esteve aberta a diversas possibilidades, tendo em vista que a construção das unidades didáticas dependeu do contexto da sala de aula e das necessidades específicas dos educandos. Isso significa que, antes de definir o que seria trabalhado com os estudantes, conheci a realidade social e educacional deles, o cenário da sua

sala de aula, além de conhecer também a professora e as suas práticas de ensino da língua materna. Logo, esta é uma pesquisa científica que se preocupa com os participantes da investigação, os quais foram fundamentais para que o estudo se desenvolvesse de modo cooperativo.

4.3 Instrumentos utilizados para a geração de dados

Numa breve diferenciação, a *coleta de dados* se constitui pelo procedimento de agrupar e de organizar informações. Conforme explica Yin (2016), é a ação de acumular objetos que se enquadrem como documentos ou registros de arquivos. Já a *geração de dados* está relacionada à criação de dados, tendo por base a visão subjetiva dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os dados gerados são atravessados pela interpretação do professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2009). Sob essa perspectiva, a título de exemplificação, cabe ressaltar que, mesmo que eu tenha, no primeiro mês de pesquisa, acessado alguns documentos sobre a trajetória escolar e o núcleo familiar dos estudantes, não foi feita uma coleta “passiva” dos dados. Estes, situados dentro de determinado contexto, foram construídos em interação por meio de discussões entre os integrantes do estudo. Dessa forma, por esta ser uma pesquisa interpretativista, assume-se que os dados obtidos, a partir dos diversos instrumentos, foram gerados sob condição de apreciação por parte dos integrantes.

Com vistas a tornar claros os instrumentos utilizados e os dados disponibilizados, organizei este quadro:

QUADRO 8: Instrumentos e dados do estudo

| Instrumentos | Dados |
|---|--|
| Documentações (histórico escolar; documentos de matrícula e de transferência; planilha com o cadastro dos discentes e familiares; diário escolar.) | - Informações sobre a trajetória escolar dos estudantes: desempenho na disciplina de português; frequência nas aulas; assistência recebida. |
| Conversas com a professora regente e com a diretora | - Informações sobre e a realidade familiar dos educandos e sua vida fora da escola: perfil socioeconômico; localidade onde residem; dificuldades para o acesso à escola. - Esclarecimento de dúvidas, realização de acordos e de planejamentos. |

| | |
|--|---|
| Materiais utilizados pela professora regente | - Informações sobre os conteúdos ministrados nas aulas e a metodologia de ensino adotada. |
| Observação e anotações no diário de campo | - Registro das aulas ministradas pela docente e dos acontecimentos durante as aulas. |
| Materiais didáticos | - Respostas por parte dos alunos às atividades propostas. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Sob essa perspectiva, reitero que esta pesquisa é atravessada por uma perspectiva interpretativista, pois verifiquei como os dados gerados refletem o contexto da pesquisa. Isso foi relevante para interpretar o local de investigação, fazer comparações, confirmar ou refutar teorias, a fim de que os participantes do estudo chegassem a conclusões que contribuíssem para se pensar em alternativas de ensino dentro do campo de estudo em que este trabalho está situado, promovendo mudanças no cenário observado.

Portanto, utilizei os referenciais teóricos elencados no capítulo anterior para aprimorar as análises feitas, principalmente em relação aos dados correspondentes às respostas dos estudantes às atividades propostas. Certamente, os dados gerados permitem a compreensão sobre a relevância da aplicação de unidades didáticas que têm por base, para além de uma metodologia de ensino diferente, uma concepção de língua distinta da que vigora nas escolas tradicionais. Os resultados, portanto, levam a conclusões ancoradas no quadro teórico deste estudo e, em virtude disso, preenchem algumas lacunas na área do ensino de Português, principalmente em relação ao ensino de AL.

5 NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA DAS ATIVIDADES E A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento narrativas experienciais de todo o percurso de desenvolvimento das três unidades didáticas e das práticas com as atividades. Além disso, apresento e discuto alguns resultados observados do trabalho com propostas pedagógicas que combinam AL com leitura/escuta e produção escrita/oral. Portanto, os dados gerados mostram como os estudantes da turma investigada agiram diante das atividades propostas, na perspectiva de um ensino de Língua Portuguesa, ancorado nos gêneros discursivos.

5.1 Da primeira unidade didática

As observações referentes ao primeiro mês da pesquisa permitiram-me compreender que os estudantes careciam de uma motivação para estudar Língua Portuguesa e, acima de tudo, para se entenderem como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, a fim de que pudessem desenvolver a sua autonomia. Nesse sentido, segundo Freire (1996), a sala de aula é o lugar onde os discentes precisam se reconhecer como sujeitos da construção e da reconstrução do saber, com vistas a exercer conscientemente a sua liberdade. Pensando nisso, há o entendimento de que as aulas de Português são o cenário ideal para propor um trabalho que estabeleça uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e as experiências sociais que eles têm como indivíduos.

Freire (1996) aponta que a prática educativo-crítica, nas relações entre discentes e docentes, deve permitir que esses sujeitos se assumam como seres sociais e históricos capazes de criar, transformar, realizar sonhos e amar. Diante dessa lógica, compreendo que as aulas de língua materna devem ser planejadas para propiciar esse momento de descoberta no mundo, para que os participantes desse processo, para além de professores e estudantes, reconheçam-se como seres que carregam uma identidade sociocultural, a qual possibilita que o conhecimento faça sentido a esses sujeitos e impacte a sua vida, tanto dentro quanto fora de sala de aula.

Esse trabalho pode ser construído por meio do texto que, segundo Geraldi (2011 [1984]), precisa ser trabalhado como centro do processo, constituindo uma opção política do docente. Nesse sentido, não há utilização da língua que não se dê por meio de enunciados, sejam eles escritos ou orais (Bakhtin, 2006 [1979]). Logo, cabe a percepção de que essa é uma estratégia para, a partir do texto, trabalhar a autonomia dos estudantes, que são sujeitos que circulam nas esferas sociais e o tempo todo têm contato com os gêneros discursivos e se comunicam por meio deles. Isso implica, por exemplo, utilizar o texto para que se possa aprimorar a compreensão leitora dos discentes e contribuir para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, analisando a materialidade linguística discursivamente, para que eles se reconheçam no processo ensino-aprendizagem, interpretando a sua realidade, produzindo sentidos e novos conhecimentos.

Essas considerações atravessaram o trabalho desenvolvido com a turma investigada e, inicialmente, foram essenciais para o planejamento da primeira unidade didática, a qual foi construída a partir da necessidade de, num primeiro momento, motivar os alunos para que eles se engajassem ativamente nas suas práticas linguísticas. Sob essa perspectiva, nessa unidade,

trabalhamos a AL atrelada à leitura (compreensão) do texto, sendo que o objetivo foi, a partir do gênero conto, chegar à compreensão acerca do efeito gerado pelo emprego dos diferentes tempos verbais no texto, para refletir como isso impacta o desenvolvimento da história narrada.

Antes de apresentar as atividades desenvolvidas em sala, é fundamental caracterizar minimamente qual a visão de leitura que subsidia este trabalho. Trata-se de concebê-la como “diálogo”, conforme preconiza Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]). Para o autor: “a compreensão é uma forma de diálogo. [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (p. 135, grifos do autor).

Dessa forma, partindo dessa ideia, afastamo-nos de visões reducionistas que veem a leitura como simples decodificação, para adotar uma perspectiva que considera o sujeito leitor ativo, que faz previsões, produz hipóteses, checa suas hipóteses, corrige-se, praticando um processo de (re)construção do dito e do não-dito pelo autor. Esse sujeito ativo, inteligente, age sobre o texto, estabelecendo, como diz o teórico, um diálogo com o autor.

O conto escolhido para a atividade foi “O menino que escrevia versos”⁸, de Mia Couto. Na obra, é narrada a história de um garoto que, por escrever versos, era repreendido pela família, a qual tinha objetivo de pôr fim àquela vergonha. O pai levou o garoto ao médico, pois acreditava que era caso de tratamento. Depois de o especialista interrogar o menino e ler os escritos do seu caderno, disse à família que aquele caso era muito grave e que ele mesmo assumiria as despesas da internação do jovem. No final das contas, o doutor tinha se encantado com os registros do menino e queria tê-lo por perto, para escutar os seus preciosos versos. De fato, esse é um texto que dialoga tematicamente com as vivências cotidianas dos jovens, os quais passam por pressões e julgamentos dentro do ambiente familiar e têm muitos sonhos guardados cuja realização precisa ser estimulada. Assim, enfatizo que a atividade foi desenvolvida em quatro etapas, divididas em oito aulas, como se observa adiante.

5.1.1 Momentos antes, durante e após a leitura

A pesquisadora Isabel Solé (1988), numa abordagem psicossocial da leitura, argumenta que ler é um processo ativo de construção de significado. Sob essa perspectiva, o processamento da informação durante a leitura acontece de forma interativa, exigindo que o leitor ative seus conhecimentos prévios, defina objetivos, monitore a sua compreensão, formule

⁸ O conto faz parte do livro *O fio das missangas* (Couto, 2009) e integra o livro didático “*Linguagem e Interação*”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016). Algumas das atividades de compreensão foram adaptadas desta obra.

questionamentos, a fim de que o texto lhe faça sentido. Assim sendo, o ensino da leitura não pode se limitar à decodificação, mas deve abranger as estratégias de compreensão do texto.

Como explica Solé (1988, p. 70),

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

A partir dessa lógica, entendemos que o papel do professor é relevante em relação à orientação dos estudantes para que desenvolvam e aprimorem habilidades que favorecem a compreensão textual, tornando-se leitores eficientes e críticos. Logo, concordamos com a autora quando ela defende que o aluno pode aprender a ler quando o docente trabalha com estratégias antes, durante e após a leitura.

Seguindo essa abordagem, Solé (1998) explica que a pré-leitura é uma etapa fundamental, pois, durante esse processo, o leitor é incentivado a ativar os seus conhecimentos prévios, a formular hipóteses e criar expectativas em relação ao conteúdo do texto. Em virtude disso, deve-se propor uma tarefa dinâmica que seja um convite à leitura e que motive o estudante a criar um objetivo para a prática leitora, a fim de que ele se interesse por ler o texto.

Pensando nisso, na primeira aula, no momento da pré-leitura, escrevi o título do conto no centro do quadro e fiz alguns questionamentos aos educandos para que levantassem algumas hipóteses. Algumas das perguntas foram: *Quais versos você acredita que o menino escrevia? Para quem? Qual nome você atribuiria ao garoto escritor? A partir do título, quais palavras você acha que vão aparecer no texto? Você tem o costume de escrever versos ou conhece alguém que tem essa prática?* Os discentes ficaram muito empolgados e deram asas à imaginação, registrando as suas respostas na lousa. Alguns imaginaram que o menino escrevia versos para a namorada ou até mesmo para si próprio. Disseram que se trataria de um menino com um nome muito famoso. Além disso, elencaram várias palavras que poderiam aparecer no texto: poema, coração, vida, morte, família etc. Ainda, a turma lembrou de um aluno do 6º ano que escrevia versos de *rap*, levantando a possibilidade de o menino do conto ser um compositor. Foi uma etapa que fez muita diferença, pois, quando os estudantes receberam o texto para leitura, era nítida a curiosidade deles para explorar o texto. Finalizada essa etapa, solicitei que eles lessem o texto individualmente e com atenção, com o objetivo de verificar se o que inferiram seria afirmado ou refutado. Pedi também que sublinhassem as palavras cujos significados eram desconhecidos.

Quando os estudantes finalizaram a leitura, imediatamente, iniciaram a checagem das hipóteses. Fizemos uma discussão oral para averiguar o que tinha se confirmado. Voltamos às anotações do quadro, recuperamos algumas das informações do texto e levantamos problematizações acerca da história narrada. Esse momento aprimorou a compreensão textual, e, por terem ficado bastante impressionados com o desfecho da história, os alunos se envolveram na conversa. Assim, foi encerrada a primeira aula.

Aqui, cabe ressaltar que Mia Couto, autor do conto selecionado, é um escritor moçambicano cuja escrita é caracterizada pelos neologismos. À vista disso, na segunda aula, após a leitura textual, projetei no quadro a biografia do escritor e explorei as informações sobre a sua vida, analisando alguns aspectos da dimensão extra verbal do enunciado (Volochinóv, 2013 [1926]). Discutimos sobre as aproximações e diferenças entre Moçambique e Brasil, tanto linguística quanto geograficamente, e analisamos como algumas palavras empregadas no texto são marcas da linguagem moçambicana e da neologia. Em seguida, voltamos ao texto e exploramos o significado das palavras e expressões que eles grifaram. Algumas delas foram: “taciturneou”; “sisudo”; “destrocou-se em tim-tins”; “mariquice”; “figadeira”; “acabrunhar”; “pôr cobro a”. De fato, essas palavras não são comuns no vocabulário do Português brasileiro. Nesse sentido, olhando para o contexto de ocorrência da palavra na frase e analisando os radicais desses nomes, os estudantes levantaram algumas hipóteses acerca do significado. Por exemplo: segundo a estudante Ana, “mariquice é coisa de preconceito, pois o pai do menino parecia machista”; a estudante Luíza argumentou que “pela análise da frase, ‘pôr cobro à vergonha’ significa acabar com aquela vergonha, porque o pai do menino não aceitava ele”; o estudante Mateus disse que “figadeira tinha a ver com fígado, pois as palavras eram parecidas”. Foi um momento divertido, e eles ficaram empolgados tentando construir a significação dos nomes desconhecidos. Após esse momento, solicitei aos discentes que se dividissem em grupos para criar um glossário do texto, que foi registrado no caderno. Para isso, contaram com o auxílio do dicionário físico e digital, além do *Google*, no caso dos neologismos, para conferir se algumas das hipóteses levantadas tinham se confirmado. No final da aula, fizemos um círculo na sala e cada equipe compartilhou os significados descobertos das palavras grifadas.

A seguir, segue um exemplo de um dos glossários produzidos.

FIGURA 2 - Glossário produzido pelo grupo 1

| Glossário | |
|---|---------------------------------------|
| Acatunhar: entristecer-se | Figadeira: fígado |
| Antiar: prejuízo | Plumbeo: quase escurecido |
| Artiar: preparar | Pestanga: piscada de olho |
| Bradar: falar com altivez | Sisudo: sério; fechado |
| Despin: lançar | Sobressalentes: extras; o mais |
| Empado: fadiga; tédio | Taciturnar: falar com poucas palavras |
| Espreitar: observar com atenção | |
| <p>→ Abstrair-se em tim-tim: explicar com detalhes</p> <p>→ Mariqueia intelectual: excesso de sentimentalismo masculino</p> <p>→ expressão pejorativa, preconceito contra garotas.</p> <p>→ Pôr sobre o: pôr fim; reprimir.</p> | |

Fonte: Registro pessoal do caderno do estudante (2024)

Depois da construção do glossário, no início da terceira aula, fizemos uma nova leitura do texto em conjunto. Eu fiz o papel do narrador e alguns discentes, nos discursos diretos, interpretaram as personagens da história, quais sejam o menino, o médico, o pai e a mãe. Isso possibilitou uma imersão maior na história e o cenário que, antes era visualizado mentalmente, se concretizava na sala de aula. Posteriormente, propus mais uma atividade de compreensão textual, a fim de que fosse possível sistematizar algumas informações centrais do texto. Como exemplo, segue a tarefa realizada pelo estudante João:

FIGURA 3: Recorte 1 da atividade de compreensão textual do estudante João

1. De que forma os versos escritos pelo menino, na introdução do conto, demonstram a realidade que ele vivia em casa?

Ele fazia versos tristes porque ele refletia o que passava na sua casa e o que passava em casa.

2. O pai aceitava o fato de o menino escrever versos? Por quê?

Não, porque ele achava que não era coisa de homem e achava que ele era doido!

3. Releia este trecho do texto:

— *Dói-te alguma coisa?*
— *Dói-me a vida, doutor.*

O garoto sentia alguma dor física? Justifique a sua resposta.

Não, ele só sentia dor psicológica e emocional, de alma.

Fonte: Registro pessoal da atividade do estudante (2024)

FIGURA 4: Recorte 2 da atividade de compreensão textual do estudante João

4. Observe este fragmento e responda às questões:

Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira.

a) Qual era a profissão do pai do garoto?

Mecânico.

b) Como o pai enxergava o filho, tendo em vista a forma do exame solicitado?

Ele via o filho como um carro que ele consertava.

5. No final do conto, percebe-se que o médico decidiu internar o menino na própria clínica. Isso aconteceu porque:

a) A mãe implorou para o médico realizar as consultas com o garoto.
 b) O médico encantou-se com os versos do menino e queria tê-lo por perto.
 c) O menino apresentava problemas psicológicos e necessitava de tratamento.
 d) O médico teve piedade e quis ajudar o menino.

Fonte: Registro pessoal da atividade do estudante João (2024)

As respostas do estudante João às perguntas atendem ao que era esperado. Isso aponta para a ideia de que as estratégias de leitura desenvolvidas favoreceram a compreensão acerca do texto lido. Estratégias construídas com base em Solé (1998), as quais, antes da leitura e

durante esse processo, envolveram: a criação de inferências sobre o texto; seleção de um objetivo para a leitura; exploração da significação das palavras e expressões; visualização da história narrada; questionamentos sobre questões centrais do texto que revelam evidências, as quais permitem afirmar ou refutar hipóteses. Portanto, enfatizo que as atividades desenvolvidas nas três primeiras aulas foram produtivas. Acredito que isso se deu em virtude de os estudantes terem dialogado bastante com o texto, o qual, além de conquistar o leitor pelo enredo, aproxima-se da realidade dos jovens.

Na quarta aula, os estudantes realizaram uma atividade de pós-leitura, com vistas a aprofundar a leitura, até então realizada. A tarefa foi realizada a fim de que eles refletissem criticamente sobre a história e sobre como ela poderia repercutir nas suas vidas. Nessa lógica, a atividade foi desenvolvida em dupla, para que houvesse uma troca de ideias entre os estudantes, com o objetivo de que eles percebessem como são capazes, por exemplo, de construir significados diferentes entre si, os quais podem (ou não) se diferenciar também dos significados de quem produz o texto ou fala nele (Souza, 2011). Sendo assim, observa-se, a seguir, um exemplo do exercício realizado pela estudante Maria:

FIGURA 5 - Recorte 1 da atividade de pós-leitura da estudante Maria

1. O que você pensa sobre a atitude do pai de levar o filho que escrevia versos ao médico?

Não acho correto, pois escrever versos é algo normal que não precisa ser levado ao médico.

2. No lugar do garoto, como você se sentiria se tivesse o seu sonho impedido? Explique.

Frustrada, porque sonhar é vida.

3. O menino, na consulta com o médico, diz que o melhor que sabe fazer é sonhar. Para você, o que significa sonhar?

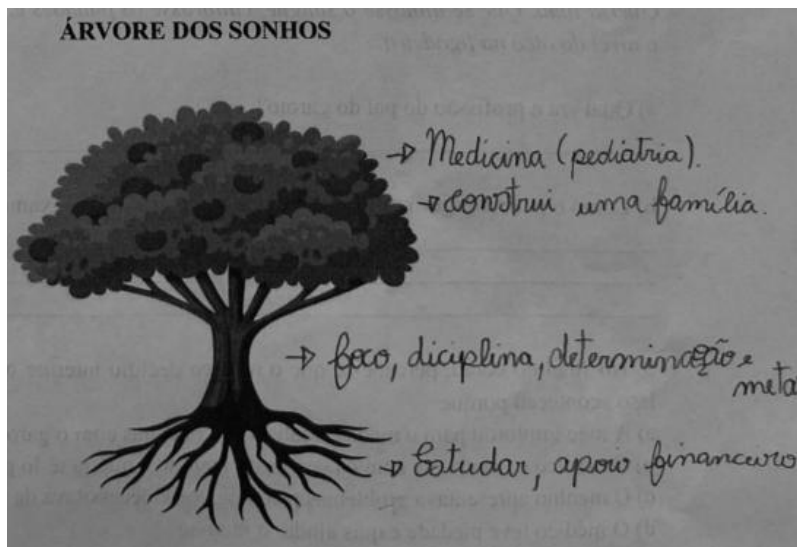
Sonhar é uma dádiva aquilo que faz necessariamente despertar. Sonhar é vida.

Fonte: Registro pessoal da atividade da estudante Maria (2024)

Essa atividade permitiu que os estudantes comparassem os seus argumentos e justificativas, construindo significados juntos, ainda que diferentes, a partir da sua própria interpretação textual. Para finalizar a aula, com o intuito de incentivar os discentes a cumprirem suas metas, realizamos a dinâmica da árvore dos sonhos, em que os educandos deveriam representar: na copa da árvore, o seu maior sonho; na raiz, o que eles já possuem para alcançar

esse sonho; no caule, o que ainda precisam adquirir no processo para atingir o objetivo. Vejamos, a seguir:

FIGURA 6: Recorte 2 da atividade de pós-leitura da estudante Maria



Fonte: Registro pessoal da atividade da estudante Maria (2024)

De acordo com a estudante Maria, o maior sonho dela é cursar medicina, além de construir uma família. Hoje, o que ela tem para chegar lá são os estudos e apoio financeiro. E ela entende que, no decorrer do caminho, terá que manter o foco, a disciplina e a determinação. Essa foi uma atividade que suscitou várias emoções na classe, pois, no final da aula, fizemos um círculo e todos compartilharam seus sonhos. Observei o brilho nos olhos dos estudantes, a vontade de transformar o mundo e a sua realidade e o afeto com que apoiavam uns aos outros. Eu vi o respeito, a esperança e o amor de que tanto falava Paulo Freire.

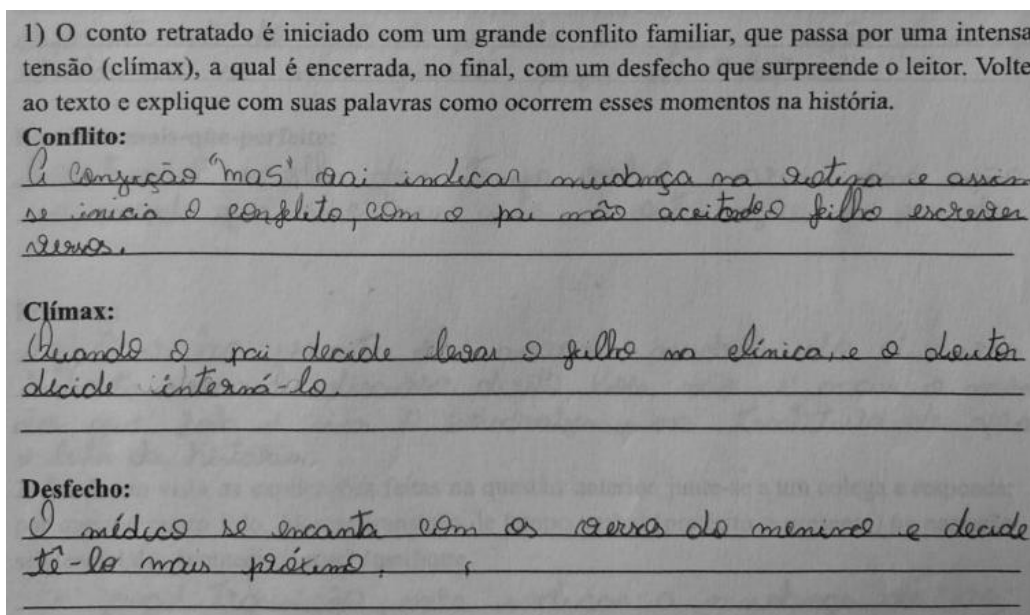
5.1.2 Compreensão do gênero conto

Depois dessas etapas iniciais, na quinta aula, trabalhei com os educandos a compreensão do gênero discursivo conto, discutindo aspectos sobre a sua organização (Bakhtin, 2006 [1979]). Nessa perspectiva, é importante deixar claro que mantive o foco na reflexão acerca da construção composicional, uma vez que as discussões realizadas sobre a organização interna do enunciado abrem o trabalho com a análise linguística, aprofundado na parte final da unidade. Logo, o objetivo foi explorar como são marcados os diferentes

momentos da história, quais sejam o conflito, o clímax e o desfecho, analisando quais marcas linguísticas dão pistas disso.

No início da atividade, fizemos uma discussão oral a fim de explorar algumas características do conto. Recuperamos informações sobre as personagens da história e o local onde ela ocorre e refletimos acerca do perfil do narrador e dos tipos de discurso (direto e indireto). Depois, discutimos sobre as partes que formam a história do conto⁹. Conduzi as discussões com o intuito de que os alunos percebessem que o início do conflito no texto é marcado linguisticamente por meio da conjunção “mas” (“Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos”). Isso acontece porque o conflito indica mudança no que era comum no cotidiano, logo, observa-se a transição do pretérito imperfeito para o perfeito, tópico a ser explorado com mais detalhes, na próxima seção. Dessa maneira, depois das análises, solicitei aos estudantes que explicassem com suas palavras como ocorrem o conflito, o clímax e o desfecho da história, como se nota a seguir:

FIGURA 7: Atividade de compreensão do gênero da estudante Luíza



Fonte: Registro pessoal da atividade da estudante Luíza (2024)

Analisando a resposta da estudante, percebo que ela descreveu bem os momentos indicados no enunciado. Nesse sentido, é nítido que ela entendeu a função da conjunção “mas”, naquele contexto da história, porém teve dificuldade para construir uma justificativa para esse

⁹ Trabalhamos algumas especificidades e características do gênero conto, tendo por base o que aponta Moisés (1985).

emprego, uma vez que o seu conhecimento sobre os tempos verbais precisava ser aprimorado. Logo, terminamos a aula com a sistematização do conceito e das características do conto no caderno, traçando o objetivo de explorar, de modo mais aprofundado, na seção seguinte, a questão da presença dos diferentes tempos verbais no texto.

5.1.3 Língua em ação

Nesta pesquisa, acredita-se que a AL é uma ferramenta para se trabalhar com os outros eixos de ensino de Português (Mendonça, 2006; Perfeito; Cecílio; Costa-Hübes, 2007; Reinaldo; Bezerra, 2012), haja vista o desenvolvimento de atividades de natureza epilinguística (Franchi, 1987). Pensando nisso, na última seção da unidade didática, decidimos aprofundar a leitura, refletindo como determinadas marcas linguísticas no conto contribuem para a construção do sentido. Dessa forma, nas duas aulas finais, os estudantes tiveram a oportunidade de analisar o que fazem os verbos no texto e como a transição de tempo verbal¹⁰ contribui para a narração sequencial da história. Para isso, exploramos a AL em níveis menores, como a frase e a palavra.

A princípio, os educandos e eu relemos, pausadamente, os parágrafos iniciais do conto, com o objetivo de perceber as movimentações verbais, ou seja, o que os verbos vão fazendo na história. Como exemplo, seguem o quarto e o quinto parágrafo, cuja análise será narrada adiante.

QUADRO 9 - Recorte do texto que foi analisado na aula

*O médico **destrocou-se** em tim-tins. Dona Serafina **respondeu** que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca **espreitara** (tinha espreitado) uma página. **Lia** motores, **interpretava** chaparias. **Tratava** bem, nunca lhe **batera** (tinha batido), mas a doçura mais requintada que **conseguiu** (tinha conseguido) **tinha sido** em noite de núpcias:
— Serafina, você hoje **cheira** a óleo Castrol.*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

¹⁰ Perini (2016, p. 318) argumenta que, em se tratando dos verbos, nem todas as “relações são de ‘tempo’ (algumas são de ‘aspecto’)”. Mas o autor trata essas relações em conjunto, “já que o aspecto e o tempo não têm representação formal distinta em português”. Portanto, neste trabalho, assumo a expressão “tempo verbal” em circunstâncias que poderiam ser de aspecto verbal, como quando conduzo as análises para a diferenciação entre o perfeito e o imperfeito.

Foi feita uma análise minuciosa desse trecho. A partir desse momento na aula, os educandos foram percebendo como as variadas formas verbais se contrastavam dentro do texto. A nós, então, importou “verificar em que medida [as formas verbais] contribuem para a construção de sentido dos textos e o quanto refletem a intenção do sujeito que as seleciona para comunicar-se, oralmente ou por escrito” (Vargas, 2011, p. 18).

Durante a leitura, chamei a atenção dos estudantes para os verbos iniciais, que marcam o pretérito perfeito. Fiz alguns questionamentos como: *Quantas vezes Dona Serafina respondeu? O médico explicou detalhadamente mais de uma vez?* Assim, chegamos à conclusão de que se tratava de uma única ação concluída no passado, que se mostra distante, caracterizando o referido tempo verbal. Discutimos também sobre como as terminações verbais davam pistas sobre o tempo e o modo em que os verbos estavam conjugados.

Em sequência, conduzi a reflexão acerca do pretérito imperfeito: *Quantas vezes o mecânico lia? É possível determinar a quantidade de vezes que o mecânico tratou bem a esposa?* Logo, percebemos que não seria possível uma resposta exata, haja vista que a ação no passado tinha durabilidade e projetava-se para o presente, tratando-se de uma marcação de rotina, o que faz sentido quando se observa os hábitos do mecânico, descritos no texto. Fizemos também uma comparação entre os verbos “lia”, “interpretava” e “tratava”, analisando a marca linguística que caracteriza a construção do pretérito imperfeito.

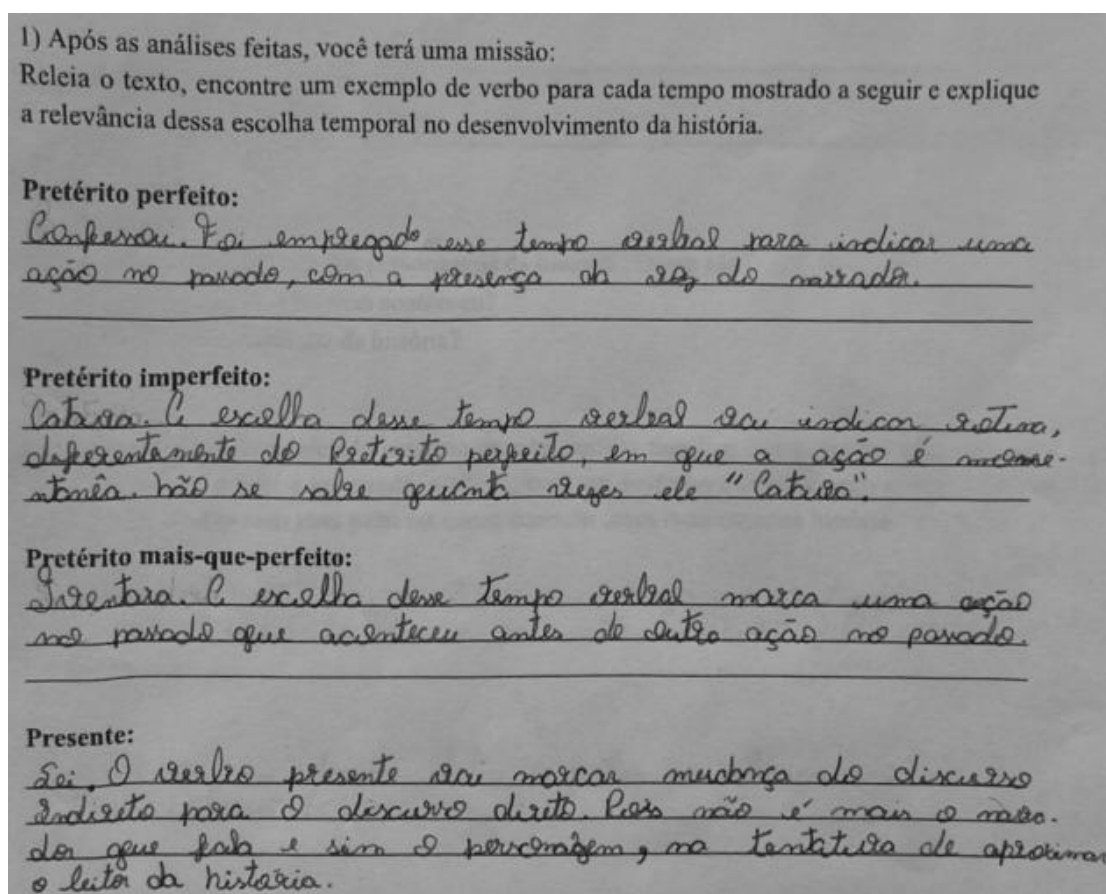
Além do mais, conversamos sobre o pretérito mais-que-perfeito, como em *nunca espreitara (tinha espreitado) uma página*, indicando uma ação que ocorreu no passado, antes de outra. Antes de qualquer outro evento no passado, o pai nunca tinha observado uma página. Para ficar mais clara essa relação, tive que recorrer a outros exemplos mais visuais acerca desse tempo verbal, como: *Quando o rapaz chegou à rodoviária, o ônibus partira (tinha partido)*. Ainda que o exemplo estivesse deslocado do texto, foi relevante para que os discentes entendessem o que significa uma ação preceder outra no passado, pois é nítido, pela frase, que o rapaz perdeu o ônibus; ou seja, primeiramente, o veículo partiu e só depois o jovem chegou.

Por fim, analisamos a transição das formas no pretérito para o presente: *cheira*. Levantei alguns questionamentos: *Quem fala na primeira parte do trecho? E na segunda? Quais pistas dão indícios disso?* Após, discutimos sobre discurso direto (e as pontuações) e discurso indireto. As reflexões realizadas nesse sentido ajudaram os discentes a compreender que aquilo observado pelo narrador é narrado no passado. Agora, as falas dos personagens da história aparecem no presente, como uma forma de aproximar o leitor da cena, para marcar a transição entre narrador observador e personagem que participa da história.

Depois dessa atividade de análise linguística, recorremos ao livro didático para sistematizar os conceitos acerca dos pretéritos e do presente e exploramos a conjugação de outros verbos nesses tempos, a título de exemplificação. É importante frisar que, nesta tarefa, embora eu tenha utilizado os termos da gramática tradicional, a metodologia empregada não privilegia os padrões tradicionais de ensino de Português, pois, até em níveis menores de análise, o ensino gramatical não se desvinculou das práticas de linguagem. Desse modo, os educandos foram instigados “a estabelecer relações de sentido, compreendendo, de fato, o significado e verdadeira função da palavra no contexto em que ela aparece” (Vargas, 2011, p. 105).

Na última aula, então, solicitei a realização de uma atividade, em que os discentes deveriam encontrar no texto um exemplo de verbo para cada tempo estudado e explicar a relevância desse emprego temporal no contexto da história. Abaixo, segue um exemplo da tarefa realizada pela estudante Luíza:

FIGURA 8: Atividade sobre tempos verbais realizada pela estudante Luíza



Fonte: Registro pessoal da atividade da estudante Luíza (2024)

Pela análise da figura acima, é nítido que a aluna escolheu os verbos adequadamente e apresentou explicações pertinentes sobre o emprego dos tempos verbais. Aqui, nota-se que ela foi capaz de construir uma boa justificativa para os argumentos desenvolvidos, demonstrando bom aproveitamento da tarefa. Diante dessa lógica, entendo que esse resultado mostra as vantagens de se promoverem PAL, ao invés do ensino tradicional de gramática, haja vista que as reflexões provocadas contribuirão para que os estudantes entendessem como determinados fenômenos linguísticos estão a serviço da construção do texto. Ora, explorar essa compreensão, frente a um processo que parte da epilinguagem para a metalinguagem, faz com que a materialidade linguística faça mais sentido aos discentes (Franchi, 1987; Mendonça, 2006).

Relacionado a isso, na prática, foi possível perceber como o trabalho com a leitura na sala de aula pode ser planejado para conduzir à “reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas” (Suassuna, 2012, p. 23), com vistas a colaborar para a construção de práticas de ensino que buscam formar leitores conscientes. Sendo assim, as atividades desenvolvidas apontam para o fato de que a AL é uma ferramenta que pode ser utilizada estrategicamente nas aulas de Português para aprimorar o conhecimento dos estudantes acerca dos outros eixos de ensino, o que parece ser produtivo quando se pretende questionar a validade da tradição gramatical que ainda vigora no contexto escolar.

É notório que o trabalho contextualizado com o ensino dos tempos verbais, excluindo-se a restrição à classificação de formas e à exposição a quadros de conjugação, permitiu que os estudantes refletissem sobre as regularidades linguísticas, “aplicando os conhecimentos durante as atividades de leitura e de produção de textos, num processo de ação/reflexão/ação” (Vargas, 2011, p. 105).

Em suma, com esse trabalho de análise linguística, finalizei a aplicação da primeira unidade didática. De forma geral, a turma teve um ótimo aproveitamento, sendo que os resultados mostram a relevância de, nas aulas de língua materna, propor práticas de ensino que estejam ancoradas nos gêneros discursivos à luz da concepção enunciativa da linguagem.

No final do segundo mês de pesquisa, então, a professora regente e eu nos reunimos para discutir os próximos passos referentes à elaboração da segunda proposta didática, a qual será apresentada na próxima seção.

5.2 Da segunda unidade didática

Em uma conversa com a professora regente, sobre o primeiro trabalho desenvolvido na turma, concordamos que os estudantes mostraram bastante interesse pela realização das tarefas e que o aprendizado sobre os conteúdos selecionados foi satisfatório. Para avançarmos com a pesquisa, passamos do texto literário, nem sempre acessível ao estudante, a um texto mais pragmático, com o qual os educandos têm mais contato no dia a dia. Logo, optamos por ampliar o trabalho com a criticidade dos discentes, por meio da análise de uma charge, com vistas a promover um espaço de aprendizagem que permitisse a eles refletir criticamente sobre a forma como leem o mundo e constroem sentidos, a partir dos discursos à sua volta.

Sobre isso, há de se considerar que a turma investigada tinha contato frequente com a *Internet*, ambiente no qual circulam muitas (des)informações. Nessa perspectiva, na era tecnológica em que vivemos, o trabalho com o letramento crítico é indispensável, haja vista que nem sempre agimos conscientemente ao produzir, consumir ou compartilhar discursos nos canais de comunicação *online*, os quais potencializam os conflitos em torno da produção de significados. De acordo com Costa e Mendonça (2022, p. 190), esse cenário precisa ser considerado na escola, a fim de conduzir à formação crítica e cidadã por meio de um “trabalho voltado não só para a leitura/recepção e produção de textos, mas também para a reflexão sobre linguagem(ns) nessa instituição, tal como preconizam as propostas de realização de práticas de análise linguística (AL)”. Assim, observamos que seria interessante desenvolver um trabalho que aprimorasse as análises nesse sentido.

Assim sendo, na segunda unidade didática, a professora regente e eu planejamos o trabalho com a AL vinculado tanto à leitura (compreensão) de uma charge, quanto à escrita e à reescrita de um comentário crítico. Isso porque concordamos que a AL não constitui um trabalho isolado, pelo contrário, ela deve estar integrada às práticas de leitura e de escrita, de modo que os estudantes desenvolvam uma consciência linguística que favoreça a compreensão e produção de textos (Mendonça, 2006; Perfeito; Cecílio; Costa-Hübes, 2007; Reinaldo; Bezerra, 2012). O texto escolhido para conduzir a atividade foi uma charge de Jean Galvão que retrata as tragédias ambientais que afetaram o Rio Grande do Sul (RS), publicada nas mídias digitais da Folha de São Paulo. Como é sabido, entre abril e maio de 2024, o estado gaúcho foi atingido por enchentes volumosas que deixaram várias famílias em estado de calamidade. Logo, esse cenário foi retratado na charge, que teve grande repercussão no momento de sua publicação e, em questão de instantes, espalhou-se um discurso de repúdio ao texto, uma vez que muitas pessoas acusaram o autor de promover certo tipo de zombaria à situação que o

estado enfrentava. Por conta disso, vimos a necessidade de trabalhar com a obra de Galvão, pois todas as ofensas que lhe foram atribuídas só mostram o quanto o trabalho com a leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa precisa ser privilegiado. Desse modo, esclareço que as atividades foram desenvolvidas em dez aulas, e as etapas de aplicação da proposta didática e os resultados observados serão apresentados, a seguir.

5.2.1 Leitura e Análise Linguística de charge

Na primeira aula, como uma forma de introduzir o tema central da charge nos primeiros passos antes da leitura, os discentes assistiram a alguns vídeos¹¹ que circularam nas redes sociais e nos jornais sobre as enchentes que afetaram a vida de milhares de gaúchos. A ideia era ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto e, para isso, fizemos algumas discussões iniciais sobre as cenas que apareciam nos vídeos. Eles, logo, reconheceram que o material audiovisual mostrava a triste realidade do RS e alguns até compartilharam suas experiências como sujeitos que já presenciaram o impacto de enchentes, o que abriu caminhos para que a prática leitora fosse mais eficaz.

Após esse momento, projetei no quadro a charge de Galvão, que segue representada abaixo, para realizarmos as Práticas de Análise Linguística:

¹¹ Vídeo 1: https://youtube.com/shorts/v4fh_3beP2U?si=OMNSmtcN_sf3tWu
Vídeo 2: https://youtube.com/shorts/iwBKpIFieHE?si=X2rAN_KB1nlcSd7K
Vídeo 3: https://youtu.be/D6GhDd4uaTI?si=8pqOFY1m1hxm_nA

FIGURA 9: Charge sobre as enchentes no RS

FOLHA DE S.PAULO
charge

Jean Galvão



Fonte: Folha Digital (maio/2024)

Nessa perspectiva, chamei a atenção, de início, para o nome do jornal e do autor, com vistas a direcionar o olhar para o contexto de produção e de circulação do texto¹², explorando a dimensão extra verbal do enunciado (Volochinóv, 2013 [1926]). Em seguida, conduzi a reflexão por meio da análise minuciosa dos elementos verbais e não verbais que compõem a charge, analisando a dimensão verbo-visual do enunciado (Acosta Pereira, 2008), com foco na estrutura composicional, no estilo e no conteúdo temático (Bakhtin, 2006 [1979]). A discussão oral, portanto, teve por base questionamentos como: *O texto foi publicado onde e por quem? Em qual cenário se encontra a família? O que isso tem a ver com o atual momento vivido no Brasil? Quais elementos visuais dão pistas disso? Quais são as expressões das crianças? Por que os pais olham para cima e os meninos para baixo? O balão representa a fala de quem no texto? O choro do garoto contribuiria para que a enchente aumentasse? Qual a relação entre a dimensão do choro e a da enchente? Faria diferença se a fala no texto fosse dita pelos pais? Por que, na charge, é a criança que foi representada chorando e não os pais? Qual a posição do autor ao retratar a fala da criança? Você concorda com ela?*

Os educandos logo perceberam, pela análise das cores e das figuras, que uma família tinha tido a sua casa tomada pela enchente e relacionam isso à realidade do RS. Identificaram

¹² A discussão sobre o contexto de produção e de circulação da charge foi aprofundada na aula 3, como se observa na seção seguinte.

as expressões sérias e preocupadas dos pais das crianças. Segundo a estudante Ana, “estavam à procura de uma ajuda que parecia não chegar”. Além disso, apontaram as expressões tristes dos garotos, confirmada pelo choro do menino. Em relação ao dizer da personagem, de acordo com a estudante Luíza, “era impossível o choro aumentar a água da enchente, mas a fala mostra a inocência da menina em meio àquele caos”. O discente Mateus contribuiu para a discussão dizendo que “o choro era pouco mas representava muito”, ou seja, ele se referia ao fato de que a lágrima, naquele contexto, significava a dor de muitas famílias desabrigadas que necessitavam de ajuda. Isso, por exemplo, justifica a escolha por parte do autor de representar essa dor por meio de uma criança, que traz sensibilidade, o que foi apontado pelo estudante Mateus. No geral, tivemos um ótimo momento de discussão na sala de aula, pois os alunos se envolveram na conversa por estarem inteirados do assunto da atualidade, uma das vantagens se de trabalhar com o gênero charge.

No início da segunda aula, aprofundamos um pouco as discussões sobre o texto, refletindo sobre esta questão: *Há humor na charge retratada?* Isso foi relevante para entender como a produção de significado dos estudantes se diferenciava da construção de sentido dos leitores que manifestaram repúdio à charge¹³. Conforme o estudante Mateus, “o autor quis que o leitor sentisse empatia, e não há graça nisso”. No final, chegamos à conclusão de que a charge provoca uma grande reflexão nos leitores pela forma como os elementos verbais e não verbais são combinados, sendo que, dessa vez, o cartunista não utilizou o humor como estratégia para que o texto cumprisse o seu objetivo.

Para que os alunos refletissem sobre o que, geralmente, contém uma charge, analisando como a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo estão imbricados, apresentei a eles outros exemplos de textos desse gênero, inclusive os que continham humor. Concordamos que, em todos os casos, o assunto retratado era atual, e, para compreender o texto, era preciso conhecer o fato político-social retratado. Além disso, percebemos que era comum a utilização de ilustração ou desenho humorístico, quase sempre acompanhados de legenda ou balão. Finalmente, entendemos que todas as charges provocam reflexões nos leitores, sobretudo por meio de críticas ao tema atual representado. Depois dessas análises, os estudantes sistematizaram essas informações sobre o referido gênero no caderno e concluímos as tarefas do dia.

¹³ Quando a charge foi publicada por Galvão, recebeu inúmeras críticas negativas por parte de muitos leitores, os quais o acusaram de “zombar” dos gaúchos frente à tragédia ambiental. Um exemplo dos comentários que repudiaram o trabalho do autor aparece na próxima seção.

5.2.2 *Leitura e Análise Linguística de comentário crítico*

Na terceira aula, após os debates iniciais sobre a charge, nós analisamos alguns comentários positivos e negativos direcionados à obra de Galvão. Isso porque seria solicitado, mais adiante, aos alunos, que produzissem um comentário crítico sobre a charge para publicar em uma postagem no *Instagram* da escola. Dois dos textos selecionados podem ser vistos, a seguir:

FIGURA 10: Comentário 1 sobre a charge

A Associação do Ministério Público do Rio Grande do Sul (AMP/RS) manifesta a sua profunda tristeza e indignação em relação à charge de Jean Galvão, publicada pela Folha. O RS vive a maior calamidade pública de sua história e chora a perda das vidas que, infelizmente, não conseguiu salvar. Dentro dos limites da liberdade de expressão que tanto prezamos, manifestamos nosso repúdio à charge. Hoje, só há dois sentimentos possíveis: empatia e solidariedade, que não foram representados na ilustração.

João Ricardo Santos Tavares, presidente da Associação do Ministério Público do RS (Porto Alegre, RS)

Fonte: Folha Digital (maio/2024)

FIGURA 11: Comentário 2 sobre a charge

Não tem NADA de errado com essa charge. O problema está na falta de sensibilidade e interpretação das pessoas. Não passa de uma representação super sensível e TRISTE sob o olhar inocente de uma criança diante de toda essa situação trágica. Todo esse caos criado ao redor disso é somente desperdício de energia que poderia estar sendo revertido para quem realmente precisa. Parem de cair em qualquer efeito manada movido pelo ódio. Não faz o menor sentido um artista debochar de uma tragédia dessas, pelo amor de deus.

Fonte: *Instagram* da Folha de S.Paulo (maio/2024)

De antemão, aprofundamos as discussões sobre o contexto de produção, de circulação e de consumo do texto. Iniciei a conversa questionando os discentes sobre a diferença entre o público que acessa a charge no site da Folha Digital (acesso por meio da assinatura mensal) e

o público que consome o texto no *Instagram* (acesso gratuito). Após a leitura dos comentários, a estudante Maria notou que “o comentário 1 parecia estar com uma linguagem mais formal”, o que faz sentido quando pensamos quem é o autor do texto, em qual contexto ele escreveu e para quem ele escreveu.

Sobre isso, Bakhtin (2006 [1979], p. 302) declara que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Portanto, as diferenciações em termos de linguagem, observadas na leitura dos dois textos, revelam a variação dos eventos discursivos a depender do quadro institucional em que são produzidos o que, nesse caso, revela estilos distintos empregados nos enunciados.

Em seguida, discutimos as diferenças entre os posicionamentos dos autores dos dois comentários, qual seja o conteúdo temático dos textos, refletindo sobre algumas marcas linguísticas que colaboram para a organização do texto e para o desenvolvimento da argumentação. Em relação ao primeiro comentário, analisamos, por exemplo, os efeitos de sentido gerados pelo emprego dos advérbios *infelizmente*, *só* e *tanto* e dos adjetivos *profunda* e *maior*. No que tange ao segundo comentário, refletimos sobre o impacto produzido pelo uso: das palavras em caixa alta; do prefixo *super*; do pronome *qualquer*; da expressão *pelo amor de deus*. Além disso, conversamos acerca da utilização dos advérbios *somente* e *realmente* e dos adjetivos *sensível*, *triste*, *inocente*, *trágica* e *menor*. O objetivo das análises foi conduzir os estudantes à compreensão de como esses termos impactam o discurso, mostram o estilo textual e contribuem para que a opinião dos autores se manifeste, como é caso dos adjetivos, que marcam a subjetividade, e dos advérbios, que mostram certa modalização discursiva.

Após esse momento, enfocamos a análise da construção composicional dos comentários críticos, uma vez que os discentes precisavam entender como esse gênero é organizado internamente. Inicialmente, essa tarefa não foi simples, pois a forma do texto é mais livre. Por isso, nesse momento da aula, apresentei à turma outros exemplos de comentários, a fim de identificarmos o que era relativamente estável em termos de estrutura. Sob essa perspectiva, chegamos à conclusão de que três partes constituíam os textos cujo formato exploramos:

apresentação, descrição e avaliação. Ou seja, normalmente, o autor contextualiza o objeto comentado, descreve o que observa e faz uma crítica à obra, sendo que não há uma ordem específica para essas partes serem indicadas. Ademais, percebemos que o comentário crítico, no que concerne à extensão, é mais curto, se comparado a outros gêneros nos quais a argumentação se faz presente, como artigo de opinião e resenha. Dessa maneira, no final da aula, sistematizamos essas características do gênero na lousa e os educandos registraram as anotações no caderno.

Em suma, é relevante pontuar que todo esse trabalho de análise acerca da organização do comentário crítico foi fundamental para que os discentes entendessem como os enunciados retratados se constituíam internamente. Isso significa que, refletindo sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desse gênero discursivo (Bakhtin, 2006 [1979]), os estudantes estariam mais preparados para a etapa seguinte, a qual será descrita na seção que segue.

5.2.3 Primeira versão do comentário crítico

No início da quarta aula, com vistas a contribuir para a argumentação dos estudantes, quando fossem elaborar o comentário crítico sobre a charge, assistimos a um vídeo¹⁴, publicado pelo *Portal g1*, que explica geograficamente o porquê de as enchentes terem tomado uma proporção tão grande no RS. O objetivo era que os discentes aprimorassem a compreensão acerca dos fatores que impulsionaram o agravamento do desastre ambiental. Em seguida, fizemos um debate sobre o impacto das ações humanas naquele cenário. Foi uma discussão muito proveitosa, uma vez que a turma estava estudando a temática de mudanças climáticas nas aulas de geografia e pôde colaborar para a discussão. Por último, conversei com os educandos sobre a proposta da atividade.

Seguindo essa lógica, a ideia era produzir comentários críticos sobre a charge, os quais seriam publicados na postagem da obra que seria feita no *Instagram* da escola. A partir disso, tendo em vista que ninguém escreve sem ter uma percepção de quem é o seu leitor (Bakhtin; 2006 [1979]), retomei com os educandos o contexto de produção dos comentários, a fim de que eles pudessem refletir sobre o público que leria os textos. Alguns questionamentos foram feitos: *Quem tem acesso aos textos que circulam no Instagram da escola? É o mesmo público das redes sociais de vocês? Os comentários serão feitos com qual objetivo?*

¹⁴ Link para acessar o vídeo: <https://www.instagram.com/reel/C6r3NUir9s7/>

Na oportunidade, os educandos foram instigados a perceber quem eram os seguidores da página do *Instagram* da escola e qual a finalidade de um texto publicado nessa página. Isso foi relevante, haja vista que a crítica que se faz à produção textual no ambiente escolar (à redação) é o fato de o texto ter sempre o mesmo interlocutor: o professor, que, por sua vez, atua como corretor do texto, não como um interlocutor interessado no que o estudante tem a dizer (Geraldi, 1984; 1991; Antunes, 2003).

Desse modo, após essas reflexões, a turma foi dividida em quatro grupos de três integrantes cada, e eles iniciaram a produção. Nos grupos 1 e 3, cada integrante ficou responsável por escrever uma parte do comentário. Já nos grupos 2 e 4, um estudante específico fez a produção, mas, claro, como o auxílio dos colegas. Observamos que todos eles se manifestaram a favor do chargista, destacando pontos positivos da obra do autor, conforme se observa a seguir:

FIGURA 12: Comentário produzido pelo grupo 1

Primeira versão do comentário:

A charge produzida por George Orwell e Rio Grande do Sul de Jean Góvão, foi publicada na folha de São Paulo. É ela denunciar a tristeza e inocência das crianças sobre a enorme tragédia de seu estado. Há retrato uma família no telhado de sua casa desesperada por ajuda, que parece ignorada. Além disso observamos-se uma menina consoling seu irmão, na intenção dele parar de chorar, como se o seu choro aumentasse o nível da água. A obra do autor é genial pois chama a atenção para as consequências das ações do homem como a poluição e desmatamento que gera o aquecimento global, que afeta o bem-estar da sociedade.

Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 1 (2024)

FIGURA 13: Comentário produzido pelo grupo 2

Primeira versão do comentário:

A charge do autor Jean Galvão retrata a tragédia do Rio Grande do Sul. Na obra do autor foi apresentado uma casa alagada e uma família, esperando um resgate. A publicação foi publicada, recebendo diversas críticas. Na minha opinião o autor não foi maldoso, ele quis transmitir uma reflexão aos leitores. Percebemos na charge a inocência da criança e o humor do autor. Jean descreve o sofrimento das famílias, priorizando a empatia das pessoas.

Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 2 (2024)

Como se nota nas imagens acima e, tendo em vista também as outras duas produções do comentário, em termos de organização do gênero, os discentes cumpriram o objetivo da tarefa, o que mostra que as atividades de reflexão realizadas anteriormente geraram bons resultados. De uma forma geral, os comentários foram bem escritos, porém, não ignoramos o fato de que os textos apresentaram alguns desvios de natureza sintático-semântica¹⁵. Por exemplo, verificamos falhas na estrutura sintática e desvios relacionados à acentuação, à pontuação, e à concordância verbal e nominal; observamos a ausência de elementos coesivos e algumas inadequações no emprego de certos itens lexicais, que precisavam de atenção para se alcançar a coerência textual. Portanto, o próximo passo foi entender, na prática, como a AL pode ser trabalhada para que os alunos aprimorem a sua escrita. Uma das formas de se fazer isso é por meio do desenvolvimento da capacidade de autocorreção dos discentes, resultando na reescrita textual (Geraldi, 1984), o que será apresentado na seção subsequente.

5.2.4 Análise Linguística e produção escrita

De acordo com Geraldi (1984), um dos trabalhos possíveis com a AL, nas aulas de Português, se dá por meio da leitura e da análise dos textos produzidos pelos estudantes, a fim

¹⁵ Não utilizei nenhuma marcação de correção no texto dos estudantes, embora tenha lido com atenção o que foi escrito por eles. A proposta foi que os discentes, a partir das aulas de AL, identificassem e resolvessem os desvios. Isso, claro, sob minha orientação.

de discutir os problemas encontrados, iniciando pelo erro em direção à autocorreção e tendo a reescrita como resultado desse processo. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido com a turma teve por base essas considerações do autor, pois, quando construímos um ensino que leve o educando à reflexão sobre a sua própria escrita, para resolver possíveis problemas na composição do texto, de fato, contribuímos para a formação de escritores mais autônomos e críticos.

Seguindo essa lógica, em uma conversa com a professora regente, ela me informou que os discentes, em outros momentos do ensino fundamental II, já tinham estudado os conteúdos sobre acentuação, pontuação, concordância e coesão e coerência textuais. Em virtude disso, concordamos que as atividades seriam baseadas em uma revisão acerca desses conteúdos, tendo por base os desvios observados na produção dos estudantes, com o objetivo de que eles refletissem sobre o emprego consciente dos elementos linguísticos no texto. Assim, as aulas 5, 6, 7 e 8 foram destinadas às PAL, fundamentadas nas primeiras versões dos comentários críticos.

5.2.4.1 Acentuação

A revisão sobre acentuação seguiu uma abordagem metodológica de Marquardt e Graeff (1990, p. 124-125), uma vez que as autoras argumentam que o ensino de aspectos gramaticais deve “estimular o raciocínio, através do processamento de dados que compõem o conhecimento gramatical implícito - acervo obrigatório de qualquer falante nativo normal, - através da observação, descoberta e formação de regularidades linguísticas”. Logo, essa perspectiva de trabalho é interessante para conduzir os estudantes ao desenvolvimento do raciocínio sobre as regras de acentuação.

Diante dessa lógica, para trabalhar com esse conteúdo, inicialmente, desenhei um quadro na lousa, e pedi que os estudantes o completassem com algumas palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas que apareciam nos textos produzidos por eles. Então, atentando-se à tonicidade das sílabas, eles assim o fizeram, preservando a escrita da palavra, conforme escrita no texto (com ou sem acento). Segue abaixo a representação do quadro:

QUADRO 10: Atividade sobre acentuação

| Proparoxítonas | Paroxítonas | Oxítonas |
|---------------------|-------------|----------|
| tragédia/tragedia | gaucho | esta |
| consêquencia | casa | reflexão |
| família/familia | nível | alem |
| inocência/inocencia | enchente | ira |
| crítica | choro | ações |
| auxílio | ajuda | também |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao preencher o quadro¹⁶, já refletindo sobre como a tonicidade, em certos casos, é indicada pelo acento, alguns estudantes perceberam que tinham cometido desvios. De acordo com o estudante Gabriel, ele achava que “além” tinha acento, só que não tinha certeza. Assim como a estudante Luíza, que afirmou que “inocência” tinha acento, mas esqueceu de colocar no texto. Dessa forma, fizemos um trabalho de análise para entender os motivos pelos quais as palavras recebem acento ou não, a fim de que a regra fizesse sentido aos discentes, e eles pudessem utilizá-la conscientemente quando revisassem os seus textos.

Em relação às palavras oxítonas, dois desvios foram observados. Questionei os estudantes se eles observavam alguma inadequação na coluna da direita. A maioria da turma apontou que “além” e “irá” eram acentuadas, mas não souberam formular uma explicação que justificasse isso. Para que os estudantes compreendessem o porquê de essas palavras receberem acento, solicitei que pensassem em outros exemplos de vocábulos oxítonos com a mesma terminação, e construímos este quadro:

¹⁶ No quadro, aparecem palavras que não estão nos comentários apresentados na seção anterior, pois elas estão presentes nas outras duas produções feitas pela turma.

QUADRO 11: Exemplos de palavras oxítonas

| | |
|-----------------|-----------------|
| Belém | sabiá |
| também | fará |
| Parabéns | Paraná |
| alguém | maracujá |
| armazém | Sofá |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Depois dessa atividade, questionei os estudantes sobre o que havia de comum entre as palavras de ambas as colunas, focalizando as terminações. Chegamos à conclusão de que todas elas recebem acento, mas por razões diferentes. Os educandos perceberam, então, que, na coluna da direita, as palavras oxítonas terminam com “a” aberto. Na coluna da esquerda, observaram vocábulos oxítonos terminados com o ditongo nasal “em”, seguido ou não de “s”. Seguindo esse raciocínio, eles verbalizaram a regra e registraram as análises no caderno. Por fim, chamei a atenção para o fato de que, no caso analisado, a ausência de acentuação nos verbos “irá” e “está”, por exemplo, acarreta a escrita de um substantivo e de um pronome, respectivamente.

Além disso, propus o mesmo trabalho de análise no que tange às palavras paroxítonas. Dois desvios foram observados e, por isso, pedi aos estudantes que dessem exemplos de vocábulos paroxítonos parecidos com “gaúcho”, em termos de separação silábica, e com “nível”, em termos de terminação da palavra:

QUADRO 12: Exemplos de palavras paroxítonas

| | |
|--------------|----------------|
| Saúde | Túnel |
| Saída | Fácil |
| Juíza | Difícil |

Fonte: Autoria Própria (2024)

Dessa forma, os discentes concluíram que todas as palavras paroxítonas da coluna da direita terminam com “l”, por isso são acentuadas. Em relação aos vocábulos da coluna da esquerda, exploramos no quadro as separações silábicas desses termos e, como bem observou

o estudante Gabriel, “há presença de hiato nas palavras”, nesse caso hiatos paroxítonos formados por “i” e “u”, o que justifica o emprego do acento. Nesse momento, chamei a atenção para o que não cabe na regra, como é o caso da palavra “feiura”, que não recebe acento porque o hiato é antecedido de ditongo. Logo, sistematizamos as informações no quadro e os discentes fizeram as anotações no caderno, com a tarefa de apresentar outros exemplos de ocorrência dessa regra.

Finalmente, no que concerne às palavras proparoxítonas, é importante pontuar que houve divergências na escrita dos discentes, como se observa no QUADRO 2. Nesse sentido, solicitei que eles consultassem o dicionário para verificar quais palavras indicadas possuíam ou não acento, a fim de que, a partir disso, tentassem explicar a regra de acentuação pela observação do que elas tinham em comum. Como um resultado bastante positivo, a turma chegou à conclusão de que todos os vocábulos proparoxítonos recebem acento na antepenúltima sílaba. Na oportunidade, chamei a atenção para o fato de que a regra inclui também as palavras proparoxítonas terminadas em encontros vocálicos que, normalmente, são pronunciados pelos falantes como ditongos crescentes, como em: “família” e “tragédia”, por exemplo. Em suma, finalizamos as discussões e os alunos anotaram as observações para, depois, revisarem os seus textos.

5.2.4.2 Pontuação: o uso da vírgula e do ponto final

Em relação à utilização da pontuação no texto, haja vista o fato de que os discentes tinham estudado esse conteúdo no 7º ano, preparei uma atividade de revisão para que eles refletissem sobre o emprego da vírgula e do ponto final. Para isso, voltei ao primeiro comentário analisado, na seção 4.3.2, reescrevi o texto, omiti os sinais gráficos empregados e projetei o seguinte quadro na lousa:

QUADRO 13: Atividade sobre pontuação

A ASSOCIAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL MANIFESTA A SUA PROFUNDA TRISTEZA E INDIGNAÇÃO EM RELAÇÃO À CHARGE DE JEAN GALVÃO PUBLICADA PELA FOLHA O RS VIVE A MAIOR CALAMIDADE PÚBLICA DE SUA HISTÓRIA E CHORA A PERDA DAS VIDAS QUE INFELIZMENTE NÃO CONSEGUIU SALVAR DENTRO DOS LIMITES DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO QUE TANTO PREZAMOS MANIFESTAMOS NOSSO REPÚDIO À CHARGE HOJE SÓ HÁ DOIS SENTIMENTOS POSSÍVEIS EMPATIA E SOLIDARIEDADE QUE NÃO FORAM REPRESENTADOS NA ILUSTRAÇÃO

Fonte: Autoria Própria (2024)

A proposta foi que os educandos sentissem o efeito gerado pela ausência da pontuação no texto, na tentativa de discutirmos acerca das funções dos sinais gráficos no enunciado. Na primeira leitura, os estudantes estranharam a falta de vírgula e de ponto final. De acordo com a estudante Luíza, “era difícil saber quando dar uma pausa na leitura”. Nesse sentido, propus uma discussão para que os discentes refletissem sobre as regras de emprego dessas diferentes pontuações. Fiz alguns questionamentos, como: *Em quais partes do texto podemos perceber o fim de um período? Qual pontuação devemos utilizar para indicar isso?* Aqui, relembramos os conceitos de oração, de período simples e composto, e os alunos preencheram o quadro com os pontos finais, marcando quatro períodos. *Se um ponto final fosse empregado entre as palavras “PREZAMOS” e “MANIFESTAMOS” na linha sete, qual o efeito gerado quando se lê o texto?* De acordo com a estudante Ana, “a frase parecia interrompida”. Foi uma oportunidade, então, para discutirmos sobre a ocorrência do truncamento sintático e como ele compromete a organização e a clareza do enunciado. *Seria correto colocar uma vírgula entre os termos “O RS” e “VIVE A MAIOR CALAMIDADE...”?* Aqui, exploramos a função sintática desses termos, discutindo sobre a ordem canônica do Português (sujeito > verbo > complementos). Chegamos à conclusão de que, pela regra, não se utiliza vírgula entre sujeito e predicado. Em seguida, solicitei que eles encontrassem no texto um exemplo de construção que não seguia essa ordem, ou seja, *em que parte do texto o adjunto antecede o sujeito?* Os discentes observaram três adjuntos deslocados nas linhas 5, 6 e 7, e entendemos que, nesses casos, pelo fato de a ordem canônica estar invertida, normalmente, utiliza-se a vírgula para marcar o deslocamento sintático.

Ademais, em um outro momento da aula, perguntei aos discentes se cabia o uso da vírgula em mais alguma parte do texto. O estudante Gabriel disse que, depois da palavra “SOLIDARIEDADE”, na linha 8, ele colocaria uma vírgula, mas não soube explicar o porquê.

Nesse momento, então, refletimos sobre o papel da vírgula para demarcar orações subordinadas adjetivas explicativas. Os estudantes tinham estudado as orações subordinadas no início do ano, então retomamos a discussão sobre as diferenças entre restrição e explicação, entendendo que a presença ou a ausência da vírgula pode levar a conclusões diferentes nessa situação. Portanto, no final da aula, após essas discussões, finalizamos a atividade de pontuação do texto, e sistematizamos as informações no quadro sobre o que tínhamos estudado.

5.2.4.3 Concordância verbal e nominal

A fim de aprofundar a AL sobre a construção da concordância no texto, nesta aula, voltamos a discussão para as relações estabelecidas entre os termos que formam o primeiro comentário crítico analisado. Como exemplo, segue o trabalho que foi feito com um dos períodos do texto:

QUADRO 14: Fragmento do primeiro comentário crítico

| |
|---|
| O RS vive a maior calamidade pública de sua história e chora a perda das vidas que, infelizmente, não conseguiu salvar. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

De início, solicitei que os estudantes analisassem quantas orações formavam o período, olhando com atenção para os verbos presentes. Em seguida, fiz estes questionamentos: *Qual o sujeito dos verbos que aparecem no texto? O verbo está flexionado no singular ou no plural? E o sujeito? Se o sujeito fosse “Os gaúchos”, o que mudaria em relação aos verbos?* A ideia foi trabalhar com os estudantes a compreensão acerca da concordância exigida, em número e pessoa, entre verbo e sujeito. De acordo com a estudante Luíza, “os verbos ficam na terceira pessoa do singular para concordar com o sujeito simples”. Nesse momento, testamos outras possibilidades de concordância, trocando os sujeitos, para explorar o que foi dito pela estudante:

QUADRO 15: Outras possibilidades de concordância verbal

1. Os gaúchos vivem a maior calamidade pública de sua história e choram a perda das vidas que, infelizmente, não conseguiram salvar.
2. As gaúchas e os gaúchos vivem a maior calamidade pública de sua história e choram a perda das vidas que, infelizmente, não conseguiram salvar.

Fonte: Autoria própria (2024)

Voltamos a explorar a relação entre sujeito e verbo: *O que há de comum entre os verbos e de diferente entre os sujeitos?* Os estudantes, então, perceberam que o sujeito simples não necessariamente vai indicar concordância com o verbo no singular. Como bem observado pelo estudante Gabriel, o núcleo do sujeito simples pode estar flexionado na 3ª pessoa do plural (gaúchos), sendo isso que vai influenciar a relação de concordância com o verbo.

Além disso, olhamos, também, para a relação de concordância entre os nomes da sentença e os termos que os modificam. Fiz estas perguntas: *Qual a classe gramatical da palavra “pública”? Como ela está flexionada? A que palavra ela se liga?* Isso foi relevante para os estudantes compreenderem que o substantivo “calamidade”, flexionado no singular e no feminino, concorda com os termos ao seu redor. O estudante Mateus observou a presença tanto do artigo quanto do adjetivo também flexionados no feminino e no singular, enfatizando que “a mesma relação ocorre em ‘a perda das vidas’”. Após, trocamos os substantivos da frase para observar como a relação de concordância mudaria:

QUADRO 16: Outras possibilidades de concordância nominal

A nação gaúcha vive o maior desastre público de sua história e chora o desaparecimento dos sujeitos que, infelizmente, não conseguiu salvar.

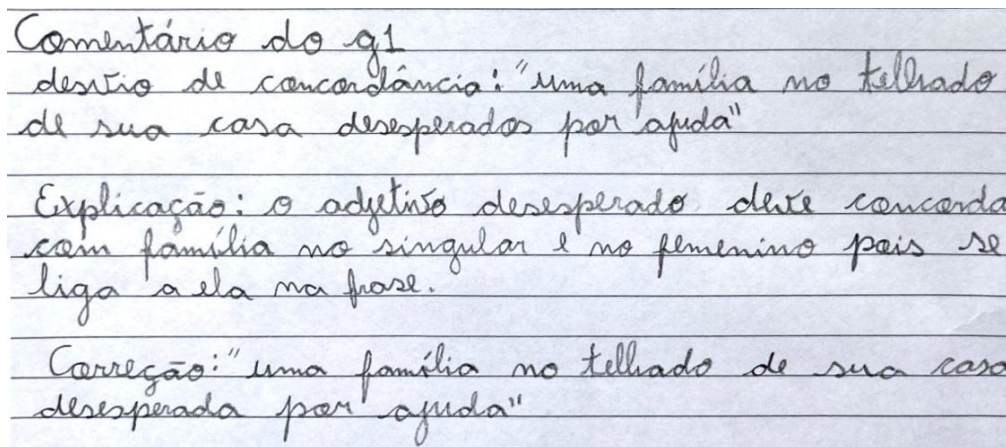
Fonte: Autoria própria (2024)

Com essa atividade, os alunos perceberam, por exemplo, que, ao substituir o nome “RS” por “nação gaúcha”, o artigo também sofre alteração, para manter a concordância no feminino. O mesmo ocorre com a troca de “calamidade” pelo nome “desastre”, o qual exige que os termos, aos quais se liga, estejam no masculino. Foi uma tarefa interessante para que os discentes analisassem como as palavras da oração mantêm uma lógica de concordância que, quase sempre, é internalizada pelos falantes.

Em todos os comentários críticos produzidos, foram identificados desvios de concordância verbal ou nominal. Assim, no final da aula, solicitei que os grupos trocassem

entre si os comentários produzidos com estes objetivos: encontrar um problema de concordância, explicar a ocorrência do desvio e propor uma correção, registrando a tarefa no caderno. Segue um exemplo da atividade:

FIGURA 14: Atividade de concordância feita pelo grupo 2



Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 2 (2024)

Essa atividade propiciou um ótimo momento de interação entre os grupos, sendo que os alunos se mostraram curiosos para colocar em prática o conhecimento adquirido nas aulas, por meio da investigação dos textos dos colegas. Pela análise do trabalho do grupo 2, notamos que eles cumpriram bem o objetivo da tarefa, demonstrando o entendimento de que o substantivo deve sempre concordar em gênero e número com os termos que o modificam, no caso acima, com um adjetivo e com um artigo indefinido. Dessa maneira, isso mostra como, aos poucos, fomos criando condições para que os estudantes adotassem estratégias analíticas para reescrever os seus textos, resolvendo possíveis desvios observados, como sugere Geraldi (1984). No final da aula, portanto, os grupos apresentaram as suas considerações sobre os textos analisados e finalizamos as discussões.

5.2.4.4 A articulação entre coesão e coerência no texto

Na última aula desta sequência de AL, planejei uma atividade para que os estudantes pudessem entender como a coesão contribui para a coerência textual, ou seja, "a organização da superfície [textual] deve estar em harmonia com a organização dos conceitos e das relações subjacentes, o que equivale afirmar que a continuidade da sequência textual deve ajustar-se à continuidade do sentido pretendido" (Antunes, 2009, p. 64). Logo, busquei chamar a atenção

FIGURA 16: Comentário 3 sobre a charge

Eu compreendo as críticas, mas acho que o pessoal não compreendeu bem a charge. O autor justamente quis transmitir uma mensagem triste e de desesperança do sofrido povo gaúcho que nem chorar pode. Uma crítica social apurada, mas pelo visto difícil para compreensão neste mundo tão binário.

Antônio Ricardo Miranda Júnior (São Paulo, SP)

Fonte: Folha Digital (maio/2024)

Verificamos, então, se o que os discentes tinham inferido se confirmou ou não. Em seguida, fiz estes questionamentos: *Quais as classes gramaticais das palavras que substituíram os espaços vazios? Elas estabelecem relação com quais outros elementos da frase? Quais outras palavras poderiam aparecer nos espaços sem comprometer o sentido do texto?* Foi uma atividade para que os alunos chegassem à conclusão de que conjunções, pronomes, e advérbios, por exemplo, são articulados para manter a coesão textual.

Conforme a estudante Ana, cuja hipótese foi confirmada, “o ‘mas’ é uma conjunção que indica ideias opostas na frase”. Nesse momento, chamei a atenção dos estudantes para o fato de que essa conjunção introduz a opinião do autor, funcionando como operador argumentativo. Questionei os educandos sobre os outros tipos de conectivos e, no quadro, relembramos seus diferentes usos. Além disso, discutimos os casos de coesão elíptica e coesão referencial que aparecem no texto, entendendo que essas são também estratégias de organização da superfície do enunciado. Por fim, finalizei a aula refletindo com a turma sobre como todos os elementos foram combinados de forma a fazer com o que texto cumprisse seu objetivo ao chegar ao leitor, com vistas a munir os estudantes com estratégias que os fizessem obter êxito na revisão de suas produções.

5.2.5 Segunda versão do comentário crítico

Após as aulas de AL descritas anteriormente, os estudantes reescreveram os comentários críticos na nona aula, a fim de praticar os conhecimentos que foram compartilhados. Seguem abaixo os textos produzidos:

FIGURA 17: Reescrita do comentário produzido pelo grupo 1

Segunda versão do comentário:

A charge de Jean Galvão foi publicada na Folha de São Paulo e retrata a situação do Rio Grande do Sul. nela, o autor descreve a tristeza e inocência das crianças diante da enorme tragédia de seu estado. Temos uma família no telhado de sua casa desesperada por ajuda, que parece ignorada. Além disso, observamos uma menina lavando seu irmão, na intenção de ele parar de chorar, como se o seu choro aumentasse o nível da água. Portanto, a obra do autor é genial, pois chama a atenção para as consequências das ações do homem, como a poluição e o desmatamento, que geram o aquecimento global, que afeta o bem-estar da sociedade.

Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 1 (2024)

FIGURA 18: Reescrita do comentário produzido pelo grupo 2

Segunda versão do comentário:

A charge do autor Jean Galvão retrata a tragédia do Rio Grande do Sul. Na obra do autor, foi apresentada uma casa alagada e uma família esperando um resgate. O texto foi publicado recebendo diversas críticas negativas. Nesse sentido, o autor não foi maldezo, pois ele quis causar uma reflexão nos leitores. Percebemos, na charge, a inocência da criança relacionada às enchentes ocorridas no local. Portanto, Galvão descreve o sofrimento das famílias, despertando a empatia das pessoas de forma estratégica.

Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 2 (2024)

Pela análise dos comentários reescritos, observamos que os estudantes tiveram um bom aproveitamento das atividades desenvolvidas. Como a atividade foi feita em grupo, eles

puderam discutir juntos para chegar a uma conclusão acerca das partes do texto que precisavam ser reformuladas. Os discentes trabalharam como investigadores do próprio texto, mostrando autonomia para resolver eventuais problemas de ordem sintática ou semântica. Em ambos os comentários, vemos que os estudantes aplicaram o conhecimento adquirido nas aulas de acentuação, de pontuação e de concordância. Chamo a atenção para a segunda produção, uma vez que ainda é notável um desvio pela ausência de concordância em pessoa entre a locução verbal e o sujeito. Isso destaca a relevância de pensarmos a reescrita como um processo contínuo, sendo que talvez seja necessário, ainda que depois da segunda versão do texto, voltar a algum conteúdo, para que o aluno realize novas revisões.

Ademais, a aula de coesão e de coerência gerou bons resultados, haja vista o fato de que os estudantes foram estimulados a refletir sobre a importância de combinar bem os elementos linguísticos para favorecer a construção do sentido. Os discentes, no grupo 2, testaram o emprego de outras palavras, por exemplo, “despertando” em vez de “priorizando”, reformularam algumas partes do texto com novas informações mais condizentes à charge e empregaram conjunções, como “nesse sentido”, “pois” e “portanto”, as quais contribuíram para que as ideias fossem interligadas e para demarcar o caráter argumentativo do texto dos autores. Dessa forma, notamos as vantagens de se promoverem práticas de análise linguística, já que os discentes, nas atividades de reflexão, tornaram-se mais conscientes acerca de suas escolhas linguísticas das implicações delas no texto, o que contribuiu significativamente para o aprimoramento, tanto da produção quanto da compreensão textual (Geraldi, 1984).

Portanto, a partir dessas observações, enfatizo que as atividades realizadas não se limitaram à simples correção dos aspectos gramaticais, uma vez que os discentes, ao explorarem os sentidos e funções dos elementos linguísticos no enunciado, foram instigados a trabalhar para que o texto cumprisse melhor o seu objetivo (Geraldi, 1984). Ou seja, o texto circularia no *Instagram* da escola, logo deveria estar organizado, fazendo sentido ao público que fosse consumi-lo. Na última aula, então, dedicamos o tempo à publicação¹⁷. Assim que postamos a charge no *feed*, os líderes de cada grupo publicaram os comentários. Não houve dificuldades nesse processo, pois os estudantes dominam o uso dessa rede social. Por fim, após essa tarefa, fizemos uma roda de conversa e um integrante de cada grupo leu a versão final do comentário produzido, o que gerou um momento de grande interação na sala de aula. Finalizada a aplicação da unidade didática, a professora regente e eu conversamos sobre os próximos passos, o que será mostrado a seguir.

¹⁷ Link de acesso à publicação: https://www.instagram.com/p/C8McPjSgKAN/?img_index=1

5.3 Da terceira unidade didática

É de nosso conhecimento que as aulas de Português devem ter como objetivo a reflexão sobre os usos sociais da leitura, da escrita e, também, da oralidade, tendo por base PAL (Mendonça, 2006; Rangel, 2010). Acontece que, quase sempre, dá-se uma grande ênfase à língua escrita na escola, sendo que os aspectos da oralidade presentes na fala são pouco trabalhados (Marcuschi, 2001; Rojo, 2009). Em virtude disso, quando a professora regente e eu nos reunimos para planejar a terceira unidade didática, sentimos a necessidade de construir um trabalho que combinasse AL e oralidade, com vistas a contribuir para que os discentes aprimorassem suas capacidades de interação por meio da linguagem. Para isso, selecionamos como objeto de conhecimento o gênero entrevista.

Diante dessa lógica, o objetivo da proposta didática foi utilizar a AL como uma ferramenta para que os discentes compreendessem como se organiza a entrevista oral e para que fossem capazes de planejar e de produzir um texto desse gênero. A temática que atravessou as atividades foi a inclusão, já que a escola, naquele momento, estava engajada em dialogar sobre formas de construir um espaço acolhedor para os alunos que têm algum tipo de deficiência e necessidades de aprendizagem específicas. Logo, o trabalho foi desenvolvido a partir da seleção de uma entrevista que tratava do assunto, como será narrado a seguir.

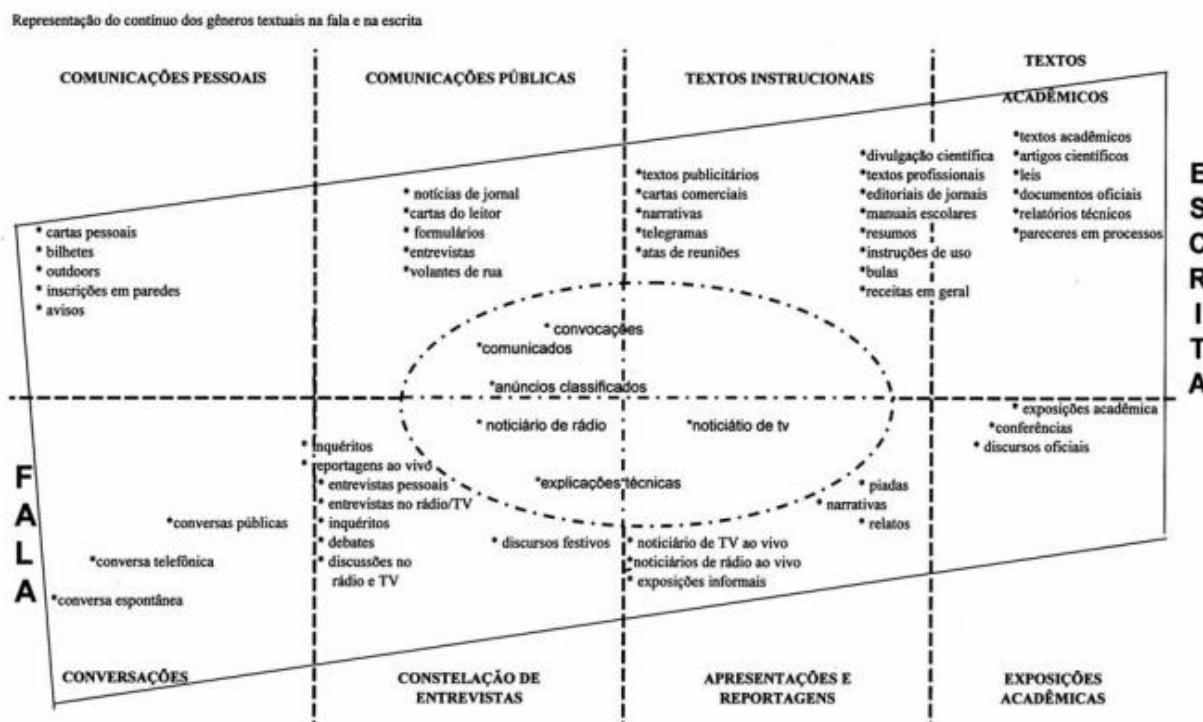
5.3.1 Análise linguística do gênero oral entrevista

Conforme explica Marcuschi (2001, p. 9), “Conhecemos, hoje, muito mais sobre as relações entre oralidade e escrita do que há algumas décadas. Contudo, esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática”. O ensino do gênero entrevista pode, então, preencher essa lacuna, já que há associações diretas entre o oral e o escrito na produção desse gênero discursivo.

A entrevista se organiza na estrutura básica de pergunta e resposta. Trata-se normalmente de uma relação interlocutiva em que o entrevistado é *expert* no assunto tratado, limitando-se, o entrevistador, a desencadear e mediar a “conversa”. No entanto, este último também precisa estar a par do assunto e do entrevistado, para evitar a formulação de perguntas que tenham pouca relação com a “conversa” em si.

Nesse sentido, é relevante situar o gênero entrevista no *continuum* de Marcuschi (2001), como se observa no quadro a seguir:

FIGURA 19: *Continuum* dos gêneros discursivos na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

Com base em Marcuschi (2001), entende-se que o gênero entrevista pode transitar entre o escrito e o oral, ou seja, as entrevistas orais e as escritas não estão em um plano dicotômico estável. Prova disso é que a escrita oralizada pode estar presente em uma entrevista pessoal, quando o entrevistador somente lê as perguntas para o entrevistado. Ademais, o registro gráfico de uma entrevista escrita pode partir de uma interação oral. Portanto, não há uma separação rígida entre essas modalidades e, durante as aulas, os estudantes foram instigados a refletir sobre isso.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido com a turma, na aula inicial, antes de assistirem à entrevista selecionada, solicitei aos educandos que se dividissem em duplas, a fim de coletar informações uns dos outros por meio do padrão pergunta-resposta. A ideia foi coletar curiosidades sobre a vida dos colegas e fazer o registro de forma anônima. No final, a turma teve a missão de adivinhar, pela análise das respostas, quem foi a pessoa entrevistada, ou seja, quem se encaixava nas características descritas. Chegamos ao acordo de que estas seriam as

perguntas que conduziram a entrevista: *Qual é a sua idade? Em qual distrito você reside? O que você mais gosta de fazer no tempo livre? Qual é o seu maior sonho?*

Quando eu li as respostas anônimas para que descobrissem o entrevistado, a turma se empolgou com a tarefa, sendo que a pergunta final foi determinante para que apontassem a qual discente pertencia as características descritas, uma vez que eles recordaram a dinâmica da árvore dos sonhos realizada na primeira unidade didática. Desse modo, foi uma atividade para introduzir, de maneira interativa, uma forma de entrevista, cujas características foram exploradas em um outro momento.

Em seguida, os estudantes assistiram à entrevista selecionada¹⁸, em que a repórter Viviane Possato, do Jornal da Globo, entrevista a advogada Mariana Resende, a fim de trazer informações sobre os direitos das pessoas com deficiência. Depois, para aprimorar a compreensão do texto e do gênero, propus uma discussão oral sobre a entrevista assistida. Nessa parte da aula, detalhadamente, fizemos uma AL do texto oral, com o objetivo de refletir sobre: o cenário em que ocorre a entrevista; quem pergunta e quem responde; as posturas dos integrantes; o tipo de linguagem e de discurso empregados; as marcas da oralidade; as marcas da escrita oralizada; a estrutura do diálogo (início, meio e fim); a temática abordada no texto e a sua relevância. Para conduzir o debate, fiz alguns questionamentos, como: *Qual é o assunto tratado no texto? Ele é comum no ambiente escolar? Quem é a entrevistadora e a entrevistada? O que podemos dizer sobre os direitos das pessoas com deficiência segundo a advogada? Por que a repórter está com um papel na mão? Por que há algumas pausas nas falas das participantes? Quais gestos são realizados pelas participantes da entrevista? Como se inicia e finaliza o diálogo?*

O debate rendeu discussões pertinentes e algumas questões chamaram a atenção. De acordo com a estudante Ana, “a entrevistadora sempre olhava o papel para lembrar do que tinha que perguntar”. Nesse sentido, discutimos que é comum, nas entrevistas, a escrita antecipada das perguntas, que costumam ser oralizadas. Mas a estudante Luíza percebeu que a repórter não lia exatamente como estava escrito na folha, “ela falava com as próprias palavras”. Nesse momento, voltamos ao vídeo e comprovamos as marcas de oralidade na fala da entrevistadora, como as pausas, a expressão “né”, as interrupções no discurso e algumas gesticulações com as mãos passando o turno de fala à advogada. Alguns desses aspectos também aparecem na fala

¹⁸ Entrevista selecionada:

<https://www.facebook.com/marianaresendebatistaadvogada/videos/1879060029001043/?fs=e&mibextid=UalRP&rdid=0TheFiP5NVPm5WRb>

da entrevistada, todavia, a estudante Ana reparou que “o discurso dela parecia estar pronto”. Sobre isso, o estudante Mateus mencionou que “ela falava bem por causa da profissão dela”. Na oportunidade, conversamos sobre a questão de que é comum, de fato, a pessoa entrevistada estar ciente das perguntas que serão feitas, sendo que, em uma entrevista ao vivo no jornal, normalmente, espera-se ainda mais a preparação da fala e o uso monitorado da língua. Foi uma oportunidade para dialogarmos sobre os elementos que compõem o enunciado. Assim, finalizamos a primeira aula.

Na segunda aula, apresentei aos estudantes outros exemplos de entrevistas¹⁹ com a mesma temática, como, por exemplo, as escritas, para que eles pudessem fazer comparações e chegar a algumas conclusões sobre o gênero. Isso foi fundamental para que refletissem sobre como as características desse gênero são relativamente estáveis. Em seguida, fizemos juntos esta atividade de verdadeiro ou falso, na lousa:

QUADRO 16: Atividade sobre o gênero entrevista

- () Entrevistas sempre farão o uso da linguagem formal.
- () Entrevistas têm um número mínimo e máximo de perguntas.
- () Nas entrevistas, só se observa o predomínio da subjetividade e do discurso direto.
- () O gênero entrevista é de natureza oral, ou seja, não pode aparecer impresso/escrito.
- () A entrevista percorre diferentes situações sociais, isto é, existem vários de textos desse gênero.
- () Entrevistar é, geralmente, extrair de alguém seu conhecimento sobre determinado assunto e propor uma circulação em algum meio de comunicação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A partir dessa atividade, ampliamos as discussões sobre o gênero entrevista e entendemos que as suas características são variáveis e dependem, principalmente, do contexto de produção do texto. De acordo com a estudante Luíza, por exemplo, a afirmação 1 é falsa, uma vez que “no *Instagram* aparecem várias entrevistas com linguagem informal”. Em relação ao segundo tópico, notamos que, a depender do objetivo das entrevistas, o número de perguntas varia. Além disso, de acordo com a estudante Maria, a afirmação 3 é falsa porque “nas últimas

¹⁹ Entrevista 1: <https://blog.vetoreditora.com.br/inclusao-escolar-entrevista-com-denise-martins/>

Entrevista 2: <https://www.youtube.com/watch?si=5fmhkjdPSTHciZYg&v=CHnTkLEPkyE&feature=youtu.be>

duas entrevistas, os entrevistados mostravam a sua opinião”, marcando a subjetividade. No que diz respeito à afirmação 4, todos concordaram que ela não era verdadeira, pelos exemplos que analisamos anteriormente. Foi uma oportunidade para discutir com os educandos o fato de que as entrevistas gravadas não são totalmente orais, uma vez que o entrevistador pode, em alguns momentos, apenas ler as perguntas escritas na ficha, o que é marca da oralização do escrito. Por último, concordamos todos que os 2 últimos tópicos eram verdadeiros. No final da aula, no quadro, sistematizamos as características da entrevista, recuperando algumas informações sobre o gênero, e os alunos fizeram os registros no caderno.

5.3.2 *Produção da entrevista*

Na terceira aula, expliquei aos estudantes qual era a atividade que teriam de realizar. Destaco como relevante o trabalho, pois propus a produção de um texto que circula nas esferas sociais, não de um texto escolar, cuja produção para na mão do professor. Tendo isso em vista, conversamos, inicialmente, sobre os caminhos para a produção da entrevista, cuja temática foi “Inclusão escolar”. Nesse sentido, os alunos se dividiram em 3 grupos de 4 integrantes cada, selecionaram um líder e começaram a trocar as primeiras ideias. Ao realizarem as entrevistas gravadas para publicar no *reels* do *Instagram* da escola, os discentes deveriam coletar informações sobre como acontece (e se acontece) a inclusão na escola, quais recursos disponibilizados, quais assistências prestadas e como o estudante e a família reagem a isso. Para isso, resolvemos, então, que o grupo 1 entrevistaria a diretora, o grupo 2 entrevistaria a professora de apoio e o grupo entrevistaria a(o) mãe/pai do aluno com deficiência física da escola.

5.3.2.1 Planejamento: produção do roteiro da entrevista

Na quarta aula, solicitei aos educandos que se organizassem em grupos para o planejamento da entrevista. Discutimos, inicialmente, sobre a importância de dividir as tarefas. Por exemplo: um membro do grupo seria o entrevistador, outro planejaria as perguntas e montaria o roteiro, enquanto outros ficariam responsáveis por auxiliar no processo de gravação. Depois, conversei com os estudantes sobre a produção do roteiro, iniciando um diálogo sobre tal gênero. Foi difícil encontrar um texto-modelo para que os alunos visualizassem a organização de um roteiro de entrevista oral, então conduzi uma discussão na sala de aula para que os discentes construíssem o entendimento de quais elementos compõem esse gênero. Sob

essa lógica, pedi aos estudantes que, em uma folha à parte, respondessem às seguintes perguntas: *Quem será o/a entrevistador(a) e o/a entrevistado(a)? Qual o tema da entrevista? Qual a data, o local e horário? (lugar silencioso) Qual a abertura? Quais as perguntas? Qual o fechamento?* Refletir sobre essas questões e chegar a um consenso não foi uma tarefa simples, pois a turma ficou agitada e os alunos mostraram algumas divergências nas ideias do planejamento dentro dos grupos. Mas, no final, conseguimos entrar em um acordo e foi possível discutir sobre a funcionalidade do roteiro. Por fim, cada grupo organizou em um quadro as informações registradas, como se observa a seguir:

FIGURA 20: Roteiro produzido pelo grupo 1

| ROTEIRO DA ENTREVISTA | |
|---|--|
| Tema | Inclusão escolar |
| Entrevistador(a) | |
| Entrevistado(a) | ... (diretora) |
| Data | |
| Local | Biblioteca |
| Horário | |
| Recursos a serem utilizados | celular e tripe |
| Abertura da entrevista (saudações ao/à entrevistado(a) e introdução ao diálogo) | saudações e menção ao tema |
| Perguntas | <ol style="list-style-type: none"> 1) Como fica receber os alunos PCD's e com transtornos na sua escola? 2) Como a escola se adaptou para receber esses estudantes? 3) Como os outros alunos receberam os estudantes que necessitam de apoio especializado? 4) Qual a relação da escola com a família desses alunos? 5) |
| Fechamento da entrevista (agradecimento e encerramento do diálogo) | lembrar de agradecer a diretora |

Fonte: Registro pessoal da atividade do grupo 1 (2024)

No final da aula, os estudantes entraram em contato com as pessoas que seriam entrevistadas, a fim de combinar uma data e um horário para a realização das entrevistas.

5.3.2.2 Gravação da entrevista

Na aula 5 e na aula 6, apresentei aos discentes algumas instruções para gravar os vídeos, e eles realizaram as entrevistas. A princípio, retomamos as discussões sobre os vídeos apresentados nas primeiras aulas, refletindo sobre a importância de, no momento da gravação, atentar-se à: postura frente à câmera; à entonação da voz; à qualidade da imagem; ao posicionamento da câmera (na vertical em virtude da publicação no *reels*), ao tempo do vídeo. Nesse sentido, em cada grupo específico, os líderes (que eram os entrevistadores) fizeram alguns testes simulando a gravação. Trabalhamos, principalmente, a postura formal e menos tímida ao conduzir os questionamentos. Em seguida, cada equipe preparou-se para iniciar as entrevistas, as quais foram realizadas na biblioteca pelo fato de este ser um ambiente mais silencioso.

No que tange à participação dos estudantes na atividade, no momento da gravação de cada grupo, os estudantes se dividiram em: entrevistadores, operadores da câmera e revisores do texto oral. As entrevistas foram feitas em momentos diferentes, então, quando a pessoa entrevistada chegava à biblioteca, cada grupo analisava o melhor ângulo para posicionar os participantes. No final das gravações, o integrante responsável por revisar o vídeo analisou os seguintes aspectos:

QUADRO 18: Revisão da entrevista

| | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| O entrevistador apresenta uma postura formal no decorrer do vídeo. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| O entrevistado compreende as perguntas e não foge ao tópico central da pergunta. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| O entrevistador apresenta um tom de voz adequado. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| O tempo de duração do vídeo é adequado para postagem no Instagram. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| O ambiente da gravação é silencioso, não havendo a presença de fatores externos que interfiram na compreensão do diálogo. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| O vídeo é nítido e a imagem gravada não aparece tremida. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| A entrevista possui uma abertura, em seguida o diálogo com as perguntas e respostas e, por fim, um encerramento. | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Relacionado a isso, essa revisão foi importante para avaliar as entrevistas gravadas, a fim de identificar a sua qualidade e a adequação do vídeo ao gênero. Sugeri aos alunos que regravassem os vídeos caso o *checklist* apontasse muitas respostas negativas. O grupo 2, por exemplo, precisou regravar a entrevista, uma vez que houve algumas interrupções e barulhos em excesso no primeiro vídeo.

Portanto, quando finalizamos as gravações, antes da postagem do texto produzido, dedicamos o tempo à edição da primeira entrevista²⁰ na sétima aula. Esse processo incluiu, por exemplo, a inserção de legendas no vídeo, para fins de acessibilidade à comunidade surda, e a montagem de uma abertura para introduzir a entrevista. Para isso, trabalhamos com o aplicativo *CapCut*²¹, utilizando o meu celular. Como era só uma entrevista, um aparelho foi suficiente para realizar a edição, e os estudantes acompanharam o passo a passo do processo, deram sugestões e, em grupo, reajustaram as legendas. Foi uma oportunidade de utilizarmos as novas tecnologias a nosso favor, a fim de que o texto cumprisse melhor o seu objetivo no veículo de circulação. No final da aula, então, publicamos a entrevista no *Instagram* e nos preparamos para as análises do material audiovisual que foi produzido.

5.3.2.3 Análise linguística das entrevistas produzidas

A oitava aula foi destinada à análise das marcas linguísticas da oralidade nos textos produzidos pelos alunos, com vistas a refletir sobre o que constitui a fala. Nesse sentido, como um exemplo do que foi feito em sala de aula, aqui narrarei o trabalho de reflexão que foi desenvolvido tendo por base a primeira entrevista²², que foi realizada com a diretora da escola.

De início, projetei o vídeo no quadro, assistimos à entrevista e iniciamos a conversa. Conduzi a discussão com este primeiro questionamento: *Quais elementos no vídeo dão pistas do contexto de produção do texto?* A partir daqui, descrevemos o cenário e as participantes da entrevista, bem como suas posturas e a linguagem empregada. Fizemos um trabalho analítico, semelhante ao que foi feito na seção 4.3.1. Quando eu questionei sobre as marcas linguísticas que constituíam a fala da entrevistada, o estudante Gabriel ressaltou que “a diretora, algumas

²⁰ No meu planejamento, constava a edição com a turma de todas as três entrevistas. Todavia, isso demandaria muito tempo e o recesso do meio do ano já se aproximava. Então, fizemos a edição em conjunto somente do primeiro texto produzido.

²¹ É um programa gratuito de edição de vídeo que oferece recursos como filtros, legendas, efeitos de transição, montagem, facilitando a criação audiovisual para o usuário.

²² Link para acesso: <https://www.instagram.com/p/C-u3o9PJmHA/>

vezes, marcava uma pausa com a expressão ‘bem’”, o que normalmente acontecia no início das respostas. A estudante Maria concordou, dizendo que as pausas “eram marcadas também pelo ‘e...’”, que era alongado.

Agora, em relação à fala da entrevistadora, a turma chegou à conclusão de que a oralidade estava mais presente na abertura e na finalização da entrevista, já que, conforme bem observou o estudante Gabriel, “a aluna oralizou as perguntas que estavam registradas no papel”. Não que isso seja um problema, mas aqui é importante fazer esta distinção: como já foi mencionado, segundo Marcuschi (2001; 2014), o gênero entrevista não é totalmente oral, haja vista o fato de que as perguntas são planejadas e escritas antes do momento de interação, o que leva, normalmente, o entrevistador a oralizar o texto, o que se não inclui os aspectos linguísticos constitutivos da fala. Assim, as reflexões realizadas na aula permitiram que os discentes fizessem essa diferenciação. No final das discussões, eles sistematizaram seus registros no caderno.

Portanto, esse trabalho permitiu que fosse dado à fala também um lugar de prestígio dentro da sala de aula. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar a sua capacidade comunicativa, haja vista o espaço disponibilizado para que as suas práticas de letramento fossem ampliadas.

Em suma, a necessidade de realizar um trabalho em sala de aula me fez chegar à escola em que estudei na minha infância e adolescência e me aproximar de uma docente de 9º ano que me acolheu e comigo estabeleceu uma relação muito colaborativa na elaboração das 24 aulas com foco na AL, as quais foram desenvolvidas com 12 estudantes. A primeira unidade voltou-se para os tempos verbais, visando ajudar a interpretar o conto. A segunda, por trabalhar com comentários produzidos pelos estudantes, obrigou-nos a alargar as questões gramaticais em análise, na tentativa de incentivar os educandos a autocorrigirem os seus próprios textos, por isso, unidades menores da língua – frases e palavras – envoltas em concordâncias, pontuação e acentuação, também estiveram em foco. A terceira unidade voltou-se para a leitura, a audição e a produção do gênero entrevista, o que exigiu a análise de marcadores discursivos e aspectos gramaticais relacionados também ao oral.

No percurso do desenvolvimento das 24 aulas, além de contar com a colaboração da regente de classe, senti que o “desânimo” inicial com a escola por parte dos estudantes, de modo geral, desapareceu, revelando uma turma bastante participativa e engajada nas atividades, o que também me contagiou e me propiciou assumir um papel de professor presente e muito interessado em contribuir para aprendizagens significativas. Esse clima de entusiasmo que se estabeleceu entre docentes e discentes embasou todas as atividades realizadas no

desenvolvimento das três unidades e o atingimento dos objetivos da pesquisa, comprovando que a AL é uma ferramenta importante para se trabalhar tanto com a leitura/escuta, quanto com a produção escrita/oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da necessidade de pensar alternativas para o ensino de Português que contribuíssem para aprendizagens significativas em relação às práticas de linguagem. Nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, na turma do 9º ano, de uma escola pública da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Muriaé-MG, o desenvolvimento de unidades didáticas centradas na AL. Como objetivos específicos, elencamos o seguinte: i) identificar as necessidades educacionais dos estudantes, sobretudo em relação às dificuldades de aprendizagem referentes aos eixos de ensino de Português; ii) analisar marcas linguísticas dentro de textos que pertencem a gêneros distintos; iii) verificar possíveis articulações entre AL e leitura; iv) verificar possíveis articulações entre AL e produção escrita; v) verificar possíveis articulações entre AL e produção oral. Partimos do princípio, então, de que a AL é uma ferramenta para se trabalhar com a leitura/escuta e com a produção escrita/oral (Mendonça, 2006; Perfeito; Cecílio; Costa-Hübes, 2007; Reinaldo; Bezerra, 2012).

Após o período de ambientação na escola e depois do diagnóstico do perfil dos estudantes e da professora regente, a docente e eu elaboramos unidades didáticas com foco na AL. As propostas contemplaram o trabalho com diversos gêneros discursivos, como conto, charge, comentário crítico e entrevista, sempre articulando a AL e os outros eixos de ensino e não excluindo o ensino dos conteúdos gramaticais.

A primeira unidade didática abordou a integração entre os eixos AL e leitura, tendo como objeto de ensino o gênero conto. Como parte do aprofundamento da leitura do texto selecionado, os estudantes foram incentivados a refletir sobre como as escolhas dos diferentes tempos verbais no conto influenciam o desenrolar da narrativa. Desse modo, os resultados apontam para o fato de que a AL contribui para que os educandos compreendam de que forma determinados elementos linguísticos estão a serviço da construção do enunciado, por meio de um trabalho que parte da epilinguagem em direção à metalinguagem.

A segunda unidade didática contemplou a articulação entre AL, leitura e escrita, sendo que os gêneros charge e comentário crítico foram selecionados como objetos de ensino. Após

a leitura e AL da charge, os discentes analisaram dois comentários críticos feitos a ela, com o objetivo de compreender a estrutura desse gênero discursivo. Em seguida, entre a primeira e a segunda versão de seus próprios comentários críticos feitos à charge, os estudantes participaram de aulas de AL, as quais buscaram auxiliá-los na correção de desvios sintático-semânticos presentes nos textos. Dessa maneira, o trabalho com a reescrita textual permitiu que os educandos agissem conscientemente para resolver os problemas e preencher as lacunas observadas nas produções, com o intuito de que o texto cumprisse melhor o seu objetivo na esfera social em que circularia.

A terceira unidade didática envolveu a associação entre AL, escuta e produção oral. Os discentes assistiram a uma entrevista oral, analisaram o vídeo e estudaram as características que constituem esse gênero discursivo. Isso foi relevante para que eles realizassem a atividade final, que contemplou a produção de uma entrevista oral na escola, tendo por cerne a temática da inclusão. Assim, os resultados revelam que o trabalho de reflexão conduzido foi crucial para que os discentes entendessem quais características da oralidade estão presentes na entrevista. Foi uma oportunidade, também, de dar à fala um lugar de prestígio dentro da sala de aula, o que permitiu o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos educandos.

Em se tratando do objetivo geral, compreendo que ele foi cumprido com êxito, haja vista que, em cada mês de pesquisa com a turma do 9º ano, unidades didáticas específicas foram desenvolvidas para que os estudantes praticassem a AL, o que impactou positivamente a sua aprendizagem em virtude das atividades epilinguísticas e metalinguísticas realizadas. Ademais, no que tange aos objetivos específicos, verifiquei que não existe PAL sem integração com os outros eixos de ensino (como já colocado desde a concepção da AL). Só que sempre há diferentes possibilidades de condução das análises e, aqui nesta pesquisa, optei por alguns caminhos pensados para a realidade escolar na qual eu estava inserido. Não há dúvidas, pois, de que os estudantes leem, escrevem e falam de forma mais autêntica, consciente e crítica quando participam de aulas de AL.

Nessa perspectiva, os dados gerados comprovam a vantagem da articulação entre AL e os demais eixos de ensino, mostrando como os discentes têm trocas de aprendizagem valiosas frente ao trabalho com propostas pedagógicas que têm o texto como objeto de ensino. É nítido que os estudantes, por meio da PAL, ampliaram seu conhecimento acerca da leitura/escuta e da produção de textos escritos/orais, tendo em vista as práticas de reflexão que situaram a língua em uso. Assim, dominando tais práticas de linguagem, os educandos mostraram-se sujeitos que contribuem para a construção do saber na sala de aula e que são capazes de atuar nas diferentes esferas sociais, com vistas a transformar o contexto em que estão inseridos.

Além do mais, os resultados deste estudo contribuem para as discussões que precisam ser feitas, dentro da área de ensino de Português, sobre alternativas de trabalho que priorizem o texto na sala de aula e que sejam atravessadas pela concepção de linguagem como forma de interação e pela concepção libertadora de educação.

Registro, especialmente, os resultados positivos do trabalho colaborativo desenvolvido com a professora regente da turma na qual lecionei. A experiência vivida de compartilhamento, de troca de saberes foi muito rica e, talvez, possa ser um bom exemplo do que é possível acontecer em outros contextos quanto à formação de professores. Um estudante de pós-graduação e uma professora da educação básica vivenciando uma experiência de formação mútua pode ser um bom exemplo de vivência teórico-prática para pesquisas em Linguística Aplicada. Há saídas para (re)construirmos a disciplina de Português, e a aproximação entre “formandos” e “formados” pode contribuir para o avanço de estudos científicos importantes. Em última instância, estou defendendo a existência de um diálogo maior entre universidade e escola.

Por fim, reconheço que há formas distintas de se trabalhar com as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Firmado nos pressupostos teóricos apresentados na segunda seção deste trabalho, eu optei por alguns caminhos ao preparar as unidades didáticas, que estão longe de serem algum tipo de “manual de ensino”. Isso porque o percurso de desenvolvimento e de realização das atividades dependeu do contexto e dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, aqui, indico alguns encaminhamentos que podem ser adaptados para contextos e sujeitos diversos. Portanto, que os resultados deste estudo motivem os professores de toda rede pública do Brasil a construir alternativas de ensino que levem em consideração a real necessidade dos educandos: um espaço escolar que proporcione a reflexão crítica acerca dos distintos usos que eles fazem da linguagem dentro das esferas sociais, a fim de que seja possível ampliar as suas capacidades leitoras e escritoras.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). *Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024.

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

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valorização*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

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

ANTUNES, Irandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. *Calidoscópio*, 2009, 7(1), p. 62-71. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561886007>. Acesso em: 15 set. 2024.

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

ANTUNES, Irandé. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. *Letras*, [S. l.], p. 97–112, 2020. DOI: 10.5902/2176148538796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/le-tras/article/view/38796>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BAGNO, M. *Gramática, para que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. São Paulo: Aymará, 2010.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1979] p. 261-306.

BAKHTIN, M. (1963). Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BATISTA-SANTOS; TELES. *Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna*. *Revista Interfaces*, v. 9, n. 4, 2018. p. 108-123. DOI N°: 10.5935/2179-0027.20180056.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CASTRO, Maria Helena de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4530>. Acesso em: 30 out. 2024.

CAVALCANTE, M. B; MELO, C. T. V;. Gêneros orais na escola. In: Carmi Ferraz Santos; Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.

CAZARIN, Ercília Ana. *Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa*. Coleção Cadernos Unijuí, 1995, p. 5-6.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

CIAVOLELLA, Bruno; MENEGASSI, Renilson José. As fases históricas da Análise Linguística: caracterizações e exemplificações. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 27, n. 1, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 01 out. 2024.

COSTA, Lucas dos Santos; MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 4Esp, p. 188–216, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COSTA-HÜBES, T. da C.; ACOSTA PEREIRA, R. Articulações possíveis entre a prática de análise linguística e a prática de produção textual. In: ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. M; COSTA-HÜBES, T. da C. *Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024, p. 327-368.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, vol. 10, n 2, p. 107-133, jul./ dec. 2002.

COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M; MARUXO JR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/index>. Acesso em: 12 out. 2024.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO DA CUNHA, M. A; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. 1ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: www.Edufrn.ufrn.br. Acesso em: 01 ago. 2024. p.15-27.

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Prática de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

GAMBOA, Sílvio Ancizar Sánchez. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e educação* (Online), ISSN 1984-9605 – *Revista Digital do Paideia*, Campinas, v.2, n.2, p. 74 a 98, out. 2010/ mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492/3285>. Acesso em: 15 out. 2024.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada*, 30(2), p. 257–288. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em 03 nov. 2024.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020

KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Prática de análise linguística/semiótica no processo de leitura. In: ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. M; COSTA-HÜBES, T. da C. *Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de Língua portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024, p. 279-326

LIMA, M. E. C. de. C; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W; O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.3, n.01, 2015, p. 17-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 02 dez. 2024.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Em busca de mudanças: caminhos didáticos para a prática de análise linguística/semiótica integrada ao gênero discursivo convite de casamento. In: ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. M; COSTA-HÜBES, T. da C; *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024, p. 385-423.

MACHADO, B. S. C. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. *Línguas & Letras*, Campinas, v. 15, p. 1, 2014. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10893. Acesso em: 05 set. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; SIGILIANO, N. S.; GARCIA-REIS, A. R. Prática de análise linguística/semiótica da oralidade: uma proposta de escuta com o gênero anúncio publicitário. In: ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. M; COSTA-HÜBES, T. da C; *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024, p. 235-278.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARQUARDT, L. L, GRAEFF, T. F. Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio. In: TASCA, Maria. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 118-145.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca da autoria. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo - SP, p. 40 - 42, 30 jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/63/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>. Acesso em: 30 out. 2024.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Práticas de análise linguística: uma questão de metodologia? In: MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística: formação em linguagens na escola*. Curso de extensão. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Unicamp, Campinas, SP, 2023.

MOISÉS, M. *A criação literária: Prosa, crônica, ensaio, conto, romance, novela, crítica, teatro*. São Paulo: Cultrix, 1985.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, v. 29, n. 2, p. 137- 149, 2007.

PINTON, F. M. Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H; COSTA-HÜBES, T. da C.(org). *Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança*. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024.

POLATO, A. M. Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógica. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-72.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, 2019.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. (Org). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 183-200.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Análise linguística do texto descritivo: reflexões sobre propostas didáticas. In: ARANHA, S. D. de G.; LEANDRO, M. de L. da S. (org.). *Linguagens, gêneros e discursos*. João Pessoa: Ideia, 2012, p. 1116-1129.

RODRIGUES, Rosângela H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Fernando de Souza Pereira da. *A nomenclatura gramatical brasileira na sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-08022017-112025. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, J. R.; BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. de S. A. (2023). Impactos da pandemia da covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. *Educação*, 48(1), e130/1–25. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644485155>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola. p. 155-177, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA DA SILVA, Vanessa; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. *Linhas Críticas*, 2009, 15(29), 271-287. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514388006>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SOUZA, L.M.T.M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

SOUZA, Tatiana F. B.; FENILLI, Lays M. F.; MISKIW, Alice A.; FRANCO, Neil. (In)compreensões do eixo da Análise Linguística/Semiótica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 11-28.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VARGAS, Maria Valéria. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi e edição, supervisão de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação (1930). In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi e edição, supervisão de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.