

Bárbara Rodrigues

**ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DIALÓGICO**

Dissertação apresentada ao programa
de Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta
Pereira

Florianópolis
2019

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

Rodrigues, Bárbara
ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO : UM
ESTUDO DIALÓGICO / Bárbara Rodrigues ; orientador,
Rodrigo Acosta Pereira, 2019.
187 p.

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

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Livros didáticos. 3. Análise
dialógica do discurso. 4. Prática de análise
linguística. I. Acosta Pereira, Rodrigo. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Bárbara Rodrigues

**ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A PRÁTICA DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DIALÓGICO**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de junho de 2019.

Prof. Dr. Atilio Butturi Junior
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Terezinha da Conceição Costa Hubes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof.^a Dra. Ana Paula de Oliveira Santana
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Cristine Gorski Severo
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a base de tudo na minha vida e por me guiar durante os dois anos deste estudo.

A minha filha Isabela, pela paciência, pelo carinho, pela gentileza, pelas palavras de encorajamento e pelo apoio diário, mesmo quando este estudo ocupou um enorme espaço nos nossos finais de semana.

Ao meu marido Gustavo, que demorou um tempo para se acostumar com a minha nova rotina de estudos e foi deixado de lado inúmeras vezes durante este percurso. Obrigada por me apoiar na concretização deste sonho, pela paciência e pela segurança que sua presença me trouxe. Sem você nada disso teria sido possível!

Aos meus pais, que, embora não apreciassem a ideia de eu seguir a carreira docente, sempre me apoiaram e me incentivaram.

A minha amiga Liliane, que, desde a graduação estive sempre presente e foi a responsável por me apresentar o PIBID e me fazer enxergar que a teoria poderia ser, sim, colocada em prática.

A querida amiga Lívia, por ter trilhado este caminho ao meu lado, por ter contribuído com conselhos, conversas e experiências, e por ter lido minha dissertação diversas vezes a fim de me dar segurança na escrita.

A amiga Daniele, que eu tive o prazer de conhecer durante este percurso e que me proporcionou trocas preciosas em nossas conversas.

Ao professor Rodrigo, que me acompanhou desde o final da graduação por meio do PIBID e foi um grande incentivador para a realização deste estudo. Obrigada por compartilhar seu tempo e sua sabedoria com tanta generosidade, delicadeza e paciência. Esse apoio, com certeza, tornou minha jornada menos árdua.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo auxílio durante esse período de estudo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante o mestrado.

À Banca do Exame de Qualificação, Prof. Dra. Nara Caetano Rodrigues, Prof. Dra. Nelita Bortolotto e Prof. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelas ricas contribuições apontadas.

À querida Salete, diretora do Centro Escolar Aquarela, primeira escola onde lecionei e me apaixonei pelo ensino. Sem nossas conversas, seus ensinamentos e seu apoio, eu não teria chegado até aqui.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

Se a palavra não é uma dificuldade para o “sujeito falante”, então a comunicação funciona normalmente, para quem é normal. Se não funciona, é culpa da confusão e de “problemas” de tipo psicológico, “existencial”. Normalmente, uma vez que se tenha obtido o domínio da língua, a competência comunicativa e o controle dos meios linguísticos à disposição do sujeito ele, o “sujeito falante”, pode se servir da palavra tranquilamente, o “sujeito pensante” pode usá-la sem preocupação. E o “sujeito receptor”, se domina a mesma língua, não tem nenhuma dificuldade em receptor aquilo que o emitente diz.

(Augusto Ponzio)

RESUMO

Atentos ao fato de que a disciplina de Língua Portuguesa sofreu inúmeras transformações até conquistar o seu espaço como componente curricular e, até hoje, devido à movência da língua e às transformações sociais, ainda se modifica a fim de suprir as demandas educacionais, o estudo Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em Livros Didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo dialógico parte da análise do livro didático com a intenção de compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, nossos objetivos específicos são: (i) compreender o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança e (ii) entender o entre-espaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística em livros didáticos do Ensino Médio. Em vista disso, três movimentos teórico-metodológicos embasam esta pesquisa: 1) os escritos de Bakhtin e do Círculo em termos de encaminhamentos para uma análise dialógica de/do/dos discurso(s); 2) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino reflexivo e operacional da língua(gem) na escola de Educação Básica; 3) a análise de documentos parametrizadores, como o PCN (2000) e o PNLD (2017) e as discussões relacionadas ao ensino da(s) gramática(s) nas escolas. Os dados gerados surgiram da busca pelas três coleções de livros didáticos mais utilizadas nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina (SC), nas turmas de Ensino Médio, segundo escolhas das instituições e dos professores da área de Língua Portuguesa desse nível de ensino, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. A partir dessa seleção, escolhemos os três livros didáticos da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, como objetos de análise. A análise desenvolvida apontou (i) o cronotopo do embate no ensino de Língua Portuguesa, marcado pelo discurso da tradição, ao manter conceitos e atividades gramaticais muitas vezes superficiais, e pelo discurso da mudança, ao estimular o ensino operacional e reflexivo, o qual está em consonância aos documentos parametrizadores; (ii) a discursivização das atividades de língua é orientada para um aluno interlocutor – sujeito – heterogêneo, que já carrega consigo conhecimentos linguísticos e de mundo; (iii) a confluência entre teoria, conceitos e exercícios envolvendo tanto a gramática tradicional quanto a prática de análise linguística por meio de distanciamentos e aproximações a discursos já-ditos. Acreditamos na relevância deste

estudo por não apenas colaborar para as pesquisas em análise de discurso de base dialógica como também contribuir para a consolidação de estudos sobre prática de análise linguística na esfera escolar.

Palavras-chave: Livros didáticos. Análise dialógica de/do/dos discurso(s). Prática de análise linguística.

ABSTRACT

Aware of the fact that the discipline of Portuguese Language has undergone numerous transformations until it conquered its space as a curricular component and, until today, due to the language's movement and social transformations, it is still modified in order to meet the educational demands, the study *Between traditional grammar and the linguistic analysis practice in the activities in Textbooks of Portuguese Language in High School: a dialogical study* part of the analysis of the Textbooks in order to understand how the practice of the linguistic analysis is discursivized in the proposals of activities of study of the language in Textbooks of Portuguese Language of High School. To do so, our specific objectives are: (i) to understand the clash between the discourse of tradition and the discourse of change and (ii) to understand the inter-space of traditional grammar and the practice of linguistic analysis in High School textbooks. In view of this, three theoretical-methodological movements base this research: 1) the writings of Bakhtin and the Circle in terms of referrals for a dialogical analysis of (the) discourse(s); 2) the contemporary studies in Applied Linguistics on the reflexive and operational teaching of language in the school of Basic Education; 3) analysis of parameterizing documents such as PCN (2000) and PNLN (2017) and discussions related to the teaching of grammar in schools. The data generated came from the search for the three collections of textbooks most used in state schools of the state of Santa Catarina (SC), in High School classes, according to the choices of institutions and teachers of this level of education in the area of Portuguese Language through the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLN) of 2017. From this selection, we chose the three textbooks of the collection “Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use”, as objects of analysis. The thorough analysis showed (i) the chronotope of the clash in the teaching of the Portuguese Language, marked by the discourse of tradition, by maintaining grammatical concepts and activities that are often superficial, and by the discourse of change, by stimulating operational and reflexive teaching, which is in consonance with the parameterizing documents; (ii) the discursivization of language activities is oriented towards a heterogeneous interlocutor – subject, who already carries within him/herself linguistic and world knowledge; (iii) the confluence between theory, concepts and exercises involving both traditional grammar and the practice of linguistic analysis through distances and approximations to already-stated discourses. We believe in the relevance

of this study, not only to collaborate for the researches in discourse analysis of dialogical base, but also to contribute to the consolidation of studies on the practice of linguistic analysis in the school sphere.

Keywords: Textbooks. Dialogical analysis of discourse. Linguistic analysis practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos três livros didáticos de Ensino Médio mais utilizados pelas escolas da rede pública de Santa Catarina (SC)... Erro! Indicador não definido.	
Quadro 2 - Organização do volume 1 da coleção <i>Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i>	34
Quadro 3 - Etapas da Pesquisa.....	61
Quadro 4 - Correspondência entre as concepções de língua e de gramática.....	101
Quadro 5 - Ensinar ou não ensinar gramática.89.....	107
Quadro 6 - Proposições teóricas, conceituais e metodológicas da PAL.....	114
Quadro 7 - Ensino de gramática x Prática de análise linguística.....	121
Quadro 8 - Diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise dialógica de/do/dos discurso(s)
AL	Análise linguística
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LA	Linguística aplicada
LD	Livro didático
LDs	Livros didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Disciplina de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAL	Prática de análise linguística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SC	Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.1	O UNIVERSO E O OBJETO DE ANÁLISE	23
2.2	A PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	38
2.3	A PESQUISA QUALITATIVA	43
2.4	POR UMA ANÁLISE DE DISCURSO DE BASE DIALÓGICA	46
2.5	NOSSA JUSTIFICATIVA E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	57
3	POR UMA ABORDAGEM <i>DIALÓGICA</i> DO DISCURSO	63
3.1	O DISCURSO	63
3.2	O CRONOTOPO	68
3.3	A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO.....	74
3.4	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	84
4	OS DISCURSOS JÁ-DITOS: O <i>ENTRE-ESPAÇO</i> DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	89
4.1	(NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA: OS JÁ-DITOS.....	93
4.2	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	108
5	A DISCURSIVIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS ATIVIDADES DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LP	125
5.1	O CRONOTOPO	126
5.1.1	O grande cronotopo: matizes-históricas da prática de análise linguística nas aulas de LP no Brasil	127
5.1.2	O pequeno cronotopo: a projeção interlocutiva nas atividades	128
5.2	AS RELACÕES DIALÓGICAS.....	139

5.2.1	As relações de assimilação/aproximação em relação à PAL	140
5.2.2	As relações de apagamento/distanciamento em relação à PAL	148
5.2.3	A reenunciação de <i>já-ditos</i> dos documentos.....	151
5.2.3.1	Em relação aos PCN	151
5.3	AS PROJEÇÕES IDEOLÓGICO-VALORATIVAS	159
5.3.1	As projeções ideológicas das forças centrípetas em torno da língua(gem).....	162
5.3.2	As projeções ideológicas das forças centrífugas em torno da língua(gem).....	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS.....	177

1 INTRODUÇÃO

O desejo em pesquisar sobre o ensino, ora sob o matiz da tradição e ora sob o da mudança, surgiu durante a graduação, mais especificamente com a disciplina de Linguística Aplicada¹ e através das memórias das aulas de Língua Portuguesa que eu tive da escola. Foi na universidade que a lembrança dos exercícios descontextualizados com frases isoladas, das memorizações, das regras e exceções nunca explicadas se fez mais forte, o que me deixava incomodada com a permanência dessa abordagem nos dias atuais nas escolas. Apesar disso, graças a uma excelente professora do meu último ano da Educação Básica, eu e meus colegas fomos levados, realmente, a refletir sobre os diferentes usos da língua(gem)². A partir daquele ano, a vontade de me tornar professora se intensificou e isso passou a ser um de meus objetivos. Após a conclusão da graduação e a experiência com o PIBID³ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES) -, entrar em uma sala de aula tornou-se um desafio, já que as duas escolas onde lecionei trabalhavam de forma circunscrita ao ensino da gramática tradicional⁴ e muitos dos meus alunos de Ensino Médio apresentavam desafiadoras dificuldades em ler e escrever. Devido a isso, a vontade de retornar à universidade e estudar mais acerca desse tema, que,

¹ Disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna frequentada durante o segundo semestre de 2011.

² Usamos a expressão ambivalente língua(gem) porque, inseridos em uma vertente de natureza sócio-histórica, não podemos distinguir língua e linguagem, visto que ambas são concebidas como objeto/prática social e só se realizam na interação entre os sujeitos e o contexto social.

³ A experiência com o PIBID teve início em setembro de 2012 e se encerrou em dezembro de 2014.

O PIBID é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola e da concessão de bolsas aos alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Maiores informações podem ser encontradas no *site*: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

⁴ A gramática tradicional aqui é aquela baseada na linguagem literária clássica que foca na norma padrão de escrever bem. Esse conceito será melhor discutido na seção 4 desta pesquisa.

embora tenha sido bastante discutido, ainda careça de apontamentos, irrompeu.

Sendo assim, minhas inquietações têm ancoragens sócio-históricas: embora o acesso ao ensino tenha sofrido inúmeras transformações devido às mudanças sociopolíticas, principalmente na década de 1980, período final da ditadura que exigia que o cidadão tivesse uma formação para que pudesse ser inserido no mercado de trabalho, não houve uma democratização do ensino de fato. Então, ainda que o número de jovens tenha aumentado nas escolas, muitos deles não conseguiram seguir seus estudos porque se depararam com um ensino bem distante das suas realidades, evidenciando, portanto, que o ensino tradicional de língua Portuguesa era – e é (de muitas formas) – excludente. É nesse momento que a educação linguística vê, na Linguística Aplicada, uma aliada para se voltar aos problemas humanos e incidir na diminuição das desigualdades. Por meio de uma educação linguística que não se volte engessadamente a questões imanentes do sistema, os educadores, em especial os que se voltam às práticas de ensino da língua(gem), podem promover caminhos outros aos alunos, tendo o respeito às particularidades individuais e à realidade social na qual a escola está inserida, assim como ressignificar o trabalho com a língua(gem).

Para compreender essas transformações, fazemos um breve resgate da disciplina de Língua Portuguesa⁵ na escola de Educação Básica no Brasil, que, da mesma maneira que as práticas escolares, é marcada historicamente por movimentos de deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares (BUNZEN, 2011). Podemos afirmar, com isso, que tanto o currículo quanto o próprio nome da disciplina se modificaram ao longo dos anos.

Durante o período colonial, trabalhava-se a gramática teórico-normativa e a literatura clássicas devido à herança do português europeu; depois, com as Reformas Pombalinas, o ensino de Português ganhou maior importância porque era necessário divulgar a língua portuguesa nas terras conquistadas e, na época, ele passou a ser utilizado nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética; em 1862, as reformas implementadas por Pedro II contribuíram para o agrupamento das disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, as quais passaram a ser chamadas unicamente de Português. Esse fato, como afirma Bunzen

⁵ O termo Língua Portuguesa será escrito em letras iniciais maiúsculas quando se referir à disciplina de Língua Portuguesa e em letras minúsculas quando se referir à língua.

(2011), incluiu a disciplina de Português nos exames preparatórios e possibilitou a criação do cargo de professor de Português. Mais tarde, já no século XX, a disciplina se reconfigurou: na década de 1930, a leitura de textos literários era priorizada para evitar que os alunos tivessem dificuldades em produzir textos; entre 1942 e 1951, o foco era a interpretação de textos, os exercícios de linguagem oral, as questões gramaticais, o vocabulário e a redação (BUNZEN, 2011); e, a partir de 1960, embora o ensino ainda priorizasse a língua latina, o Português passou a ocupar mais espaço nos programas escolares e a ser obrigatório na grade curricular.

Do mesmo modo como a disciplina de Língua Portuguesa se reconfigurou, a Linguística Aplicada (a partir daqui, LA), desde seu surgimento, também passou por inúmeras modificações. O atual entendimento da LA não mais como aplicação da Linguística responde à trajetória histórica que ela se engendrou. Se, antes, os linguistas utilizavam seus saberes e suas formações em questões práticas de ensino sem considerar a aprendizagem, hoje, por outro lado, é consenso, a partir dos estudos apresentados por Moita Lopes (2004; 2006), que a LA, como campo autônomo e em consonância com as Ciências Sociais, busque alternativas para determinados contextos de usos da linguagem, problematizando-os e construindo inteligibilidades sobre problemas socialmente relevantes.

Assim, sob/no horizonte da LA, o que me motivou a investigar esse tema por me inquietar é o porquê de ainda, na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o foco do ensino da língua(gem) ser a gramática tradicional por meio de atividades que se utilizam de textos como meios de exemplificar o uso de determinadas categorias morfológicas e sintáticas e de exercícios – geralmente entregues aos estudantes em folhas avulsas – de transcrição, que não passam de cópias de trechos dos textos apresentados, sem levar o aluno a compreender e a refletir sobre tais usos. Como explica Geraldi (1996, p.27), esse ensino fracassado deixa de lado a interação verbal, que "[...] é o espaço próprio da realidade da língua [...]", logo, é por meio dela que o estudo e o ensino de uma língua devem emergir, já que é nesse universo de trocas que os processos interlocutivos dos sujeitos se dão.

Em contraponto ao papel da gramática tradicional, a expressão *prática de análise linguística* – PAL – ganhou espaço nas pesquisas⁶

⁶ A partir de 1960, os estudos da linguagem passaram a considerar o contexto social como influenciador do uso da língua. Dentre esses estudiosos, Geraldi (1996, 2011[1984], 2013, 2015), Soares (1998), Silva (2004), Mendonça (2006), Aparício

voltadas à Linguística a partir da década de 1960, porém, foi em 1980 que o termo apareceu nas discussões relacionadas à educação linguística, com a obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, que propôs uma reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem e levou os professores a se questionarem sobre o quê, para quê e o porquê de os alunos aprenderem alguns assuntos em detrimento de outros. O autor discute conceitos, práticas metodológicas e concepções⁷ de língua(gem) adotadas pelos docentes no processo de ensino e afirma que a análise linguística (AL), por meio da reescrita, princípio fundador da prática de análise linguística (PAL), é um caminho efetivo para ensinar línguas. A partir disso, o ensino da língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa deveria se centrar no texto e no tripé das práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, entretanto, ainda há um certo distanciamento entre essa proposta e o que se ensina realmente nas escolas. Seguindo essa perspectiva, a prática de análise linguística, como explica Geraldi (2013), é:

[...] um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2013, p.189-190).

Depois de alguns anos dessa proposta, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exigiu que os livros didáticos passassem por parâmetros de qualidade para evitarem apenas exercícios de identificação de informações objetivas e superficiais, mas trabalhassem questões que contemplassem o uso da linguagem em práticas discursivas correntes, distanciando o professor do trabalho normativo e prescritivo da língua(gem), ainda tão enraizado nas práticas de ensino atuais. Por

(2009), Costa-Hübes (2010, 2017), Acosta-Pereira (2011, 2013, 2014, 2016, 2018) e Polato (2017) trouxeram importantes contribuições para a área da Linguística Aplicada e para o ensino de Língua Portuguesa.

⁷ Com relação à concepção de língua(gem), Geraldi propôs concebê-la como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Corroborando a essa proposta, Travaglia (2006) ressalta a importância de a língua(gem) ser compreendida pelo professor conforme essas três propostas e Perfeito (2005) menciona que a dificuldade de a escola alfabetizar é decorrente das concepções equivocadas que os educadores têm sobre língua, linguagem e ensino.

meio da repercussão da proposta de Geraldí, melhor compreendida em suas obras *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, *O texto na sala de aula*, *Portos de Passagem* e *A aula como acontecimento*, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁸ – (BRASIL, 2000) a adotaram e ela passou a orientar os estudos teóricos e as práticas didáticas em sala de aula.

Devido a essa adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, veio, no entanto, um embate: uma crítica ao ensino da gramática tradicional e, ao mesmo tempo, a necessidade de um ensino voltado à leitura e à escrita integrado à prática de análise linguística. A grande inquietação para os professores, tão acostumados ao ensino tradicional (DE ANGELO, 2005), foi como ensinar a língua portuguesa sem recorrer à gramática normativa. Contudo, como apontam estudos, o que falta a alguns deles, dentre outras possíveis razões e tendo em vista que a proposta de trabalho com a análise linguística ainda não é uma realidade em muitos cursos de formação, é a compreensão de que a língua(gem) está a serviço da constituição de sentido(s) e de que a gramática é parte da atividade discursiva. Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Mikhail Bakhtin reafirma essa ideia e pontua que

[...] o exercício do professor de língua materna não pode ser baseado exclusivamente na linguística⁹, que faz abstração da dialogicidade interna da palavra; ao contrário, deve ter o papel de potencializar as práticas de uso da língua – leitura e escrita, fala e escuta – dos alunos. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310).

Essas mudanças no ensino de língua portuguesa apresentam ao professor a necessidade de ter conhecimento das diferentes concepções de língua(gem), adotar uma delas e conhecer, olhar e ouvir seu aluno e é nessa relação dialógica dos processos de ensino e de aprendizagem que professor e aluno interagem e aprendem um com o outro. De acordo com o PNLD (BRASIL, 2017¹⁰, p.9),

⁸ Iremos nos referir aos PCN em função de a coletânea escolhida para análise pertencer ao PNLD 2017. Devido a isso, a BNCC não será trabalhada porque a coleção não responde à BNCC, que foi publicada no final de 2016.

⁹ É importante ter em vista que o termo Linguística, aqui, refere-se à Linguística da época em que a obra de Bakhtin foi escrita.

¹⁰ O guia de livros didáticos do Ensino Médio PNLD 2017 é o utilizado por nós nesta pesquisa por ser o que ancora a coleção em análise.

[...] ao terminar o Ensino Médio, o estudante deve reunir condições plenas para a efetiva participação social, seja no âmbito político, no econômico e no cultural. Significa também que o ensino de Língua Portuguesa não deve ocorrer dissociado da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela.

Nessa perspectiva, a apropriação da língua escrita e oral em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária. Além disso, é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos.

É por meio dessa relação, ainda, que o estudante compreenderá os recursos da língua(gem) através de textos reais, orais, visuais ou escritos, contextualizados. Sob essa perspectiva, o presente estudo tem como **objetivo geral** compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Em resposta ao objetivo geral, os **objetivos específicos** são (i) compreender o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança e (ii) entender o entre-espaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística em livros didáticos do Ensino Médio. Para tanto, três movimentos teórico-metodológicos embasam esta pesquisa:

1. os escritos de Bakhtin e do Círculo em termos de encaminhamentos para uma análise dialógica de/do/dos discurso(s);
2. os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino reflexivo e operacional da língua(gem) na escola de Educação Básica;
3. a análise de documentos parametrizadores, como o PCN (2000) e o PNLN (2017) e as discussões relacionadas ao ensino da(s) gramática(s) nas escolas.

Devido aos questionamentos relacionados às aulas de português e ao material utilizado em sala de aula, surge a inquietação acerca da insuficiência do seu ensino, que esteve – e ainda está, em muitas escolas – voltado à classificação e nomeação de estruturas linguísticas. Cientes

disso e dos inúmeros estudos que vêm sendo realizados nessa área, este trabalho não traz uma discussão sobre ensinar ou não ensinar gramática, mas um olhar para como a prática de análise linguística é – e se é – discursivizada nos livros didáticos do Ensino Médio e quais implicações isso traz para o ensino de Língua Portuguesa.

Para isso, selecionamos, em termos metodológicos, a partir de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE¹¹), órgão que gerencia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹²), os três livros mais utilizados nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC), nas turmas de Ensino Médio, segundo escolhas das instituições de ensino e dos professores da área de Língua Portuguesa desse nível de ensino. A partir dessa seleção, escolhemos, como objetos de análise, os três livros didáticos da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, editora Saraiva, 2017.

O presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados e os pressupostos metodológicos, como uma pesquisa à luz da análise documental e da análise de discurso de base dialógica. Para tanto, esta dissertação está organizada em seis capítulos.

O primeiro foi este capítulo de introdução, que situa a pesquisa por meio de um breve panorama da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, apresenta o nosso objeto de investigação, que é a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* e os nossos objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo, temos uma reflexão sobre o livro didático de Língua Portuguesa e sua constituição histórica e social, a qual é influenciada por fatores político-pedagógicos, mercadológicos e editoriais, e suas transformações até os dias atuais. Esse capítulo se dedica, também, a explicar as mudanças sofridas pela Linguística Aplicada e o porquê de nossa pesquisa estar vinculada a ela, mostrando os caminhos e os pressupostos metodológicos percorridos em nossa pesquisa.

¹¹ <http://www.fnde.gov.br>

¹² O Programa Nacional do Livro Didático é um programa governamental que funciona desde a década de 1980 com esse nome. Vinculado ao Ministério da Educação e gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esse programa é responsável pela aquisição e distribuição de livros didáticos e acervos de obras complementares e dicionários às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

O terceiro capítulo traz os pressupostos teóricos assumidos neste estudo. Primeiramente, refletimos acerca do discurso, conceituando-o como um fenômeno complexo, concreto e multifacetado, que se dá na língua viva segundo os estudos de Bakhtin (1998, 2015). Em seguida, trabalhamos o cronotopo, tendo Morson e Emerson (2008), Acosta-Pereira (2012), Brait (2016a), Oliveira (2017) como autores que embasaram essa reflexão. Na sequência, a partir dos estudos de Volochinov (2009[1929]¹³), Faraco (2009), Brait (2016a) e Miotello (2016a), discutimos como a ideologia e a valoração estão presentes nas diferentes formas de interação social. Finalizamos esse capítulo com uma discussão acerca das relações dialógicas ancorados em Volochínov (2009) e Bakhtin (2011[1979]¹⁴).

No quarto capítulo, refletimos sobre o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa a partir de estudos de Geraldí (1996, 2011[1984]¹⁵, 2013, 2015), De Angelo (2005), Antunes (2010), Bunzen (2011), De Pietri (2013) e acerca dos debates que envolvem o ensino tradicional da língua(gem), propondo, em contrapartida, seu ensino operacional e reflexivo (GERALDI, 2011).

No quinto capítulo, apresentamos os resquícios históricos de como a prática de análise linguística ascendeu na Educação Básica e a análise da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

Para finalizar essa discussão, trataremos as considerações finais relacionadas a nossa pesquisa e as referências utilizadas durante o nosso percurso.

¹³ A obra original data de 1929, porém, utilizaremos a edição de 2009 selecionada para esta pesquisa.

¹⁴ A partir deste momento, a edição mencionada será a de 2011, selecionada para este estudo.

¹⁵ A obra pioneira é a de 1984, mas nos referiremos à edição utilizada nesta pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo traz, inicialmente, uma explicação sobre o LD, nosso universo de análise, e a coleção escolhida para ser analisada, *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Em seguida, explicamos o porquê de este estudo estar filiado à LA e, depois, apontamos as características da pesquisa qualitativa. Na sequência, discutimos brevemente os pressupostos da análise dialógica do discurso e, por último, explicamos os caminhos seguidos por nós nesta pesquisa.

2.1 O UNIVERSO E O OBJETO DE ANÁLISE

O livro didático (LD) compõe a memória emotiva e coletiva de inúmeros estudantes e professores, tendo, portanto, estreita relação com as práticas de ensino e com a cultura escolar. O LD é resultado da história, da produção, da reflexão das práticas pedagógicas, de como as crianças aprendem e de como é possível ensinar. Para Bunzen (2005), o LD, por razões históricas, tem um papel importante na educação por ser, em muitas situações, o único contato que o jovem tem com a cultura escrita. O autor afirma, ainda, que os livros didáticos são “[...] na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação¹⁶ [...]” (BUNZEN, 2005, p. 12) e pontua, ainda, que eles “[...] não são neutros, mas objetos de disputas epistemológicas, econômicas, políticas e culturais [...]” (BUNZEN, 2005, p. 51).

Nossa intenção, ao escolher o LD como objeto de estudo, é compreender como os discursos em torno da prática de análise linguística – PAL – são construídos, já que essa prática envolve, como veremos no quarto capítulo, concepções de gramática e de linguagem diferenciadas do ensino tradicional de Língua Portuguesa, as quais ecoam nas vozes dos autores que elaboram o material didático. De acordo com Bunzen (2005), o LD “[...] constitui-se, assim, como

¹⁶ Os termos “recontextualização” e “ressignificação” utilizados pelo autor pretendem mostrar que o LD compreende conhecimentos de épocas diversas, bem como tempos históricos e concepções de ensino diferentes segundo os autores que participam da sua produção. Para Bunzen (2005), esse material didático é considerado um objeto cultural devido à heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores que o constituem. Logo, esses saberes, dependendo do contexto social e dos sujeitos envolvidos, serão interpretados e compreendidos de diferentes maneiras.

referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos.” (BUNZEN, 2005, p. 28, grifo do autor). Segundo esse autor, estudar o LD implica compreendê-lo como “[...] um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.” (BUNZEN, 2005, p. 37).

Assim, analisar o LD significa entendê-lo como um produto cultural que se transforma de acordo com a sociedade e, pelo fato de o LD ter-se instalado como recurso didático-pedagógico para o ensino de língua portuguesa, a relevância em estudá-lo se dá porque os discursos que o constituem podem não condizer com as realidades contemporâneas ou podem manipular o ensino de língua, voltando-se para temas que a elite letrada¹⁷ considera adequados. É por esse motivo que o LD precisa estar em constante movimento de desconstrução para se reconstruir de acordo com a época e com as demandas sociais e culturais de cada região. Isso implica dizer que, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o LD “[...] procura sistematizar e organizar conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s)¹⁸” (BUNZEN, 2005, p. 18). Além disso, Bunzen (2005, p. 18, grifos do autor) afirma que “[...] o LD pode ser encarado como um *instrumento pedagógico*, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época”.

Dessa forma, não podemos entender o funcionamento e a organização do LD fora da relação espaço-tempo, visto que ele é resultado de um trabalho coletivo situado sócio-historicamente em uma determinada sociedade. Do mesmo modo, não conseguimos compreendê-lo sem entender as idas e vindas da disciplina de Língua Portuguesa, pois, a nosso ver, ela se entrecruza à do livro didático de Língua Portuguesa, já que ambos se transformaram no decorrer dos anos a fim de suprir as demandas educacionais. Sendo assim, faz-se

¹⁷ Nesta pesquisa, não trataremos discussões sobre os Estudos do Letramento, contudo, algumas remissões serão realizadas ao longo da dissertação. Aqui, compreendemos elite letrada como uma minoria de sujeitos que domina a norma culta e tem conhecimento da literatura, o que lhe permite acesso às diferentes esferas sociais e lhe dá um certo “poder” em relação aos demais sujeitos de uma sociedade, consequentemente, a tomada de decisões vem, geralmente, dessa minoria.

¹⁸ Por modelo didático entendemos o conjunto de conhecimentos representantes das práticas sociais que nortearão o professor no ensino de determinado conteúdo.

necessário observar como se consolidou o LD tal qual o conhecemos. Em consonância a isso, Da Costa (2016) afirma que é impossível analisar o LD sem levar em consideração o contexto sócio-histórico em que ele foi elaborado e as ideologias que o constituem “[...] em um determinado espaço-tempo de sua produção, nem separá-lo de uma visão enquanto produto, resultado de um conjunto de coerções previstas em normas, disposições e determinações políticas, culturais e também mercadológicas.” (DA COSTA, 2016, p. 34).

Em vista disso, podemos afirmar que os LDs se adaptam a cada momento histórico e revelam, em sua estrutura e na seleção dos conteúdos e das atividades, as mudanças sociais e as ideologias de seus autores. No século XIX, com o predomínio das disciplinas clássicas, LD e material de retórica eram confundidos, conforme pontua Bunzen (2005), e somente com o desuso do Latim, da Retórica e da Poética, em 1980, e a obrigatoriedade da Língua Nacional que os professores passaram a complementar o material didático com uma gramática. Para Bunzen (2005), a divisão do ensino em literatura, gramática e produção textual tem, então, influência histórica.

No Ensino Médio, público ao qual nossa pesquisa se volta, a Antologia Nacional dominou o ensino de LP por quase 80 anos de acordo com Bunzen (2005). Essa obra, publicada em forma de um único volume, era constituída por textos literários, cujo objetivo era formar bons leitores. Como a Antologia Nacional só apresentava textos, os professores eram os responsáveis pela elaboração dos exercícios gramaticais e dos de interpretação de textos. Isso porque,

[...] nas épocas em que o ideal de manual escolar é a *Antologia*, considera-se que a não *imitatio* adequada dos textos anteriores se configurava como um erro. Esta é na realidade, para o autor, a função social do gênero Antologia: escolher os melhores textos para que os alunos selecionem aqueles que estão em relação com suas tendências. Nessa fase, podemos dizer que predominou a noção de língua como norma, uma vez que a grande ênfase era dada ao reconhecimento das regras da língua e dos bons escritores. (BUNZEN, 2005, p. 60, grifos do autor).

De acordo com o autor, antes de 1950, o material didático utilizado nas escolas eram as antologias e as gramáticas, escritas por estudiosos sem formação na área do ensino. Somente a partir dessa

década, com as transformações econômicas, políticas e sociais no sistema educacional foi que o perfil do LD se modificou, pois os autores desse material passaram a ser professores especialistas.

Com essa mudança no perfil dos autores, deixamos de ter apenas *gramáticas* que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades, ou as *antologias* que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar informações mais detalhadas para o professor. (BUNZEN, 2005, p. 39, grifos do autor).

É devido a essas mudanças que, segundo Patriota (2015, p.64), não é possível pensar em LD sem refletir acerca do sistema de ensino brasileiro, já que “A trajetória histórica de um está intrinsecamente ligada à do outro, podemos até mesmo afirmar, sem medo de incorrer numa inverdade, que escola e ensino não existem sem a “figura” do livro didático e vice-versa.”. Para a autora,

Da mesma forma que os conteúdos que veiculam nos LDP, suas formas, estruturas, organização interna, seus títulos também não são escolhas desvinculadas de todo o processo histórico nos quais os livros circulam e são produzidos. Ao contrário, são escolhas pensadas discursivamente e refletem o momento no qual tiveram/têm vigência. Ou seja, também são reflexos da historicidade latente desses livros e nos remetem a essa história. (PATRIOTA, 2015, p. 74).

Nesse sentido, conforme Bunzen (2005) e Patriota (2015), as mudanças sociais decorrentes da situação econômica e política do Brasil tiveram grande influência na elaboração dos LDs. Patriota (2015) declara que a consolidação do formato atual do LD se deu a partir das transformações da sociedade, do acesso dos filhos dos trabalhadores à escola; da desvalorização da profissão do professor e da articulação entre texto e gramática, entre os anos de 1960 e 1970. Da Costa (2016) retrata as modificações internas do manual didático, que, em um

primeiro momento não trazia exercícios aos alunos nem orientações metodológicas aos professores, cabendo aos docentes a autonomia de planejar e ministrar suas aulas.

Com relação aos professores, Da Costa (2016) e Patriota (2015) discutem a ligação entre o LD e esses profissionais. De acordo com Da Costa (2016), até 1930 os professores não tinham formação específica na área, e, muitos, ministravam aulas apenas por terem conhecimento da norma padrão. Posteriormente, já na década de 1970, com a democratização do ensino e a emergência na contratação de docentes, estes perderam a autonomia que tinham na elaboração das suas aulas porque passaram a usar o LD como base para o ensino de LP, já que os manuais, além de apresentarem textos, davam a orientação metodológica para as atividades de leitura e interpretação de texto e, inclusive, as respostas desses exercícios. Acerca dessa reorientação no ensino, Da Costa (2016) pontua que isso se deu, possivelmente, pela falta de formação docente e, principalmente, pela falta de tempo para o planejamento das aulas. Assim, os LDs tiveram o papel de suprir as lacunas de conhecimento dos professores desse período. Essa nova realidade no sistema educacional brasileiro trouxe ao LD maior destaque que ao professor de Língua Portuguesa, pois, conforme Da Costa (2016), o LD passou a ser um facilitador da ação docente.

A partir da década de 1950, observa-se também outra mudança nos livros didáticos de língua portuguesa: estes passaram a apresentar, cada vez mais, uma metodologia de ensino, traduzida em orientações para os professores. Se, antes, o professor era um leitor autônomo do livro didático e produzia suas próprias atividades, a partir das seletas de textos sugeridos pelos autores, nesse momento, os autores dos livros assumem a responsabilidade de formular os exercícios, bastando ao professor segui-los. Isso se deve à necessidade de maior recrutamento de professores, que se dá de uma forma menos seletiva, culminando na depreciação da categoria (com baixos salários e condições precárias de trabalho) e conduzindo-os à busca de estratégias “facilitadoras” do trabalho docente; com isso, transferem ao livro didático o papel de planejar suas aulas. (DA COSTA, 2016, p. 41).

No que diz respeito aos LDs, Bunzen (2005) afirma que, embora eles sejam objeto de investigação de diversos estudos, ainda não tivemos modificações na metodologia de pesquisa, por isso, trazem problemas desde sua origem. Segundo o autor, esse material didático sofreu críticas severas durante o período militar porque muitos trabalhos afirmavam que o manual didático tirava a autonomia do professor ao direcioná-lo em suas aulas. No entanto, não cabe ao LD a responsabilidade pelo fracasso escolar, pois ele tem um papel importante no sistema educacional e pode ser utilizado de inúmeras maneiras dependendo de como o professor o utiliza e da realidade dos alunos.

Ainda no que se refere ao LD, observamos tanto as mudanças externas, visíveis nas capas, nos tamanhos e nas cores do LD, quanto as internas, que foram mais lentas e puderam ser vistas na inserção de figuras, palavras-cruzadas, HQs e textos voltados à realidade dos alunos. Segundo Da Costa (2016), os LDs deixaram de trazer gramática e textos separadamente e começaram a apresentar unidades compostas por textos, atividades de interpretação e tópicos gramaticais em conjunto. Nesse processo de mudanças e de combinação entre leitura, interpretação de textos, redação e exercícios gramaticais, os LDs começaram a ser organizados em unidades didáticas, de acordo com Bunzen (2005), e essa nova composição resultou na modernização do sistema de ensino, que pretendeu levar alunos e professores a reconhecerem os objetos de ensino do material didático.

Nesse viés, é importante compreender a divisão/organização que se dá no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Isso implica a escolha dos conteúdos que serão ensinados, o que, para Bunzen (2005), é relevante, visto que influencia o mercado editorial na elaboração dos LDs ao atender à separação gramática, literatura e redação, mudança oriunda da lei 5692/71, que passou a adotar a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação.

Outra forte influenciadora na organização do LD foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Lei 5692/71), que substituiu a concepção de língua como sistema pela de língua como comunicação. Com isso, o número de textos e a diversidade deles passou a estar mais presente no LD. Essa maior variedade de textos de diferentes gêneros não significa que eles tenham sido – e sejam – escolhidos aleatoriamente, mas sempre intencionalmente para fazerem parte de cada unidade didática. Para Bunzen (2005),

[...] as formas que LDP vai adquirindo, se levarmos em consideração a relação gênero/atividade humana, são resultantes das concepções sobre as atividades de ensino e aprendizagem formal e sobre seus agentes (professores e alunos). É uma relação dialógica que se instaura entre a seleção de objetos de ensino e sua apresentação, levando em consideração determinados interlocutores e determinadas concepções de ensino-aprendizagem. (BUNZEN, 2005, p. 42).

Para dar conta de tantas transformações e da nova demanda social no processo de ensino, decretos, comissões e programas educacionais passaram a ser criados, no entanto, apenas em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, mudanças significativas foram observadas na produção dos LDs. Posteriormente, esse programa foi ampliado e, em 2003, segundo Crisóstomo (2013), o governo criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM –, o qual visa atender os alunos das três séries do Ensino Médio por meio da distribuição de LDs, que são reutilizados por, pelo menos, três anos. O PNLEM objetiva avaliar os livros adquiridos pelo governo federal em consonância às perspectivas educacionais, levando em consideração a legislação específica, as diretrizes e as normas oficiais relacionadas ao Ensino Médio e as “[...] políticas públicas entendidas pela sociedade como necessárias ao desenvolvimento do país [...]” (PNLD, 2017, p. 12).

Essa análise consiste em verificar se há erros graves, principalmente quanto à ortografia, à coesão textual e à coerência; se há adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra em relação à proposta didático-pedagógica e, também, os objetivos esperados do aluno ao término do Ensino Médio. Além disso, procura investigar se há discriminação de qualquer tipo, ou seja, se dissemina estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem e se a metodologia é adequada para desenvolver as diferentes capacidades do aluno. Esses critérios “[...] procuram garantir consistência teórico-metodológica e qualidade gráfica do material didático destinado a todas as áreas do Ensino Médio.” (PNLD, 2017, p.13). Além dos manuais didáticos, esses programas, financiados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, distribuíram dicionários de LP, dicionários

trilíngues em LIBRAS e livros em braile para os deficientes auditivos e visuais.

Com relação a essa distribuição, Bunzen (2005) reflete sobre a questão mercadológica, pois, entre o final do século XX e o início do XXI, a produção escrita do LD deixou de ser individual e passou a ser feita por uma “equipe técnica”, ou seja, “[...] de um processo de confecção quase que artesanal à uma forte indústria editorial.” (BUNZEN, 2005, p. 75). Conseqüentemente, esse processo mercadológico implica que a concorrência e a publicidade interferiram na “[...] seleção dos objetos de ensino” e na “[...] construção dos currículos via livro didático.” (BUNZEN, 2005, p. 75). De acordo com o autor, é em vista disso que as editoras distribuem gratuitamente seus volumes para professores e escolas, pois o objetivo maior é o lucro e não o processo de ensino.

[...] o editor ocupa um papel importante na produção dessas obras, uma vez que as escolhas teórico-metodológicas, assim como outras, tais como escolha de textos, de fotografias, de cores, de formato, etc., não são uma decisão aleatória, mas envolvem vários agentes, principalmente os autores e editores. (BUNZEN, 2005, p. 82).

Nos primeiros livros didáticos não havia essa preocupação com a qualidade do ensino. Os livros da década de 1980, por exemplo, apresentavam uma insistência na tipologia textual narrativa. Hoje, eles trazem uma diversidade de textos e de gêneros discursivos, como carta, bilhete, receita, poema, música, HQs, entre outros, introduzindo, assim, os diferentes gêneros discursivos em seu interior. Com isso, esse material didático sai da mera identificação de informações, conforme pontua Bunzen (2005), e coloca novos desafios ao aluno, como a capacidade de interpretar, argumentar, explicar e fazer inferências, ou seja, os textos estão mais contextualizados e mais coerentes com as realidades sociais para que o estudante consiga refletir sobre eles.

Nesse sentido, os PCN reforçam o papel do professor, como mediador, sendo ele o responsável por elaborar e encaminhar um trabalho de intervenção em que ocorra uma diversidade das práticas de recepção de textos pelos alunos, propiciando que eles leiam e reflitam sobre uma propaganda de uma maneira diferente da qual leriam e analisariam uma poesia ou uma tirinha, por exemplo. Dessa forma, o

educador evita o comportamento – passivo e reprodutor – automático de leitura e repetição e proporciona ao educando ser o autor responsável e ativo do seu texto.

Do ponto de vista linguístico e discursivo ancorado na perspectiva sócio-histórica de Bakhtin e do Círculo, tornou-se importante considerar o contexto social do sujeito falante de sua língua, fazendo com que ele saiba utilizar os recursos linguísticos disponíveis e possa transitar nas diferentes esferas sociais. Trabalhar sob esse viés permite ao aluno o contato com as produções sociais que estão a sua volta – tanto as de menor quanto as de maior prestígio –, as quais são de extrema importância para que ele reconheça e compreenda o espaço que o cerca. Como consequência disso, para Cargnelutti e De Angelo (2013), o ensino se torna mais efetivo por haver um sentido e uma finalidade nos atos de leitura, de escrita e de análise linguística.

Diante das leituras realizadas para esse estudo, assumimos que o LD é um objeto complexo (SIGNORINI, 1998) porque se constitui de diversos gêneros do discurso e está inscrito em vários recortes espaço-temporais. Essas características levam nossa pesquisa a se concentrar nas regularidades locais – e não universais (BUNZEN, 2005) – do LD para entender como a prática de análise linguística tem – ou não – se desenhado nesse material.

Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, já mencionados anteriormente, fizemos um recorte metodológico porque esse estudo não seria capaz de dar conta das várias coleções adotadas pelas escolas da rede pública de Santa Catarina (SC). Por essa razão, optamos pela delimitação do objeto de análise à coleção mais utilizada na rede estadual de ensino *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* – escrita por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien e publicada em 2017 –, voltada ao Ensino Médio. Essa escolha norteou-se de acordo com os seguintes fatores:

1. Público-alvo: a coleção selecionada é endereçada ao Ensino Médio.
2. Distribuição dos LDs na rede pública de ensino: a coleção selecionada é distribuída na rede pública de ensino por meio da participação do edital do PNLD, 2017.
3. Região de abrangência: a coleção selecionada foi escolhida dentre as utilizadas nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC).
4. Cobertura: essa coleção está entre as três mais utilizadas no estado de Santa Catarina (SC).

Chegamos a esses fatores após um levantamento realizado a partir da base de dados do FNDE, que pode ser acessada através do site: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Por meio dessa plataforma, foi possível conhecer quais são os livros didáticos distribuídos em cada instituição de ensino do país. Para isso, foi selecionado, inicialmente, o programa, o ano do programa (2017) e o estado (SC) que estamos pesquisando; em seguida, selecionamos uma das escolas que estavam listadas; na sequência, buscamos, entre os livros listados, os pertencentes à disciplina de Língua Portuguesa - LP. Depois disso, selecionamos escola por escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SC) e verificamos a coleção escolhida em cada uma delas para a disciplina de LP e a quantidade de livros distribuídos para cada série. Com esses dados, construímos o quadro abaixo com as três coleções mais utilizadas no estado catarinense: *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2017); *Novas Palavras* (2016) e *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (2016).

Quadro 1- Levantamento dos três livros didáticos de Ensino Médio mais utilizados pelas escolas da rede pública de Santa Catarina (SC).

LIVRO	EDITORA	AUTORES	Nº DE CIDADES	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS URBANAS	Nº DE ESCOLAS RURAIS
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	Atual Editorial 1.ed. 2017	CEREJA, W.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D.	143	269	248	21
Novas Palavras	FTD 3.ed. 2016	AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S.	86	142	125	17
Língua Portuguesa: linguagem e interação	Ática 3.ed. 2016	FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JUNIOR, J. H.	80	118	105	13

Fonte: construído pela autora a partir das informações contidas na base de dados do FNDE.

Agora, após explicar os fatores que nos levaram a escolher a coleção¹⁹ *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, disponibilizada pelo PNLD (BRASIL, 2017), vamos apresentá-la utilizando como base a resenha²⁰ feita pelo MEC e presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018.

Essa coleção está configurada em três volumes, sendo que cada um se divide em quatro unidades temáticas que são organizadas a partir da ordem cronológica literária. Cada uma dessas unidades está desenvolvida em seções, que são denominadas de: Literatura, Língua e Linguagem e Produção de texto, e estas seções se subdividem em: Foco no texto, Foco na imagem, Entre textos, Conexões, Entre saberes, Fique conectado, Reflexões sobre a língua, Texto e enunciação e Hora de escrever. Nos capítulos finais de cada unidade há, ainda, outras duas seções: Por dentro do Enem e do Vestibular – com diversos exercícios linguísticos – e Projeto. Nesta, o LD traz propostas de atividades coletivas visando concretizar o assunto estudado por meio de saraus, poemas, teatros e cantigas, por exemplo, e é nesse momento que o eixo da oralidade passa a ser trabalhado, já que não existe uma seção específica para ele no LD.

Faz-se necessário ressaltar que não analisaremos todas as seções que constituem os três volumes da coleção em estudo, mas focaremos apenas na seção Língua e Linguagem porque ela está voltada aos conhecimentos linguísticos e, também, devido ao pouco tempo que tivemos nesta pesquisa, que não nos possibilitou dar conta do estudo das demais seções que compõem o nosso objeto de investigação. O quadro abaixo ilustra melhor essa organização da coletânea *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* com base no primeiro volume dessa coleção.

¹⁹ Devido aos limites temporais e físicos desta pesquisa, buscamos traçar um panorama mais atento da coleção mais utilizada no estado de Santa Catarina sobre a prática de análise linguística.

²⁰ A resenha é apresentada no Guia do Livro Didático em cinco seções: cabeçalho (com as informações básicas da coleção, como título, autores, editora e ano de publicação); visão geral da obra; descrição da obra (com uma breve descrição da coletânea e de como ela está estruturada); análise da obra (apresenta como cada eixo de ensino é trabalhado, além de explicar os objetivos didático-pedagógicos da obra no Manual do Professor); e, por fim, uma última seção denominada em sala de aula (parte destinada a mostrar ao professor como o uso do LD pode ser eficiente somado as suas práticas pedagógicas).

Quadro 2 - Organização do volume 1 da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

Unidades	Capítulos	Seções	Subseções				
UNIDADE 1	1	Literatura: gêneros do discurso.	Foco no texto				
		Língua e Linguagem: a língua e seus conceitos.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e Enunciação		
		Produção de texto: gêneros do discurso na perspectiva aristotélica e na perspectiva atual (Bakhtiniana).	Foco no texto	Hora de escrever			
	2	Literatura: Baixa Idade Média e o trovadorismo.	Foco na imagem;	Fique conectado;	Foco no Texto	Entre saberes	
		Língua e linguagem: Variedades linguísticas e conceitos de ortografia e de norma padrão.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: o poema.	Hora de escrever				
	3	Literatura: baixa Idade Média – o teatro Vicentino.	Foco no texto	Entre textos			
		Língua e Linguagem: teoria da comunicação e funções da linguagem.	Foco no texto	Texto e enunciação			
		Produção de texto: o texto teatral.	Foco no texto;	Hora de escrever	Mundo plural		
		1	Literatura: Classicismo	Foco na imagem	Fique conectado	Foco no texto	Entre saberes
			Língua e linguagem: figuras de linguagem.	Texto e enunciação.			
Produção de			Foco no	Hora de			

UNIDADE 2		texto: resumo.	texto	escrever.			
	2	Literatura: classicismo em Portugal – Camões.	Foco no texto	Entre textos			
		Língua e linguagem: semântica – ambiguidade, polissemia, sinonímia e paráfrase.	Foco no texto;	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: textos instrucionais.	Foco no texto	Hora de escrever			
	3	Literatura: literatura de informação.	Foco no texto	Conexões			
		Língua e linguagem: semântica – negação, ironia, implícitos, indiretas e expressões idiomáticas.	Texto e enunciação				
Produção de texto: carta pessoal e carta de apresentação.		Foco no texto	Hora de escrever				
UNIDADE 3	1	Literatura: o barroco.	Foco na imagem	Fique conectado	Foco no texto	Entre saberes	
		Língua e linguagem: letras e sons.	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação			
		Produção de texto: gêneros digitais – texto de <i>blog</i> e <i>e-mail</i> .	Foco no texto	Hora de escrever			
	2	Literatura: o barroco no Brasil – Gregório de Matos.	Foco no texto	Entre textos			
		Língua e linguagem: acentuação.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: o debate regrado.	Foco no texto	Hora de escrever			
		Literatura: o	Foco no	Conexões			

	3	baroco no Brasil – Pe. Antônio Vieira.	texto				
		Língua e linguagem: ortografia.	Foco no texto	Texto e enunciação			
		Produção de texto: artigo de opinião.	Foco no texto	Hora de escrever	Mundo plural		
UNIDADE 4	1	Literatura: arcadismo.	Foco na imagem	Fique conectado	Foco no texto	Entre saberes	
		Língua e linguagem: coerência e coesão textual.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: seminário.	Foco no texto	Hora de escrever			
	2	Literatura: arcadismo no Brasil.	Foco no texto	Entre textos			
		Língua e linguagem: estrutura de palavras – morfemas e vogais/consoantes de ligação.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: texto de divulgação científica.	Foco no texto	Hora de escrever			
	3	Literatura: arcadismo no Brasil – Basílio da Gama.	Foco no texto	Conexões			
		Língua e linguagem: formação de palavras.	Foco no texto	Reflexões sobre a língua	Texto e enunciação		
		Produção de texto: texto de divulgação científica II.	Foco no texto	Hora de escrever	Mundo plural		

Fonte: a autora.

Essa organização, além de permitir que o aluno e o professor saibam qual conteúdo será trabalhado em cada capítulo das quatro unidades didáticas, favorece a integração entre textos, leitura, análise linguística e produção textual ao mesmo tempo em que traz a gramática normativa como recurso importante para o acesso do estudante aos

diferentes meios sociais. Em relação a isso, a resenha publicada pelo MEC aponta que a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* estimula a reflexão dos usos da língua(gem), mas, também, enfatiza a gramática normativa, que se faz essencial no processo de ensino.

De acordo com o guia do PNLD (2017, p. 36), a coletânea é um “[...] bom instrumento de acesso ao mundo da escrita e favorece experiências significativas de Leitura [...]”, pois traz diversos textos verbais canônicos dos movimentos literários e da contemporaneidade, assim como uma grande variedade de textos multimodais, como folders, gravuras, cartuns e tirinhas. Tomando a diversidade textual como um dos princípios norteadores do trabalho com a leitura, percebe-se que a escolha dos textos levou em consideração as várias abordagens dos temas e, também, a diversidade quanto à linguagem, ao gênero e à tipologia textual visando desenvolver habilidades e competências de leitura e de escrita nos alunos.

No eixo da leitura, predominam, nessa coleção, os textos literários, como poesia, crônica e romance, mas, também, os não literários, dentre eles história em quadrinhos, textos informativos, anúncio publicitário e verbetes. A leitura perpassa, então, todas as unidades de forma articulada aos demais eixos de ensino. Os gêneros do discurso se apresentam em todas as unidades e são bastante explorados, principalmente suas características e funções sociais, ainda que os modos de ler e a materialidade deles nem sempre sejam trabalhados com profundidade por falta de maiores explicações contextuais e formais.

Na literatura, por sua vez, o foco está nas características dos estilos de cada época e no contexto histórico de cada período. Nesse eixo há um ponto interessante: a inclusão de fragmentos de textos ao mesmo tempo em que temos textos completos de importantes autores brasileiros, portugueses e africanos. Assim, o aspecto positivo é a grande quantidade de textos e gêneros literários disponíveis e o negativo é o fato de poucos deles serem de autores não canonizados, além de um número insignificante ser voltado à literatura indígena, africana e afro-brasileira. Soma-se a isso o fato de a escrita feminina estar limitada, ainda, às autoras brasileiras canonizadas.

Essa coletânea traz uma parte dedicada exclusivamente ao eixo da Produção Textual em cada capítulo e sugere que a produção escrita esteja relacionada aos assuntos abordados nele. Nesse eixo, a proficiência em escrita é bastante desenvolvida e as atividades de produção textual “[...] situam a prática da escrita em seu universo de uso social, pois trabalham com os diferentes letramentos [...]”, PNLD

(2017, p.39), já que informam ao aluno o assunto, para quem seu texto será destinado, em qual esfera social deverá circular e em que suportes será divulgado mediante exposição de objetivos claros da produção textual, o que leva o educando a refletir, a planejar, a escrever, a revisar e a reescrever seu texto. Apesar desses aspectos positivos e de a coleção apresentar orientações acerca dos elementos de textualidade, elas são muito gerais e, conseqüentemente, pouco detalhadas.

A oralidade, por sua vez, não tem uma seção específica e pode ser vista no trabalho com os projetos, que aparecem ao final de cada unidade e permitem ao educando se expressar e interagir com o outro de diversas maneiras por meio de situações de fala pública.

O eixo de conhecimentos linguísticos está dividido em duas partes: *Texto e enunciação* e *Reflexões sobre a língua*, presentes em todos os capítulos de cada volume da coleção. Como há predominância de textos atuais e próprios do meio urbano, o conhecimento linguístico está baseado no português brasileiro contemporâneo. Ao mesmo tempo em que a coletânea preza pelo estudo da gramática textual, ela também se ancora no ensino tradicional da língua, que pode ser observado nas atividades estruturadas em frases soltas e descontextualizadas para o estudo da sintaxe, da morfologia, da acentuação e da pontuação, por exemplo.

Diante disso, o que se observa nas resenhas disponibilizadas pelo PNLD é que, embora o material esteja adequado às orientações e diretrizes oficiais dos PCN quanto aos conceitos de língua(gem) e variação linguística, ainda existem exercícios que não condizem com o que esse documento preconiza. Portanto, temos pontos favoráveis e desfavoráveis nessa coleção. O ponto forte é a articulação promovida pela leitura dos múltiplos gêneros do discurso e a contextualização da produção literária com informações sobre os estilos de cada época, os autores e a sociedade em que ela foi escrita. Em contrapartida, como já foi mencionado, as poucas possibilidades de análise e de reflexão dos conhecimentos linguísticos é o ponto fraco da coleção. Após essa primeira seção sobre a contextualização de nossa pesquisa, direcionamos-nos a nossa compreensão sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, *lugar epistemológico* de onde enunciamos.

2.2 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada – LA – passou por rupturas e transgressões no decorrer dos anos. Nas décadas de 1970, a LA se voltava ao ensino e à aprendizagem de línguas atrelados aos interesses

políticos e econômicos dos países que falavam a língua inglesa, com embasamento teórico estritamente linguístico e sem considerar as outras áreas de conhecimento. Desse modo, os sujeitos eram compreendidos como homogêneos e inatingíveis pelo contexto sociocultural no qual estavam inseridos. Esse modelo tradicional de LA atentava apenas ao fornecimento de dados pelo sujeito, os quais eram interpretados pelo pesquisador como único detentor de conhecimento. O papel dos sujeitos era, então, o de fornecer dados linguísticos, e o do linguista, analisar esse *corpus* segundo suas concepções teóricas, sem levar em consideração o que os sujeitos diziam sobre a língua ou o porquê de alguns fenômenos serem evidentes em um grupo social e não em outros. Para a LA tradicional, o professor, guiado pelo material didático, era um mero aplicador de teorias.

Hoje, no entanto, a LA é transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e se volta às questões do mundo real, partindo da compreensão do uso da língua no seu contexto de produção para pensar em teorias que contribuam para a solução de problemas em que a língua(gem) tem papel central, fugindo dos paradigmas consagrados pela linguística tradicional. Com essa nova perspectiva da LA contemporânea, o foco se modificou, ou seja,

A LA, neste contexto de transformação linguística, ganha força e passa a se preocupar muito mais com a pesquisa em linguagem funcional. Estão em questão, no jogo de aquisição, muito mais do que aplicação desta ou daquela teoria da literatura especializada, mas questões relacionadas ao processo de aquisição por parte dos participantes da interação verbal. (DIAS, 2013, p. 191).

A LA, segundo Moita Lopes (2006), parte das pesquisas que ocorrem em contexto real de uso da linguagem e não na aplicação da teoria. O autor afirma, ainda, que há uma urgência para que as pesquisas tragam benefícios imediatos por meio de seus resultados. O autor argumenta, também, que a LA se desenvolve continuamente e, como consequência, torna-se suscetível às mudanças sociais. Para Tilio e Mulico (2016), que compactuam das ideias de Moita Lopes, a LA é um sistema aberto e, por isso, se adequa às pressões políticas, econômicas e sociais.

Por se tratar de um sistema aberto, coadapta-se às pressões do meio interno e externo fazendo-a transitar entre uma tradição que visa a solução de problemas no âmbito do ensino e aprendizagem (como práticas de sala de aula e materiais didáticos) e a criação de inteligibilidade sobre questões da vida contemporânea [...], extrapolando as investigações sobre educação linguística, passando a incluir problematizações sociais variadas, como por exemplo, acerca das identidades sociais inerentes aos seres humanos e seus consequentes desdobramentos e conflitos. (TILIO, R.C., MULICO, L.V, 2016, p. 463).

Além disso, para alguns autores, como Rajagopalan (2003) e Fabrício (2006), os fenômenos da vida que clamam por uma resolução imediata estão relacionados à globalização, a qual traz inúmeras consequências para o cidadão, para a sua língua e para as diferentes maneiras de expressar seu pensamento por interferir nas dimensões política e econômica, no entrelaçamento de discursos e na compreensão espaço-temporal devido à velocidade com que as informações circulam. Diante desses argumentos, a globalização é vista como fator de transformação dos padrões tradicionais de conceituação de identidade e dos graus de autenticidade do falante, bem como das formas de usos de uma língua. Cabe à LA, portanto, de acordo com Fabrício (2006), investigar a relação dessas transformações com o modo pelo qual a linguagem opera no mundo social para avaliar como essas questões afetam a sociedade contemporânea e, convergindo com a nossa pesquisa, com a escolha dos conteúdos de ensino e a produção do LD.

Seguindo por esse viés, o que se compreende é que a língua(gem) reflete e constrói a desigualdade social, que foi – e ainda é – marcada pela presença de diferenças relacionadas às questões de gênero, raça, classe social, preferência sexual, etc. Devido a isso, a LA centrou seus estudos na resolução de problemas de usos da linguagem, já que, advinda de várias disciplinas, sempre buscou reformular-se e redefinir-se. Exemplos disso são as pesquisas relacionadas à sexualidade, à identidade, principalmente no contexto atual de imigração em que as identidades podem se transformar ou se misturar, à teoria feminista e à teoria *queer*, as quais têm buscado contribuir com essas minorias para evitar o preconceito e a intolerância, já que a construção da identidade se dá por meio da linguagem. É por isso que os estudos voltados ao preconceito racial e étnico, à discriminação contra homossexuais,

imigrantes e deficientes físicos, por exemplo, são de grande relevância para a LA e para toda a sociedade.

Essa reinvenção da disciplina está associada às mudanças em curso na sociedade contemporânea, à explicação de problemas antigos e atuais que se entrecruzam à pesquisa e às respostas aos questionamentos sociais. Para Moita Lopes (2004, p.162), “[...] mudanças relacionadas à vida política, sociocultural e histórica que estamos experimentando devem diretamente afetar a pesquisa que fazemos e, por conseguinte, os modos de entender as metodologias e as teorizações que nos inspiram.”

Paralelamente, o linguista aplicado, empenhado em solucionar as questões que derivam dos múltiplos usos da língua(gem), adotou a concepção de discurso²¹ como “[...] um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais [...]”, concebendo a língua(gem) como fator essencial para mudar o modo como o sujeito vive e compreende a si mesmo e o mundo que o cerca (PENNYCOOK, 1998, p. 48). Para tanto, ele deve produzir conhecimento a partir das questões econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que acompanham as sociedades modernas, visto que “[...] as teorias por meio das quais construímos o mundo mudaram e, portanto, devem mudar nossas abordagens de compreendê-lo teórica e metodologicamente, ao nos localizarmos nas fronteiras onde várias áreas de investigação se encontram.” (MOITA LOPES, 2004, p. 165).

À luz dessas considerações precedentes, a presente pesquisa se ancora nos escritos de Bakhtin e do Círculo e nos debates contemporâneos que ocorrem no campo da LA. Para isso, é necessário explicar que esse estudo está nessa área porque estamos em um campo em que as fronteiras teórico-metodológicas e as interpretações são fluidas, abertas e transgressoras, favorecendo a discussão, sob essa mesma perspectiva, sobre o ensino da gramática tradicional em detrimento da prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Logo, estarmos filiados à LA implica fundamentarmos nosso percurso em uma perspectiva sócio-histórica e compreendermos a língua(gem) como prática social e o sujeito como ser constituído histórico-culturalmente para que possamos olhar para ele mais atentamente e repensar o quê estamos ensinando e o como estamos ensinando, provocando deslocamentos e rompendo com olhares

²¹ Embora existam outras perspectivas relacionadas ao conceito de discurso, compartilhamos do conceito de discurso de Bakhtin e do Círculo enquanto prática social.

instituídos historicamente em relações de poder. Assim, seremos sujeitos críticos e ser crítico, de acordo com Dias (2013), é, ao invés de somente transmitir conteúdos e conhecimentos, promover a reflexão dos estudantes no processo de ensino, é olhar cada um dos sujeitos com atenção e despertar novos interesses no aluno.

Com base na LA contemporânea, que reflete continuamente sobre si mesma visando observar os problemas que encontra em seu caminho para problematizá-los e, então, buscar alternativas para determinados contextos de usos da linguagem e para a vida social, discutir acerca desse tema tem grande relevância, pois tanto a teoria quanto o suporte em que a língua(gem) é publicada devem ser revistos para se (re)construírem de acordo com as mudanças sociais e com o público ao qual se destinam. Se o nosso papel é buscar solucionar problemas de relevância social, tais como o fato de muitos alunos saírem da escola sem saberem ler e escrever, esta pesquisa nos faz refletir sobre o porquê de a gramática tradicional e a prática de análise linguística não serem trabalhadas paralelamente de modo reflexivo nas salas de aula e as consequências que isso tem trazido ao ensino.

Sob esse olhar, filiamo-nos à LA como prática problematizadora, defendida por Fabrício (2006), que compreende o sujeito como um ser historicizado e se preocupa com os efeitos e as consequências que a pesquisa trará para o pesquisado, fazendo com que o linguista aplicado se questione sobre o público que sua pesquisa atingirá, quem será beneficiado e quem será prejudicado com ela. Para a autora,

[...] é dessa perspectiva que os estudos linguísticos poderiam analisar as formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente às contingências, problematizações e urgências de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo. (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Desse modo, compreendendo os novos tempos, o linguista aplicado precisa encontrar visões alternativas e ouvir outras vozes para operar no mundo social. É necessário, também, olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela, pois isso

revela os processos pelos quais a linguagem funciona para mantê-las ou modificá-las na sociedade.

Com relação a essa percepção, Antunes (2014) afirma que perpetuar alguns discursos e não promover o desenvolvimento de habilidades de uso da língua(gem) “[...] corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos.” (ANTUNES, 2014, p.43). Em contrapartida, com a reflexão acerca dos usos da língua(gem) por meio da leitura, da escrita e da prática de análise linguística, o sujeito se torna não apenas capaz de refletir sobre o que lê e o que produz, mas de compreender o sentido, a intenção e a função do que é dito. É baseada nessa perspectiva de mudanças, de fluidez, de movência, que esta pesquisa se insere no campo de LA e, embora não produza um resultado imediato, como pontua Moita Lopes (2006), contribuirá para que o ensino de língua portuguesa se torne mais efetivo ao problematizar as atividades disponibilizadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Após apresentarmos nossa compreensão sobre a ancoragem de nossa pesquisa no campo da LA, na próxima seção enunciamos nossas considerações acerca dos matizes da pesquisa qualitativa, escopo metodológico de nosso estudo.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA

Pesquisar é pensar, ler, criticar, refletir e descobrir, ou seja, é buscar uma visão diferente, uma explicação ou uma ideia para as perguntas e problemas que nos movimentam e nos interessam. A pesquisa é uma atividade, geralmente, voltada para a solução de problemas, na qual são utilizados conhecimentos científicos. Neste estudo, utilizamos-nos de materiais de diversos autores, inclusive de documentos nacionais, como os PCN (BRASIL, 2000) e o PNLD (BRASIL, 2017), para trazer à tona novas reflexões acerca do entre-espaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

A perspectiva qualitativa de pesquisa, para alguns autores, surgiu na sociologia e na antropologia a partir de uma preocupação em entender o outro, atravessando, para isso, “disciplinas, campos e temas”. (LINCON; DENZIN, 2006, p. 15). Esse estudo ocupa um lugar importante por estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais nos diversos contextos. Seguir por esse caminho nos leva a querer compreender o fenômeno estudado e, devido a esse anseio, envolve a escolha de pressupostos sistematizados para descrevê-

lo e explicá-lo por meio da delimitação de um problema, da interpretação obtida sobre tal questão e de outros aspectos. A pesquisa qualitativa, para Godoy (1995), pode ser conduzida por três caminhos diferentes: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para ele, a pesquisa qualitativa documental representa:

[...] uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

Diferentemente do método quantitativo, o estudo qualitativo não utiliza estatísticas para gerar novos dados. Segundo Markoni e Lakatos (2010), esse tipo de análise não é “[...] mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARKONI; LAKATOS, 2010, p.166), logo, não estamos produzindo uma cópia de discursos já-ditos (BAKHTIN, 1998 [1975]²²), mas possibilitando um novo olhar sobre as práticas de ensino de língua portuguesa. Como estamos analisando documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa e outros relacionados ao LD e à história da disciplina de LP, esse caminho de pesquisa nos leva a analisar os livros didáticos a fim de buscar novas compreensões relacionadas ao ensino. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa de base documental nos possibilita identificar discursos, visto que:

[...] os documentos constituem uma fonte não-não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. (GODOY, 1995, p. 22).

²² A partir deste momento, utilizaremos a edição de 1998, utilizada na ancoragem da nossa discussão.

Para atingir nossos objetivos, escolhemos a pesquisa qualitativa de base documental e, para tanto, analisamos os três volumes da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, visando compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

O que buscamos, ao seguir por esse caminho, é compreender um problema socialmente relevante (MOITA LOPES, 2006), que, no caso desta pesquisa, é o modo como as atividades de Língua Portuguesa, mais especificamente a prática de análise linguística, é discursivizada nos livros didáticos, o que corrobora a afirmação de Richardson (2008) de que “[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares”. (RICHARDSON, 2008, p.80). Tendo em mente nosso compromisso como linguistas aplicados, de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais através da compreensão da relação do sujeito com o meio onde está inserido, esse tipo de pesquisa nos auxilia por servir de indicador do funcionamento de estruturas sociais, segundo Richardson (2008). Os autores Lincoln e Denzin (2006) contribuem com Richardson (2008) argumentando que a pesquisa qualitativa é, ainda, social, visto que “[...] requer uma atitude de desligamento em relação à sociedade que permite [...] observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar por que os atores e os processos são como são”. (LINCON; DENZIN, 2006, p. 49). Para isso, o pesquisador, apropria-se de discursos alheios para compreender um problema já discutido por outros, recriando discursos e novos olhares para solucionar uma mesma questão.

Nesse sentido, entender algo por meio de classificações não importa, mas, sim, a “[...] sua relação dinâmica com o social [...]”, fato que proporciona uma análise global da relação entre o sujeito e a sociedade (RICHARDSON, 2008, p. 82). Dessa forma, para compreender o funcionamento das estruturas sociais, é importante reconhecer as implicações que diferentes concepções teóricas imprimem à análise da sociedade. No que diz respeito a procedimentos metodológicos, este estudo faz uma análise documental visando observar o conteúdo do nosso objeto de estudo, a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

A pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e

contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem. Esse campo estende-se entre todas as disciplinas humanas, atravessando-as, e em alguns casos inclui até mesmo as ciências físicas. Seus praticantes têm compromissos diversos com as sensibilidades modernas, pós-modernas e pós-experimentais e com as abordagens à pesquisa social que tais sensibilidades implicam. (LINCOLN; DENZIN, 2006, p. 21-22).

Nossa intenção, em síntese, é estudar o tema desta pesquisa buscando “[...] reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes[...]” (RICHARDSON, 2008, p.92), para, assim, compreendermos como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

2.4 POR UMA ANÁLISE DE DISCURSO DE BASE DIALÓGICA

Pelo fato de esta pesquisa ter como aparato teórico-metodológico os estudos de Bakhtin e do Círculo, faz-se necessário compreender as definições de enunciado, discurso, gêneros do discurso, sujeito e dialogismo (embora, neste momento, nós não trabalhemos com todos esses conceitos devido ao nosso objetivo), pois eles são a base para emprendermos uma Análise Dialógica de/do/dosDiscurso(s) – ADD. Dentre esses conceitos, sobressai-se a noção de discurso porque a ADD toma o discurso como objeto próprio e busca compreender a língua em seu uso e contexto de produção a fim de entender a manifestação ideológica que a permeia. Logo, o objetivo da ADD é focar na análise de produções discursivas encontradas nas diversas esferas sociais. De Paula (2013, p. 252) afirma que a ADD “[...] considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído no linguístico.”

Desse modo, para analisar o discurso sob essa perspectiva, Brait (2016b) menciona algumas características desse tipo de pesquisa e afirma que o linguista/pesquisador deve observar as práticas discursivas com atenção e levar em consideração os contextos de produção e de circulação dos discursos que estão sendo analisados – no nosso caso, as ideologias refletidas e refratadas pelos autores nos discursos que permeiam a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

–, isto é, estudar a língua(gem) em sua integridade concreta e viva com as posições valorativas que ela carrega. É por esse motivo que “[...] não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.” (ROHLING, 2014b, p. 47). Além disso, a relação dialógica entre o objeto de pesquisa e o pesquisador deve ser levada em conta, visto que ambos são constituídos socio-historicamente e o pesquisador, já com seu horizonte valorativo, é o responsável pela escolha do objeto de pesquisa e pelo relato da análise dos dados. De acordo com Acosta Pereira (2016), posicionar-se sob o horizonte social do enunciado é essencial para que o pesquisador compreenda as situações sociais ampla e imediata em que ele foi produzido.

[...] analisar o enunciado sob a ordem dos estudos do Círculo implica se posicionar primeiramente sob o horizonte social deste enunciado, aspirando à compreensão da esfera onde se produz, circula e se recebe (se interpreta) esse enunciado e de seu cronotopo, que não apenas diz respeito à situação social ampla (as conjecturas sociais, históricas, culturais, políticas, etc), como, por conseguinte, a situação social imediata (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos. (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 5-6).

Seguindo pelo caminho da ADD, buscamos compreender tanto as regularidades enunciativo-discursivas que tecem a elaboração das atividades de análise linguística quanto a frequência com que essa prática é apresentada nos três volumes da coletânea analisada em um movimento de “idas e vindas” aos dados. Para Rohling (2014b), “Nesse contexto epistêmico-metodológico, estabelecer o objeto, gerar os dados de pesquisa e circunscrever os espaços de pesquisa (suas delimitações) constitui um trabalho teórico-metodológico do pesquisador cuja base é de natureza dialógica e axiológica.”. O pesquisador, então, ao mesmo tempo em que se aproxima do campo de estudo, afasta-se dele para pensar sobre os enunciados que “[...] materializam determinado discurso” (ROHLING, 2014b, p. 48).

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente

organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2016b, p. 29, grifos da autora).

Percebemos, então, que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma grande contribuição para os estudos da linguagem, a qual pode ser observada nas manifestações artísticas e na riqueza da vida cotidiana. Assim, podemos afirmar, segundo Brait (2016b), que o conjunto das obras do Círculo motivou o surgimento de uma análise dialógica do discurso e é necessário, para compreendê-la, entender a relação existente entre língua(gem), história e sujeitos, a qual concebe, de acordo com a autora, o estudo da linguagem como lugar de produção de conhecimento de forma responsável e responsável. Rohling (2014b) também traz considerações pertinentes no que se refere à análise dialógica do discurso – ADD – e pontua que a ADD sempre é mediada pela linguagem e “[...] realizada sobre a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas.” (ROHLING, 2014b, p. 49, grifo da autora), e que, além das questões relacionadas ao modo de empreender uma análise dialógica do discurso e as implicações éticas que envolvem esse tipo de pesquisa,

[...] é preponderante tomar a língua no seu aspecto histórico e concreto, uma vez que o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação de responsabilidade a outro discurso. Não há um acesso à realidade em si, mas a um universo discursivo, que é histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva. (ROHLING, 2014a, p. 28).

É esse pensamento, ou seja, a teoria bakhtiniana, que nos diz que as Ciências Humanas se ocupam do indivíduo e não da coisa morta e que esse indivíduo nunca é inteiramente definível porque ele está sempre em processo de mutação (BAKHTIN, 2011). Por isso, não

visamos a verdade absoluta quando optamos por uma análise de discurso de base dialógica, mas, como aponta Huff (2017), a compreensão aprofundada da relação existente entre o sujeito e seus enunciados e, para Bakhtin (2011, p.410), é esse sujeito “expressivo e falante” o objeto das Ciências Humanas. Em consonância a isso, Amorim (2016b) discute esse objeto, especificando o discurso como algo próprio, não mudo, carregado de vozes sociais:

O objeto específico das ciências humanas é o discurso e esse objeto, diferentemente de todos os outros, não é mudo. Não há apenas uma fala, a do pesquisador, e sim, duas (no mínimo). Designei então esse objeto de objeto falante já que ele não é apenas objeto falado como em todo discurso, científico ou não. No lugar do objeto há um sujeito que fala com o pesquisador: o informante para o antropólogo, o entrevistado para o sociólogo, o paciente para o analista e assim por diante. Discurso sobre discurso, o trabalho do pensamento em ciências humanas é sempre convocado por uma dimensão interpretativa mesmo se ele não pode renunciar à dimensão explicativa. (AMORIM, 2016b, p. 21, grifos da autora).

Para Brait (2016b), é de fundamental importância a compreensão do sujeito multifacetado, constituído a partir e através do outro, constante na concepção teórica e analítica dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo. Para essa autora, a abordagem metodológica, analítica e interpretativa da análise dialógica do discurso conecta contextos intra e extralinguísticos mais amplos, por isso, esmiúça campos semânticos, sintáticos e enunciativos que caracterizam o discurso e sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos que os transmitem. Isso significa que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem não exclui a Linguística, pois, de acordo com Acosta Pereira (2016, p. 8), “[...] estaremos, em termos bakhtinianos, ultrapassando a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva que há entre o interno e o externo da linguagem”.

Além disso, Brait (2016b) reconhece o gênero dos textos, os seus contextos sociais de circulação e veiculação, suas esferas de produção e recepção, a tradição das atividades em que esses discursos se inserem,

para encontrar um diálogo com o objeto de análise e suas relações dialógicas com outros discursos e sujeitos. Em relação a isso, Faraco (2009, p. 21, grifos do autor) assume que cada um interpreta o mundo de uma maneira:

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorizações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Para Bakhtin e o Círculo, o discurso vem carregado de ideologias, isto é, de representações da realidade por meio de signos oriundos da compreensão e da relação que se tem com o mundo social, os quais são fixados a partir das palavras, de desenhos ou de outras formas sgnicas. Sendo assim, a palavra, por ser um signo, é também ideológica e nunca neutra por ser um fenômeno social da interação verbal. Além disso, ela não designa apenas um objeto, mas, também, a minha atitude valorativa em relação a esse objeto. Acosta Pereira (2012) reitera que a palavra, como signo ideológico, reflete e refrata uma realidade e, por isso, a língua pode repercutir as mudanças sociais e econômicas através da valoração, a qual, embora se constitua na interação entre sujeitos, realiza-se individualmente no discurso do outro.

A partir disso, entendemos que, em termos metodológicos, o estudo da língua em uso deve levar em conta a orientação ideológico-valorativa dos enunciados, pois as formas linguísticas selecionadas em um discurso e reinterpretadas no discurso do outro não são vazias de significação social porque elas "[...] sofrem as tendências sociais estáveis das situações das quais fazem parte." (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 15). Essa compreensão nos possibilita olhar para os discursos dos autores da coleção em estudo de forma mais atenta para observar tanto as intencionalidades oriundas das escolhas semânticas e lexicais selecionadas quanto o direcionamento delas para o aluno.

Bakhtin afirma, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, que a linguagem só se dá na comunicação dialógica, a qual traz uma posição

axiológico-valorativa dos sujeitos nos atos de interação. Desse modo, percebemos que as relações dialógicas são representadas na língua(gem) e se concretizam nas vozes dos sujeitos, entrando, então, no campo do discurso. Ademais, essas relações de sentido perpassam toda a coletânea porque o discurso dos autores está em contato com a realidade contemporânea da sociedade brasileira e é expressado pelas posições valorativas assumidas por eles. Em consonância a isso, Rohling (2014a, p. 28) ressalta que:

[...] na pesquisa de cunho dialógico há sim análise das marcas linguísticas. Contudo, trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso; trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas.

Corroborando a Rohling (2014a), Volochínov (2009) já destacava que a palavra requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsiva-ativa, já que:

A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso constitui a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. (ROHLING, 2014b, p. 45).

Após essa compreensão do discurso como material sógnico e ideológico e da ADD como uma proposta de investigação dos elementos constitutivos do discurso, podemos adentrar na discussão da dimensão dialógica do discurso.

De acordo com Brait (2016a), o discurso, fenômeno social e histórico, é ideológico por não ser indiferente ao discurso do outro, logo, ele sempre será afetado pelos discursos alheios e se reconstruirá ao se apropriar dos diferentes enunciados. Faraco (2009, p. 25) se reporta a

esse tema afirmando que “[...] todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.” Isso implica que o estudo da língua se ancora na situação de interação e que o uso da língua se realiza sob a forma de enunciados concretos. Ademais, o que determina esses enunciados, segundo Acosta Pereira (2016), são as dimensões e as formas pelas quais eles se realizam através da interação.

Nesse sentido, à luz da perspectiva bakhtiniana de que a comunicação verbal só pode ser compreendida no processo de interação, entende-se que a comunicação verbal se entrecruza a outros tipos de comunicação e se (re)cria a partir desses atravessamentos, segundo Volochínov (2009). Entendemos, dessa forma, que nossos discursos são construídos a partir das palavras outras, dos discursos que concordamos ou refutamos, e “[c]ada um de nós encontra um mundo “de-que-já-se-falou [...] já articulado, debatido, elucidado e avaliado de várias maneiras.”. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 153).

Sob essa perspectiva, estamos sempre nos apropriando de discursos que nos precederam, bem como respondendo a outros enunciados e esperando respostas para aqueles que proferimos. Acosta Pereira (2012, p.49) reafirma isso ao mencionar que é na relação com a alteridade – “[...] princípio estruturador das relações dialógicas [...]” – que nos constituímos e que se constituem os discursos. Em consonância ao que pontua Brait (2016a), Huff (2017) traz a relação de alteridade como constitutiva dos enunciados e dos sujeitos, o que implica a impossibilidade de pensarmos o ser humano fora dessas relações. Com isso, à luz dos escritos de Bakhtin e do Círculo, compreendemos que as relações se dão entre todos os enunciados na comunicação discursiva e, por serem extralinguísticas, não devem ser separadas do campo do discurso. Para complementar essa ideia, Volochínov (2009) afirma que a origem dos enunciados se dá a partir do contato com a realidade e com a interação verbal, o que implica que as relações dialógicas só ocorrem no campo do discurso. Acosta Pereira (2012) complementa essa ideia ao afirmar que

[...] visões de mundo, pontos de vista, vozes sociais, dialetos, estilos de linguagem podem entrar efetivamente em relações dialógicas, desde que materializados nos enunciados. Para o autor, a relação com o sentido e com sua compreensão é sempre dialógica. Portanto, além de serem

relações extralinguísticas, as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados. (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 51).

Retomando a relação entre alteridade e as relações dialógicas, compreendemos que os enunciados não são indiferentes uns aos outros, mas se atravessam e, assim, vão determinando o caráter particular de cada um. Dessa maneira, constituem-se dialogicamente e são concebidos como respostas aos enunciados que os precederam e aos que virão, confrontando-se, portanto, com valores e ideias de outros enunciados, de outras épocas e de outras sociedades. Acosta Pereira (2012, p.51), quando afirma que “[...] todos os enunciados são plenos de palavras dos outros, em diferentes graus de assimilação, de alteridades, de aperceptibilidade e de relevância”, discute essa não indiferença entre os enunciados justamente porque eles se constituem na relação com os outros e respondem a algo já-dito dentro de uma determinada esfera social.

É importante termos em mente que, embora os enunciados se apropriem de outros já-ditos, um discurso sempre será único e irrepetível, além de ser expressado pela valoração dada pelo falante. Essa valoração, que varia de acordo com a entonação dada pelo falante e que o interlocutor dá ao seu discurso cada vez que o profere, então, é o que dá singularidade ao enunciado por meio do juízo de valor que o sujeito faz do que está sendo dito no momento de interação. Huff (2017, p.28) discute a relação da valoração com a avaliação social pontuando que ela surge a partir do meio social em que o falante vive, fato que “[...] medeia a relação entre a língua e a situação de comunicação verbal, entre o verbal e o extraverbal.”. Como afirma Bakhtin (2011),

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2011, p. 410, grifos do autor).

Nesse contexto, o trabalho metodológico do pesquisador é único e está na escolha do objeto de investigação, na geração de dados de pesquisa e na delimitação dos espaços da pesquisa. Nesse sentido, partimos da análise dos três volumes da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* levando em consideração a dimensão social desse objeto de ensino e dos sentidos agenciados pelos autores no uso de determinadas formas linguísticas em detrimento de outras, características que nos permitem, enquanto pesquisadores, construir novas maneiras de analisar e de compreender as relações discursivas presentes na coletânea. Rohling (2014b, p. 58) explica que “[...] a arquitetura bakhtiniana permite ao pesquisador construir outro modo de olhar as relações intersubjetivas, os discursos e até o mundo da vida, tendo em vista que se trata de um pensamento assentado na ética da responsabilidade e da alteridade.”.

A análise do discurso de base dialógica, portanto, procura descrever e analisar a organização sintática dos enunciados que constituem os discursos, assim como dos sujeitos que os produzem. Essa metodologia de pesquisa orienta nós, linguistas aplicados e professores, a participarmos do “jogo”, (MARCHEZAN, 2016b, p. 128), ou seja, a considerarmos o enunciado e o texto como vozes a serem compreendidas, com as quais dialogaremos. Nossa intenção, de acordo com a autora, é compreender as forças vivas que originam e atuam os/nos discursos para, posteriormente, observarmos o texto de fora e entendermos o problema que estamos estudando.

[...] o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir *textos* que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida. (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 114, grifos dos autores).

Ao optar por esse método de análise, devemos observar as entrelinhas que permeiam os discursos nas atividades de análise linguística presentes no nosso objeto de estudo, pois sabemos que as práticas discursivas envolvem relações semânticas, pragmáticas e contextuais com um determinado objetivo. Para tanto, saber quem os proferiu, para qual público serão destinados e o contexto histórico e social que os envolve são elementos essenciais para a nossa pesquisa,

visto que não há neutralidade nos discursos e que os diferentes dizeres carregam intenções e valores do outro.

A partir desse viés, é possível pensar que os discursos que se encontram nos livros didáticos não são manifestações isoladas, cujos sentidos ou significados estão apenas nas palavras que foram escritas, mas, sim, consequências do posicionamento ideológico dos autores, principalmente, pois o livro didático – LD – reproduz a reenunciação deles diante do mundo contemporâneo a partir da reavaliação dos conteúdos que são considerados importantes para eles, para as editoras, para os professores, entre outros, pois os autores são constituídos de discursos outros e isso se sobressai na valoração dada aos conteúdos escolhidos para cada LD. O problema disso é que quem elabora os LDs nem sempre está bem informado acerca das realidades sociais de algumas escolas e selecionar um conteúdo em detrimento de outro pode não favorecer a reflexão sobre o que está sendo estudado pelos estudantes.

Portanto, segundo Acosta Pereira e Rodrigues (2014) e Rohling (2014b), esse tipo de pesquisa (e da escolha de um objeto de estudo) já é uma atividade valorativa, pois nós, enquanto pesquisadores, selecionamos esse objeto de estudo a partir de um horizonte axiológico que envolve inúmeros discursos já-ditos acerca do tema da pesquisa. Em vista disso, o nosso compromisso “[...] é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa [...]” e para darmos conta dessa função, é fundamental “[...] a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana.” (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2012, p.121). Sendo assim, é importante que o analista do discurso compreenda a relação entre discurso e avaliação/valoração social, pois os valores que emergem no discurso são sócio-construídos e situados no existir-evento singular. Isso aponta, como já foi mencionado anteriormente, para a dialogicidade interna do discurso, que se orienta na resposta do outro, ou seja, para a espera da avaliação e da resposta do outro a partir do momento em que o locutor profere seu discurso já pensando no território de outrem.

Seguindo pelo caminho da ADD, a pesquisa partiu do estudo dos conceitos bakhtinianos de discurso, cronotopo, ideologia, valoração e relações dialógicas porque nossa análise se volta aos discursos dos autores da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*; dos estudos contemporâneos em LA acerca do ensino operacional e reflexivo da língua(gem); da análise dos PCN (2000) e do PNLN (2017) e das discussões referentes ao ensino de gramática nas escolas.

A partir disso, nossa pesquisa seguiu as seguintes etapas metodológicas:

1. Levantamento das coleções mais utilizadas pelas escolas públicas de Santa Catarina (SC) a partir do FNDE.
2. Seleção da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* por ser a mais adotada pelas escolas públicas estaduais de Santa Catarina (SC).
3. Descrição do nosso objeto de análise.
4. Levantamento das atividades linguísticas que focalizam a PAL e das que se baseiam na gramática tradicional normativa.
5. Análise dialógica dos dados selecionados.

Nossa pesquisa buscou, primeiramente, compreender o momento sócio-histórico em que a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* foi produzida, a qual traz ressonâncias das concepções atuais de ensino através do discurso da mudança, visível na escolha dos textos, nas explicações conceituais e na elaboração das propostas de atividades linguísticas, que consideram a mutabilidade da língua e suas variedades, e nos ecos do discurso da tradição ao apresentar exercícios classificatórios descontextualizados do tema de cada unidade didática.

Em seguida, a fim de observar a incidência da PAL e o lugar que a gramática tradicional ocupa na coletânea, selecionamos a seção Língua e Linguagem pelo fato de ela estar relacionada aos fenômenos linguísticos e pelo pouco tempo que tivemos para olharmos para as demais seções que constituem a coleção em estudo: Literatura e Produção de texto. Com isso, realizamos um levantamento das atividades linguísticas organizando-as em dois grupos: as de PAL e as de gramática tradicional, que serão apresentadas no capítulo 5.

Esse levantamento do primeiro grupo não foi tão fácil porque alguns dados não envolviam atividades epilinguísticas e metalinguísticas ao mesmo tempo e, por isso, recorremos às obras de Geraldí com o objetivo de selecionar as atividades que mais se aproximavam da PAL. Para tanto, observamos os textos selecionados na seção Língua e linguagem, a orientação discursiva dos autores nas propostas de atividades linguísticas – como essa discursivização promove a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, como possibilita a eles a formulação e a verificação de hipóteses, como trabalha a localização e a retomada de informações, como estimula a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, etc. – e retornamos aos PCN (2000) e ao PNLD (2017) visando analisar se a coleção está de acordo com esses

documentos e se traz inconsistências teóricas ou contradições. Essas fases da investigação foram essenciais para nos auxiliar a compreender e a interpretar melhor os dados analisados.

2.5 NOSSA JUSTIFICATIVA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Compactuando com os estudos dialógicos da linguagem e filiados à Linguística Aplicada, entendemos que a língua(gem) é um fenômeno social, histórico e cultural. Devido a isso, é de nosso interesse estudar os problemas que se originam dos diferentes usos dela e, nesse contexto, escolhemos o livro didático como objeto de investigação, já que ele se constituiu como um recurso didático-pedagógico para o ensino e para a aprendizagem no contexto da Educação Básica.

Pesquisadores da área de LA, como Cargnelutti e De Angelo (2013), afirmam que até 1960, o livro didático possuía características próprias do Brasil, as quais se voltavam à indústria do livro por meio da linguagem vernacular. A partir daquela década, houve uma preocupação em tornar o LD mais atraente para o aluno e o uso de uma linguagem mais informal através de capas mais bem elaboradas, imagens, quadrinhos e jogos foi essencial para modificar o ritmo do ensino. Entretanto, ao levar em conta os aspectos visuais, Cargnelutti e De Angelo (2013) reconhecem que a parte textual ficou prejudicada e esse excesso de imagens dificultou a clareza dos objetivos do ensino de língua portuguesa e a condução dos conteúdos pelos professores, o que fez as editoras observarem que texto e imagens deveriam estar bem articulados. Assim, as ilustrações passaram a conviver com os textos verbais de forma mais harmônica, segundo Cargnelutti e De Angelo (2013), e foi somente a partir de 1990 que os LDs passaram a ter um melhor projeto gráfico.

[...] foi possível verificar mudanças em suas características, como o uso de cores, alteração no formato, uso de imagens, enfim, transformações que relacionavam estreitamente num mesmo processo a expansão do ensino de massas no país ao crescimento e surgimento de editoras de obras destinadas a esse mercado e à renovação do parque gráfico nacional ocorrido naqueles anos. (CARGNELUTTI; DE ANGELO, 2013, p. 395).

A educação linguística, no Brasil, passou, então, por inúmeras transformações, sobretudo a partir da década de 1980, e a escola sofreu – e sofre ainda – influência direta das novas tecnologias e das mudanças socioculturais do mundo contemporâneo, o que afeta os modos de organização do trabalho docente. A tecnologia, por exemplo, fez com que novos gêneros do discurso surgissem ao mesmo tempo em que novos discursos emergiam, contribuindo para que se definissem bem duas classes sociais: uma com acesso às inovações tecnológicas e outra excluída socialmente por não acompanhar esse ritmo de produção e de consumo. Além disso, as políticas educacionais de inclusão também impactaram na reconfiguração das aulas e do método de trabalho do educador.

Somam-se a essas mudanças as políticas públicas federais, que, a partir de 1980, tiveram um forte impacto na reestruturação do ensino de Língua Portuguesa com a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais dialogam com as ações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 96) e visam implementar uma nova concepção de escolarização e de ensino. De Pietri (2010) discute essa alteração no ensino “[...] como a alteração do nome da disciplina; as mudanças em seus conteúdos e objetivos; a ruptura em relação ao ensino tradicional, que se fundamentava no ensino de gramática, [...]” (DE PIETRI, 2010, p. 75) e as consequências das várias interpretações que esses documentos originaram, as quais “[...] refletiram-se de diferentes maneiras na elaboração dos guias referenciais para o ensino e na produção de materiais didáticos.” (DE PIETRI, 2010, p.70). Tais discordâncias não revelam somente uma resistência contra as novas imposições governamentais, mas a ausência de programas organizados e com objetivos claros voltados ao sistema de ensino brasileiro.

Em relação às proposições formuladas pelos órgãos oficiais para o ensino básico em sua estrutura curricular e as relações que se estabeleceram entre essas proposições e aquelas produzidas no meio acadêmico, o período caracterizava-se pela diversidade de perspectivas presentes, tanto teóricas quanto sociais e políticas. Tal diversidade se constituiu em função de o próprio momento histórico ser reconhecido por mudanças estruturais importantes, sem que houvesse muitas vezes o devido planejamento para sua realização. (DE PIETRI, 2010, p. 75).

Bunzen (2005) afirma que o PNLD tentou combater os problemas do ensino de Português ao se afastar dos critérios escolhidos pelos professores para um livro didático e se aproximar do que é legitimado pela ciência para um ensino “ideal” de língua materna. Isso implica não perpetuar a prática de exercícios de repetição e não excluir as variedades linguísticas, mas estimular “[...] o desenvolvimento de habilidades, da criatividade e da responsabilidade [...]” nos estudantes. (BUNZEN, 2005, p.70). Em consonância a essa reformulação do ensino, os PCN selecionaram e organizaram objetivos para a elaboração dos materiais didáticos e dos programas de ensino, visando a formação de um sujeito emancipado e atuante em seu meio social. Logo, tanto o PNLD quanto os PCN preconizam o ensino de língua portuguesa com foco nas práticas de usos da língua(gem) e na reflexão desses usos.

Com os programas e as políticas voltadas ao ensino, a proposta de um ensino operacional e reflexivo, em que atividades como a leitura, a produção textual e a escrita e a reescrita de textos devem ser privilegiadas, emergiu e a aula de português passou a ter outro foco: em vez do ensino exclusivo da gramática tradicional, que considera uma única variedade da língua e se ancora na concepção de gramática normativa, o funcionamento de textos, a reflexão sobre os discursos e os diferentes usos que fazemos da língua(gem) se destacaram e passaram a fazer parte do ensino de LP. Hoje, ainda há uma mistura de perspectivas no ensino de língua portuguesa porque novas e velhas práticas de ensino de LP convivem paralelamente. Devido a isso, o trabalho reflexivo que envolve análise linguística, leitura e produção textual continua sendo um dos maiores desafios para os professores, de acordo com Souza e Vianna (2011).

Nesse viés, o livro didático, considerado objeto cultural, é direcionado para atender a uma determinada teoria de ensino por meio dos conteúdos selecionados e das atividades propostas e, nem sempre, contempla as ações previstas pelos documentos oficiais, já que é constituído pelas vozes e ideologias dos autores que o elaboram. Consequentemente, se as atividades que constituem os LDs forem mal conduzidas pelos docentes, o desenvolvimento do aluno e o processo de ensino se tornam ineficazes e continuamos com o mesmo problema que persegue o ensino de português há anos: alunos que não sabem ler nem escrever concluem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as desigualdades sociais só aumentam.

[...] os livros didáticos representam uma fatia considerável do Mercado Editorial Brasileiro, e que, por vários anos, a escolha desses livros pelos professores se deu apenas por uma listagem oferecida pelo MEC às escolas, com o nome e o código dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático. É evidente que, nesse contexto, a escolha era prejudicada pela falta de informações a respeito das obras, comprometendo a qualidade de ensino, uma vez que o MEC, em acordo com as editoras, distribuía, nas escolas, livros que se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos elaborados. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 89).

Devido a isso, o MEC criou comissões para avaliar os LDs objetivando maior qualidade na construção desses materiais. Ainda assim, o LD, inúmeras vezes, é confrontado por interesses editoriais lucrativos, o que interfere na elaboração de algumas coleções, conforme pontuam Verceze e Silvino (2008). Analisar o LD, portanto, é fundamental para sabermos quais competências e habilidades linguísticas são exploradas e se elas estão em consonância às principais exigências do MEC. É importante observar, também, se o LD apresenta uma organização didática que não despreza totalmente as regras gramaticais e que desenvolva práticas reflexivas por meio dos diferentes gêneros que circundam o aluno e a escola, o que propicia a aprendizagem²³ e a inserção do aluno/sujeito na sociedade.

A coleção escolhida por nós, *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, está organizada conforme alguns desses requisitos do MEC, dentre eles a abordagem da leitura, da produção textual, da análise linguística, da literatura e da oralidade, mesmo que este último eixo esteja em menor proporção. Desse modo, o estudo da sintaxe, da morfologia e da semântica, por exemplo, é feito de maneira reflexiva a partir da cronologia das escolas literárias, mais especificamente na seção Língua e Linguagem, embora alguns conteúdos ainda recebam um tratamento unicamente transmissivo.

Sob esse panorama, para realizarmos nosso objetivo geral, seguimos as seguintes etapas da pesquisa descritas abaixo.

²³ O foco desta pesquisa são as práticas de ensino. Apesar disso, dado ao movimento orgânico, as práticas de aprendizagem serão mencionadas em alguns momentos.

Quadro 3 - Etapas da Pesquisa

Revisão teórico-metodológica	Retomada dos fundamentos dos estudos dialógicos da linguagem a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica de/do/do(s) Discurso(s).
Análise documental	Análise de documentos parametrizadores – PCN (BRASIL, 2000) e PNLD (BRASIL, 2017).
Análise do discurso de base dialógica	Análise Dialógica de/do/do(s) Discurso(s) das atividades de língua na coleção de livros didáticos selecionada à luz da discursividade que se constitui no entre-espaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística, no entretecer do discurso da tradição e do discurso da mudança e em resposta à análise documental dos documentos parametrizadores.

Fonte: a autora.

Entendida a importância da pesquisa sobre o livro didático, prosseguimos para uma discussão sobre o discurso, que surge através da interação entre os sujeitos e traz outros conceitos que reverberam na sua constituição, como o de cronotopia, o de ideologia, o de valoração e o de relações dialógicas. Na sequência, revisitaremos os discursos já-ditos sobre o ensino tradicional da gramática a fim de observarmos suas implicações teóricas e metodológicas e suas influências nos documentos parametrizadores nacionais da educação, especialmente o PNLD (BRASIL, 2017) e o PCN (BRASIL, 2000), com atenção especial à prática de análise linguística, um dos eixos da proposta do ensino operacional e reflexivo. Traremos, também, a nossa análise das atividades propostas na coletânea selecionada, bem como seus anexos no último capítulo e, no final, retomaremos as discussões com as considerações finais, seguidas das referências utilizadas nesta pesquisa.

3 POR UMA ABORDAGEM *DIALÓGICA* DO DISCURSO

Como esta pesquisa se propõe a analisar o discurso das atividades de Língua Portuguesa voltadas à gramática tradicional e à prática de análise linguística na coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, do Ensino Médio*, faz-se necessário discutir alguns conceitos a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo. Para isso, faremos um recorte dos conceitos que mais se relacionam ao discurso, tais como: cronotopo, ideologia, valoração e relações dialógicas.

3.1 O DISCURSO

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin inicia a reflexão sobre discurso conceituando-o como um fenômeno complexo, concreto e multifacetado, que observa a língua em sua concretude. O autor argumenta, ainda, que o discurso faz parte do vivido e está ligado às vivências e às enunciações concretas dos sujeitos. Além disso, explica que, para compreendê-lo, precisamos ir além da linguística pura – da sua época –, ou seja, sair do plano da língua, pois há aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites dessa disciplina e encontram uma compreensão mais clara na metalinguística. A metalinguística, para ele, é “um estudo²⁴ – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística.” De acordo com Bakhtin (2015, p. 207), “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.”

Nesta mesma obra, o autor traz reflexões sobre o uso monológico – obras centradas no monólogo, dentre elas Tolstói – e polifônico²⁵ – com diversos estilos de linguagem e dialetos sociais, por exemplo – do discurso na literatura, observando que esses usos pouco se diferenciam na linguística, e aponta para a significação artística que a criação das imagens objetificadas e acabadas dos indivíduos adquire.

²⁴ Esse estudo da metalinguística está relacionado aos estudos feitos por Bakhtin no início do século XX.

²⁵ Embora estejam presentes nesta seção, esses conceitos não serão discutidos no escopo da dissertação.

[...] a diferenciação da linguagem e as acentuadas “características do discurso” dos heróis têm precisamente maior significação artística para a criação das imagens objetificadas e acabadas das pessoas. Quanto mais coisificada a personagem, tanto mais acentuadamente se manifesta a fisionomia da sua linguagem. No romance polifônico, o valor da variedade da linguagem e das características do discurso é mantido, se bem que esse valor diminui e, o mais importante, modificam-se as funções artísticas desses fenômenos. (BAKHTIN, 2015, p. 208).

Na sequência, Bakhtin aborda as relações dialógicas e esclarece que elas são objeto da metalinguística, atentando-nos para o fato de essas relações não serem possíveis entre os elementos do sistema da língua, pois, quando analisamos as palavras no dicionário ou estudamos os morfemas isoladamente, por exemplo, eles não possuem sentido algum, são abstratos. Desse modo, qualquer objeto que for analisado estritamente sob uma perspectiva linguística pura²⁶ não entrará em relação dialógica, o que é afirmado por Bakhtin (2015, p. 209): “Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais.”.

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego [...], está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai

²⁶ Aqui Bakhtin se refere à necessidade de não se olhar apenas para as características particulares da língua, tal como a linguística pura, que, segundo Bakhtin (2015), volta-se ao estudo monológico da enunciação e não considera os aspectos extralinguísticos do discurso.

consequentemente as relações propriamente dialógicas. (BAKHTIN, 2015, p. 209, grifos do autor).

Com isso, compreendemos que as relações dialógicas são, além de linguísticas, extralinguísticas e não podem ser separadas do campo do discurso. Nesse sentido, o discurso, à luz dos escritos de Bakhtin e do Círculo, nasce de uma situação extraverbal – dimensão social do discurso onde a ideologia e a valoração incidem – sem refletir essa situação passivamente, logo, ele é refratado segundo a ideologia do sujeito que o profere e se materializa na forma de enunciados. Devido a isso, podemos afirmar que todo enunciado é concreto, único, irrepetível e espera por uma reação-resposta de outros enunciados. Ao afirmar que as relações dialógicas assumem posições de diferentes sujeitos, Volochínov (2009) discute a característica da responsividade que o discurso possui, ou seja, a possibilidade da resposta ou da contrapalavra dos sujeitos que respondem ativamente aos enunciados. Essas respostas, por serem marcadas por juízos sociais de valor, estão sempre carregadas “de sentidos ideológicos ou vivenciais”. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95).

O falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos desse âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte. (BAKHTIN, 1998, p. 91).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov afirma que aquilo que define o enunciado dos falantes é o conjunto de relações externas à língua, ressaltando, assim, a natureza social e ideológica dela. Ademais, traz uma argumentação acerca do discurso citado, seus tipos e suas variantes e afirma que esse tipo de discurso “[...] é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 150, grifo do autor). Com relação ao discurso reportado, Volochínov (2009) pontua que o discurso não acaba quando é citado, mas passa a ser considerado um ato que expressa valoração pela palavra do outro. Isso significa que, se eu cito algo já-dito, eu não apenas reproduzo esse discurso, mas o seleciono de acordo com a intencionalidade que eu pretendo dar a ele.

Toda enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101).

Na obra *Questões de Literatura e Estética*, o discurso é abordado por meio das diferenças entre o discurso na prosa romanesca e o discurso na poesia. Quando relacionado aos gêneros poéticos, o discurso é privado de interação com o discurso alheio por ser interpretado como discurso único e incontestável. De acordo com Bakhtin (1998, p. 94), “Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas [...]”, desse modo, o poeta não sente necessidade de buscar um discurso outro, uma linguagem alheia. Em contrapartida, o discurso real, vivo, originado nas relações sociais, está orientado a uma resposta, a uma refutação do outro, o que, por meio da compreensão, acaba introduzindo novos elementos ao discurso do interlocutor, já que novos pontos de vista e outras falas sociais entram dialogicamente em interação. Esse discurso vivo, para Bakhtin (1998, p.89), “[...] está imediata e diretamente determinado pelo discurso-reposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela.”

Em *Estética da criação verbal*, o discurso é considerado único, singular e individual, carregado de intencionalidades. Para Bakhtin (2011), são os acontecimentos da vida que se refletem e se refratam nos discursos por meio de uma relação dialógica com os discursos outros. Sobral (2013) compactua com esse conceito e afirma que:

[...] o discurso é o ponto de junção entre gênero e texto. A noção de *discurso* no âmbito da teoria bakhtiniana é altamente radical e produtiva: discurso é uma unidade arquitetônica de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições de produção, o que envolve seu vínculo constitutivo com outros discursos.

Mobilizando as formas da língua e as formas típicas de enunciados em suas condições sócio-históricas de produção, o discurso constitui seus sujeitos e inscreve em sua superfície sua própria existência e legitimidade social e histórica. (SOBRAL, 2013, p.176, grifo do autor).

O discurso, nos escritos de Bakhtin e do Círculo, é visto, então, como um fenômeno social fluido, sem fronteiras, que se materializa na forma de um enunciado, caracterizando-se como unidade da comunicação discursiva. Pelo fato de emergir da atividade de interação, o discurso não pode ser visto fora de sua situação social porque ele é resultado das relações dialógicas estabelecidas com o discurso de outrem. Segundo Medviédev (2016):

Não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 198).

Por conseguinte, não pensamos por palavras, mas pelo significado que elas adquirem e pelos contextos em que elas são utilizadas, e o discurso, por se constituir a partir delas, faz parte do vivido e está ligado à realidade de cada sociedade e às enunciações concretas.

Para Bakhtin (1998, p.88), o discurso é movente e se movimenta em duas direções: para os já-ditos (discurso alheio) e para a reação resposta do outro. Isso implica afirmar que qualquer discurso está orientado para o “já-dito”, para o “conhecido”, para a “opinião pública”. Em outras palavras, “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com os discursos de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”. Dessa maneira, os discursos, segundo o autor, na relação com os discursos alheios, podem fundirem-se, entrecruzarem-se e se (re)criarem, já que os discursos alheios influenciam todo o aspecto estilístico do discurso. Em consonância a isso, Silva (2007, p. 29) pontua que:

Nas relações com os discursos “outros”, o discurso pode fundir-se, isolar-se, cruzar-se com os discursos alheios, e, nessa intrincada relação, o discurso se forma substancialmente, haja vista que os os discursos alheios penetram em seus estratos semânticos mais profundos, complexificam sua expressão e influenciam todo o seu aspecto artístico.

Por esse viés, observamos que as duas direções tomadas pelos discursos recebem grande atenção de Bakhtin (1998). Ao mesmo tempo em que o discurso entra em relação dialógica com os já-ditos, ele também se orienta para a resposta do outro e é influenciado, assim, pela resposta antecipada, pois, mesmo que no discurso-resposta nada tenha sido dito, o sujeito já espera uma resposta. Para que essa resposta exista, é necessário, no entanto, que o outro compreenda os signos aos quais o falante se refere, ou seja, essa compreensão depende do conhecimento que os interlocutores têm acerca dos signos escolhidos na constituição dos discursos.

Finalizamos esta seção com a certeza de que, assim como os enunciados, o discurso não é ingênuo nem indiferente às condições sócio-histórico-culturais e ideológico-valorativas que o envolvem, pois tudo o que proferimos leva em consideração os valores, a história, a cultura e os papéis sociais exercidos pelos participantes do ato comunicativo. Devido a essa dialogicidade, novas possibilidades literárias foram dadas ao discurso. “A orientação dialógica do discurso para os discursos de outrem [...] criou novas e substanciais possibilidades literárias para o discurso, deu-lhe a sua peculiar artisticidade em prosa que encontra sua expressão mais completa e profunda no romance.” (BAKHTIN, 1998, p. 85).

Na próxima seção, discutiremos o conceito do cronotopo e a relação que ele estabelece com o discurso.

3.20 CRONOTOPO

O estudo do cronotopo surge a partir da Teoria da Relatividade de Einstein²⁷ “[...] pretendendo delinear como se articula no discurso a indissolubilidade entre o espaço e o tempo.” (ACOSTA PEREIRA,

²⁷ Albert Einstein, físico e matemático alemão, nasceu em Ulm, Alemanha, no dia 14 de março de 1879 e faleceu em Princeton, Estados Unidos, em 18 de abril de 1955.

2012, p. 125). Além disso, a origem epistemológica da concepção de tempo e espaço remonta às ideias de Kant²⁸, já que Bakhtin considera tempo e espaço como categorias pelas quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante. Dessa forma, esse estudo visa aprender e compreender as experiências sócio-historicamente construídas, ou seja, como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas e grupos sociais. “Cronotopos não apenas organizam espaço e tempo dentro de um texto, que depois gozam de uma existência fixa, transcendental e trans-histórica: eles o organizam dentro do processo histórico em que não há dois momentos que possam ser idênticos.” (BEATON, 2015, p.100).

Embora o conceito de cronotopo esteja, nas discussões de Bakhtin e do Círculo, ligado aos textos literários, podemos ir além e compreender como a relação espaço-temporal pode modificar a natureza dos sujeitos na comunicação verbal, ou seja, como outros sentidos se constroem a partir de novas situações de interação. Sendo assim, além de organizarem os acontecimentos narrativos fundamentais no romance, os cronotopos nos fazem compreender e assimilar diferentes realidades sociais. Acosta Pereira (2012) ressalta que o cronotopo, para Bakhtin, “[...] é a porta de entrada para o estudo dos gêneros, uma vez que ele funciona como o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais.” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 124, grifos do autor).

Isso nos leva à compreensão de que cada gênero do discurso se situa em um certo cronotopo, já que ele é determinado por um horizonte temporal, espacial, temático e apreciativo, além de ser atravessado por marcas ideológicas e se destinar a um sujeito/grupo específico. Para Bakhtin (1998), o cronotopo nada mais é que a relação mútua entre tempo e espaço e, na literatura, essa interligação tem um grande significado para os gêneros discursivos, pois, segundo ele, “[...] o princípio condutor do cronotopo é o tempo.” (BAKHTIN, 1998, p.212). “Na literatura e na cultura em geral, o tempo é sempre, de um modo ou de outro, *histórico* e *biográfico*, e o espaço é sempre social, assim, o cronotopo na cultura deve ser definido como “um campo de relações históricas, biográficas e sociais.” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 388, grifos dos autores). Então, como manifestações culturais, todas as formas de representação presentes nos gêneros discursivos são orientadas pelo tempo e pelo espaço. Por conseguinte, à medida em que um gênero se define por condições sociais bem específicas, ele assume

²⁸ Immanuel Kant, filósofo alemão, nasceu em Königsberg, Prússia Oriental, no dia 22 de abril de 1724 e faleceu no mesmo local em 12 de fevereiro de 1804.

uma orientação espaço-temporal diferente, isto é, um cronotopo próprio. Em outras palavras,

O gênero adquire então uma existência cultural, como Bakhtin procura demonstrar em sua teoria do cronotopo, e passa a ser a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações. A própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. (AMORIM, 2016b, p. 158, grifos da autora).

Isto posto, percebemos que os gêneros surgem dentro de uma dada cultura com a qual se relaciona e permite a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação da estética que orienta o uso da linguagem, o que nos remete ao que já foi afirmado por Volochínov (2009), que o gênero vive do presente, porém, retorna ao seu passado e traz ecos dele para a realidade social atual. Observa-se aqui a relação estreita dos gêneros discursivos com o cronotopo e a importância da historicidade para a compreensão desse conceito. Com a teoria do cronotopo, compreendemos que o gênero tem uma existência cultural, que ele se constitui a partir de um tempo e de um espaço particular, logo, o cronotopo é o responsável por tratar dessa relação temporal e espacial assimiladas na literatura.

[...] os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazem-se no tempo e constituem história. [...] Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos. (GERALDI, 2015, p. 35).

Ao tratar essa relação espaço-temporal, Acosta Pereira e Rodrigues (2014) discutem a preocupação de Bakhtin em entender o cronotopo como “[...] a representatividade dos eventos e da imagem do homem.” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 189). Para

esses autores, o que Bakhtin parece buscar, na verdade, é a compreensão do equilíbrio entre as dimensões espaço-temporais para entender como esse conceito se realiza não só nos textos literários, mas nos discursos que proferimos no dia a dia, por exemplo. No entanto, por sabermos que existem diferentes percepções de tempo, não é possível afirmar que as atividades sociais são definidas pela mesma relação espaço-temporal, tal como afirma Oliveira (2017), mas que elas se modificam com as transformações sociais e, por isso, são definidas por inúmeros tipos de tempo e de espaço. Nesse viés, o conceito bakhtiniano de diálogo, que também é marcado pelos diversos tipos de tempo e de espaço, é dialógico e não segue “[...] uma trajetória previamente demarcada” (MORSON, 2015, p.119), porém, construída em um processo de troca entre sujeitos sociais. Cabe ressaltar, ainda, que a linguagem também é cronotópica, visto que “[...] a forma interna da palavra auxilia a conduzir os sentidos originais e espaciais para as relações temporais.” (CAMPOS, 2013, p.132).

Os cronotopos não somente se comportam como linguagens, diz Bakhtin, como são intrínsecos a certas categorias metalinguísticas, tais como os gêneros discursivos. Ao especificar as normas, os pressupostos e os valores para um tipo particular de troca, um dado gênero discursivo também cria expectativas para o tipo de tempo e espaço dos quais a troca dependerá. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 443).

O que percebemos, ao nos aprofundarmos no estudo desse conceito, é que ele traz algumas questões que merecem reflexão. Dentre elas está a relação humana com o contexto cronotópico, pois as ações dependem de quando e onde ocorrem e o contexto serve como plano de fundo ou como modificador dos eventos, sendo esta a percepção do tempo-espaço que molda a narrativa e determina o cronotopo. Nesse sentido, Morson e Emerson (2008) explicam que:

[...] Bakhtin entende a narrativa como moldada por uma maneira específica de conceitualizar as possibilidades da ação. É como se cada gênero possuísse um *campo* específico que determina os *parâmetros* dos eventos, embora o campo não especifique unicamente eventos particulares.

Estudar o campo é estudar o cronótopo; e nenhum estudo do enredo particular de uma dada obra explora a riqueza desta se não iluminar tanto o cronótopo quanto a sequência particular de eventos. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 387-388, grifos dos autores).

Para entender a influência dessa sequência de eventos com o conceito de cronotopia, precisamos retornar aos gêneros discursivos, pois tanto eles quanto os cronotopos podem sofrer mudanças das ações desenvolvidas no decorrer do tempo, visando atender às necessidades de um certo período, logo, como já mencionado anteriormente, são históricos e “[...] como percepções do mundo, eles podem discordar (ou concordar) implicitamente entre si [...]”, o que dá dialogicidade à relação dos cronotopos (MORSON; EMERSON, 2008, p. 386).

Os cronótopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividade e trazem consigo uma percepção da experiência; mas a relação de vários cronótopos uns com os outros não é uma ação descrita por nenhum deles. Estamos lidando com relações de uma ordem diferente. Essas relações são, por exemplo, relações de concordância ou discordância, de paródia ou polêmica, em todos os seus vários matizes: noutras palavras, as interações entre os cronótopos numa obra são de natureza *dialógica*. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 443, grifo dos autores).

Em relação a isso, Bakhtin (2015) reitera que o cronotopo não é representado no mundo, mas é campo essencial para que os eventos sejam representados e depende de um contexto específico, o que é esclarecido com as reflexões de Morson e Emerson (2008, p. 386), em que “[...] diferentes atividades sociais se definem também por vários tipos de tempo e espaço fundidos: os ritmos e as organizações espaciais da linha de montagem do trabalho agrícola, da relação sexual e da conversação de salão diferem acentuadamente.” À luz da perspectiva bakhtiniana, essa relação espaço-tempo é, portanto, a representação de uma classe de signos, a qual não pode se desvincular das transformações sociais nela operadas por correr o risco de ser má interpretada.

Dessa forma, os gêneros do discurso são essenciais no estudo desse conceito, visto que, como formas sociais que se constituem

historicamente, acabam projetando múltiplos valores e visões culturais. Assim, o cronotopo apresenta a visão do homem em sua relação social e espaço-temporal, que se exterioriza pela palavra, entretanto, mais que isso, esse termo apresenta “[...] uma visão axiológica e ideologicamente constituída da realidade do seu tempo.” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.187). Entendemos que a cada novo tempo, novos valores e novas possibilidades ascendem e, conseqüentemente, surge um novo homem, moldado pelos valores antigos que o constituíram e pelas novas visões que emergiram com as mudanças sofridas na sociedade. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) discutem os valores que constituem essa relação entre o tempo e o espaço:

O estudo do cronotopo [...] possibilita descobertas múltiplas sobre a relação entre as pessoas, seus enunciados, os valores que carregam em seus enunciados e seus eventos. [...] o cronotopo, mais do que ser apenas responsável pela orquestração indissolúvel do tempo e espaço presente nos eventos do homem, é, de fato, o campo de visão axiologicamente marcado para esses eventos. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 189).

Com isso, compreendemos que o cronotopo é uma espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam, está ligado ao gênero discursivo e a sua trajetória e é o responsável pela organização dos acontecimentos e da própria situação de interação, segundo Amorim (2016b). Analisar a coletânea de livros didáticos escolhida, então, implica compreender o momento sócio-histórico em que ela foi escrita e as vozes que a constituem, pois elas trazem um tempo e um espaço próprios que se refratam nos discursos que a organizam. Para Amorim (2016b), o tempo é o campo das transformações e dos acontecimentos, pois é ele que identifica o momento em que o homem se articula com o espaço, formando uma unidade com ele. Amorim (2016b) esclarece que Bakhtin procura saber como o problema do tempo é tratado em cada época:

A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com

ele uma unidade. O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação e, várias vezes nesse ensaio, vemos Bakhtin analisar a natureza da metamorfose a que é submetido o herói. (AMORIM, 2016b, p. 102-103).

Consequentemente, conforme pontua Bakhtin (2015), o cronotopo pode incluir em si o atravessamento de outros cronotopos na medida em que um cronotopo dominante estabelece relações complexas com outros cronotopos, tais como fala das diferentes gerações, moda passageira e jargões profissionais.

Após discutir o conceito de cronotopia e sua contribuição para a análise das possibilidades de representação do tempo no espaço dos sistemas culturais, passamos, agora, para o estudo da ideologia e da valoração, conceitos tão ricos e essenciais na compreensão do discurso.

3.3 A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO

As questões acerca da ideologia passam a ser abordadas com mais profundidade na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, embora sejam encontradas em outros escritos de Bakhtin e do Círculo. A ideologia não é vista como algo pronto e acabado na perspectiva bakhtiniana, mas como uma forma concreta e dialética, construída a partir dos acontecimentos de determinada época e pode, dentre outros aspectos, ser compreendida pelo atravessamento entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial. Enquanto a ideologia oficial procura implantar uma concepção de produção de mundo única, a ideologia do cotidiano se origina e se constrói nos encontros casuais, no contato e na proximidade social, ou seja, nas ações individuais que se dão em um certo contexto e que refletem, por conseguinte, uma organização. Com relação a isso, Medviédev (2016) reflete acerca das crenças e das concepções de mundo de cada sujeito, as quais não existem apenas em seu interior, mas se realizam e se tornam realidade por meio da palavra, que sempre se materializa no processo de interação.

[...] tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade

que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 48-49).

Partindo desses conceitos aceitos pelo marxismo oficial, Bakhtin estabeleceu uma relação dialética entre esses dois conjuntos ideológicos antagônicos: a ideologia oficial como estrutura relativamente estável e a ideologia do cotidiano como acontecimento relativamente instável, formando, ambas, “[...] o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social.” (MIOTELLO, 2016a, p. 169). O que o autor pretende mostrar, segundo Polato (2017, p.22) é que a luta social de classes tem ocorrido por meio da língua(gem) e do “encorpamento” social da voz que chega àquilo estabilizado pela ideologia oficial, fatores que a afetam e a modificam. Logo, à medida em que a sociedade evolui e transforma seus juízos de valor, as relações sociais também se modificam. Bakhtin (1998) afirma que a língua, por acompanhar as transformações históricas e carregar uma pluralidade de valores, pode ser a prepulsora da desigualdade e da estratificação social porque ela se orienta segundo as intenções de um grupo, o qual padroniza a acentuação e a atribuição de sentido aos elementos que a constituem.

[...] a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa, todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Com base na multiplicidade de significados que a palavra ideologia admite, esta seção se distancia do uso dela como algo negativo, conforme discute Faraco (2009), mas compactua com as ideias de Bakhtin e do Círculo de que o termo se equivale a axiológico e, portanto, “[...] a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa [...]”, isto é, sempre será expressada segundo uma posição avaliativa do sujeito em relação aos dizeres dos outros, visando, assim, uma compreensão responsiva do interlocutor no processo de interação.

Volochínov (2009) esclarece que a comunicação da vida cotidiana é extremamente rica e importante porque se vincula à infraestrutura e à superestrutura, o que demonstra respeito pelos encontros casuais que geram o discurso do dia a dia e que “vão povoando o universo de signos”, os quais se tornam parte da “unidade da consciência verbalmente constituída.” (MIOTELLO, 2016a, p.171). Esse autor traz a importância dessa relação entre infraestrutura e superestrutura:

Esse tipo de comunicação tem vínculo direto tanto com os processos de produção material na vida, no lugar da infraestrutura, quanto com as esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas, na superestrutura, entendida como sistema de reverência que troca sentido com toda a sociedade. Tal posição manifesta respeito profundo pelos encontros casuais e fortuitos, que se dão no dia a dia, e em qualquer situação, aparentemente sem maiores consequências para o desenvolvimento do pensamento, mas base fundamental para que a ideologia encontre solo propício para sua instalação. (MIOTELLO, 2016a, p. 171).

Volochínov (2009) afirma que tudo o que é ideológico tem um significado, ou seja, possui um signo e, conseqüentemente, não existe ideologia se não houver signos. Ao dizer isso, o autor traz à tona a natureza do universo das ideologias, que é semiótica, já que todo produto ideológico remete a algo externo, a algo fora de si. Nesse sentido, compreendemos que, se todo signo é ideológico, ele surge, então, das relações sociais, ou seja, constrói-se no uso da linguagem, pois fenômenos ideológicos estão relacionados às diferentes formas de interação social. Desse modo, a palavra é a forma mais pura da relação social e é, igualmente, neutra, pois estabelece uma relação com qualquer função ideológica e é “[...] devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.*” (VOLOCHÍNOV, 2009, p.38, grifos do autor). Faraco (2009) reitera essa relação ao afirmar que:

[...] os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos

complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação. (FARACO, 2009, p. 49, grifo do autor).

Em relação à natureza semiótica da ideologia, Volochínov (2009) entende que a natureza dos signos ideológicos é governada pelas leis da comunicação semiótica, que é constituída por valores sociais, históricos e culturais, o que implica afirmar que qualquer palavra se constituirá por ideologias que refletem e refratam aspectos do real. Isso significa que todo produto ideológico faz parte de uma realidade e reflete e refrata outra realidade ao tornar-se signo, ao adquirir significado para um certo grupo. A água usada na cerimônia religiosa de batismo ou a vela utilizada durante o sacramento cristão do crisma perdem sua função essencial – de saciar a sede e de iluminar um local – e assumem novos significados para os católicos, por exemplo. Desse modo, em cada relação social os signos se revestem de sentidos próprios de acordo com os interesses de um grupo específico. Miotello (2016a) diz que:

O meio social envolve, então, por completo o indivíduo. O sujeito é uma função das forças sociais. O eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do outro social. Os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociados nas relações interpessoais, preenchem por completo as relações Homem x Mundo e as relações Eu x Outro. (MIOTELLO, 2016a, p. 175, grifos do autor).

Em consonância a isso, Faraco (2009) menciona que os signos refletem e refratam o mundo porque apontam para uma realidade externa a eles, construindo, assim, múltiplas interpretações de mundo devido aos vários posicionamentos assumidos pelos sujeitos. Logo, cada conjunto de signos é criado por um grupo social e só pode ser compreendido por aqueles que fazem parte dele ou por meio da

aproximação do novo signo a outros já conhecidos. Para Volochínov (2009, p.34), “[...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.”. Entendemos, com isso, que a ideologia é a organização, a representação e a expressão das relações histórico-materiais dos homens e não unicamente de uma ideia, o que envolve uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta. Sendo assim, as significações variam entre os grupos e vêm carregadas de experiências e de valores sociais.

Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorizações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. (FARACO, 2009, p. 51, grifo do autor).

Para Volochínov (2009), a refração passa a ser vista como uma prática dialogicamente orientada, pois a palavra, ao ser refratada, constrói-se em um espaço carregado de valores e, assim, é compreendida como a união entre diferentes acentos valorativos. Faraco (2009) discute, ainda, acerca do conceito de refração, que a palavra, como signo, é o espaço onde as posições valorativas se entrecruzam, isto é, onde o meu ponto de vista se choca com o do interlocutor e a palavra passa a não designar apenas um objeto, mas, também, a minha atitude valorativa frente a outro objeto. Esses objetos, de acordo com Miotello (2016a), passam a significar muito mais do que suas particularidades ao receberem nomes e funções sociais dentro de um grupo. Em consonância a isso, Medviédev (2016) observa que cada época apresenta um meio ideológico único e singular que reúne as crenças, a arte, a moral e outras ideologias.

Não importa o que a palavra signifique, ela estabelece uma ligação entre os indivíduos de um meio social mais ou menos amplo, ligação objetivamente expressa em reações unificadas das pessoas por meio da palavra, do gesto, da ação, da organização etc. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 51).

Para elucidar essa reflexão, Miotello (2016a, p.170) traz um exemplo bem próximo a nós para que possamos compreender o valor que o signo adquire dentro de uma dada sociedade. O autor compara o valor de uma camiseta para um torcedor de determinado time de futebol e para outro sujeito sem relação alguma com esse time. “Uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol é muito mais que uma camiseta. E se for assinada pelo craque de futebol que a usa, incorpora mais valor ainda. Temos aqui o que Bakhtin chama de signo.”.

Seguindo por esse viés, entendemos que a compreensão do universo dos signos bakhtinianos é formada pelo conjunto de signos de um determinado grupo social e, devido a isso, recebe um ponto de vista por representar a realidade a partir de um lugar valorativo, mostrando-a como positiva ou negativa e coincidindo, assim, com o domínio do ideológico. Em outras palavras,

A palavra viva subtrai-se à relação sujeito-objeto. O outro a quem se dirige, a quem é destinada, é o outro participante a quem a palavra pede uma compreensão respondente, a quem pede, à sua vez, um ato, um passo, uma tomada de posição, e não de ser individuada, identificada, decifrada, interpretada, determinada como se se tratasse de um objeto, melhor examinável quanto maior a distância que se toma dele. (PONZIO, 2010, p. 32).

A partir disso, percebemos que todo signo faz parte de uma realidade, mas reflete e refrata outras realidades, podendo ser fiel ou não a elas de acordo com o contexto em que está inserido e com o critério de avaliação ideológica. Logo, é somente nas relações sociais que os signos podem existir. Dessa maneira, compreendemos a ideologia como o conjunto de reflexos e de interpretações da sociedade, isto é, por surgir na vida social e condicionar a existência da consciência e da linguagem, a ideologia é uma expressão da realidade. Miotello (2016a) reafirma essa conceituação quando declara que

[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de

um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2016a, p. 176).

Partindo dessa compreensão da palavra como signo ideológico, retomamos as considerações de Faraco (2009) acerca de a ideologia e o signo serem formas de refletir e de refratar o mundo para compreender outros conceitos que perpassam as obras de Bakhtin e do Círculo, principalmente aquele relacionado aos índices de valor que atravessam os enunciados. Avançando nessa discussão, voltaremos nosso olhar, agora, para o conceito de valoração, pois ele também está intimamente relacionado à concepção de ideologia discutida anteriormente.

Os signos e, de modo consequente, os enunciados são sempre ideológicos, construídos histórico-culturalmente nas diferentes situações, relações e esferas da sociedade. A especificidade do signo, portanto, está no fato de ele se constituir entre sujeitos nas diferentes relações sociais. Nesse viés, Volochínov (2009) afirma que não é qualquer forma que pode entrar no domínio da ideologia e adquirir um valor social. Essa valoração está presente em toda e qualquer palavra viva, sendo a palavra, como signo, uma parte da realidade social porque reage a algo e é inseparável da atividade de interação. Para Di Fanti (2003), a palavra – que engloba o verbal e o não verbal – está sempre orientada para alguém e, por isso, recebe acentos valorativos diferentes dependendo de quem a profere e do meio em que ela é proferida.

No que diz respeito a isso, Medviédev (2016) argumenta que a avaliação social determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e da sua combinação individual nos limites do enunciado, o que nos leva a compreender que a escolha de palavras, de combinações entre elas e a localização delas em um texto é escolhida, comparada e combinada pelo escritor justamente devido às avaliações contidas nelas. Se as palavras assumem, portanto, diferentes valores sobre um mesmo objeto e criam um espaço de tensão entre *eu* e o *outro*, notamos o quão complexo é nosso discurso. Morson e Emerson (2008) discutem essa complexidade:

Nesse reino “agitado” de palavras e juízos de valor alheios, a palavra do falante “funde-se com alguns grupos, afasta-se de outros, cruza ainda

com um terceiro grupo; e tudo isso pode moldar decisivamente o discurso, pode deixar um traço em todas as suas camadas semânticas, complicar sua expressão e influenciar todo o seu perfil estilístico. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 153).

Isso significa que os vários juízos de valor assumidos por uma mesma palavra foram moldados por acontecimentos sócio-históricos e pelas experiências de vida dos sujeitos participantes do ato comunicativo. Ao usar a palavra, o falante pode, também, reacentuá-la, isto é, entoá-la mais ou menos dependendo da ênfase que ele pretende dar para expressar sua posição em relação a ela. De acordo com Medviédév (2016, p. 185), “[...] a entoação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito da avaliação social.”. Morson e Emerson (2008, p. 157) esclarecem que “[...] cada linguagem reflete um modo assistemático particular de agregar e aglutinar as forças históricas e sociais contingentes que a produziram.”, ou seja, existem muitas maneiras de falar e as diferentes linguagens refletem essa diversidade – cultural, social, valorativa – dos inúmeros grupos sociais.

Com relação a essa intencionalidade do escritor/falante, vimos, na seção sobre o discurso, que não há neutralidade nos enunciados, pois eles são atravessados por valores ideológicos construídos nas diversas interpretações do mundo. Assim, todo discurso pressupõe a existência de sujeitos e pontos de vista autorizados e, quando um sujeito não consegue expressar suas ideias com clareza, ele recorre ao discurso do outro e o utiliza de acordo com suas intenções próprias.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2015, p. 223).

Ainda em relação a esses aspectos, a avaliação social “[...] reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora.” (Medviédev, 2016, p. 184). Então, enquanto a palavra e a oração não possuem expressividade ao serem concebidas apenas no sentido linguístico, o enunciado está sempre carregado por apreciações e julgamentos do falante e dos outros. Medviédev (2016) reitera que a valoração determina o enunciado, fenômeno histórico vivo, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido. Para esse autor, a valoração “[...] determina a fisionomia histórica de cada feito e de cada enunciado, sua fisionomia de indivíduo, de classe e de época.” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185). Segundo Medviédev (2016), é a avaliação social que:

[...] atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. A avaliação social reúne a minuta da época e o assunto do dia com a tarefa da história. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 186-187).

Acosta Pereira e Rodrigues (2014) explicam que a atitude responsiva do sujeito frente ao discurso alheio já se trata de um ato valorativo, visto que estamos sempre respondendo aos outros participantes da comunicação. A valoração que é dada a um discurso, então, envolve, além dessa atitude responsiva, a liberdade de um sujeito diante do outro, que escolherá as palavras e a entoação específicas para se dirigir ao outro. Conforme Sobral (2013, p.175), “Toda valoração pressupõe não só um sujeito que avalia, mas relações sócio-históricas entre sujeitos que avaliam.”. Isso significa que não repetimos o que já foi dito pelo outro, mas avaliamos o discurso do outro e o reinterpretamos segundo o nosso ponto de vista, o qual está revestido por nossa compreensão e nossa avaliação.

Assim, toda tomada de posição expressa uma posição axiológica e uma atitude responsiva diante do discurso de outrem que “[...] antes mesmo de ser concluído, já orienta para uma resposta valorativamente marcada.” (OLIVEIRA, 2017, p. 52). Para Acosta Pereira e Rodrigues

(2014, p.192), “[...] a valoração é indissociável do discurso, da sua constitutividade histórica, ideológica e cultural.”, além disso, ela “[...] não apenas é compreendida e considerada sob a perspectiva da situação imediata das práticas discursivas, como pelas conjecturas sócio-histórico-culturais constitutivas desse contexto.” e nos leva, conforme afirma Medviédev (2016, p. 190), “além dos limites do enunciado para outra realidade”.

A avaliação social organiza tanto a própria visão e compreensão do acontecimento transmitido – pois só vemos e compreendemos aquilo que, de uma maneira ou outra, toca-nos, interessa-nos – quanto as formas de sua transmissão: a disposição do material, as digressões, os retornos ao passado, as repetições etc [...]. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 191).

Nessa perspectiva, conforme pontua Volochínov (2009), todo pensamento é emotivo-volitivo e, por esse motivo, os enunciados já vêm carregados de intenções e de atitudes valorativas, as quais transformam uma possibilidade em um ato realizado de pensamento e levam o sujeito a se posicionar diante do discurso do outro. É essa atitude valorativa que determina o enunciado, fenômeno histórico vivo, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido pelo falante. Além disso, é a avaliação social a responsável por fazer a mediação entre a língua, como um sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta. Compreendemos, segundo os autores, que os signos, todos ideológicos, são emotivo-volitivos por serem marcados pelo meio social de um determinado grupo e pelo horizonte social de uma época, tornando-se, portanto, definidos pela interação social e pelos índices sociais de valor que são transmitidos em cada sociedade. Para Ponzio (2010),

Apenas do ponto de vista da palavra outra, da palavra do outro, o sentido e o valor que o eu no seu existir singular, na sua *vivência*, confere à própria palavra e à palavra do outro podem ser configurados, podem ser apreendidos na sua excepcionalidade, na sua singularidade, na sua cifra. O espaço, o tempo, o sentido, o valor da outra palavra de cada um para serem apreciáveis, compreensíveis, avaliáveis, além daquela representação, do ter-se tornado objeto, requerem

um ponto de vista “transgrediente” [...] requerem a palavra outra, a palavra do outro. (PONZIO, 2010, p. 43, grifo do autor).

Dessa forma, em qualquer momento social temos um conjunto de objetos que recebem valores particulares e, para que isso aconteça, cada objeto do conhecimento deve estar ligado às condições socioeconômicas do referido grupo. Em relação a isso, Medviédev (2016, p.183) afirma que o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, além de tudo, “[...] o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social” trazem os valores de uma determinada sociedade.

Após essas considerações referentes aos conceitos de ideologia e de valoração à luz dos escritos de Bakhtin e do Círculo, compreendemos que ambos perpassam toda a obra de Bakhtin e do Círculo sem, no entanto, virem com uma definição pronta e acabada. Abordaremos, a seguir, as relações dialógicas, as quais se relacionam com os conceitos já discutidos neste capítulo e nos fazem compreender melhor a ligação entre língua(gem), tempo e espaço determinado e a minha posição de mundo.

3.4 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A interação, para Volochínov (2009), é constitutiva da condição humana, pois o sujeito se constitui na relação estabelecida com os outros que o cercam. No entanto, essa interação que se estabelece com o outro por meio dos enunciados vem carregada de ecos e ressonâncias de outros enunciados, o que justifica o fato de eles não serem indiferentes uns aos outros por se conhecerem e se atravessarem mutuamente. As relações dialógicas são relações semântico-ideológico-valorativas que se dão a partir dos enunciados elaborados por sujeitos reais. Esses enunciados, portanto, não podem ser entendidos fora do contexto, pois demandam compreensão engendrados à situação de interação. Dessa forma, compreender o discurso do outro implica “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Devido a isso, estudar as relações estabelecidas na língua em sua imanência não são suficientes para compreendermos o dialogismo em seu sentido mais amplo se não houver referência à dimensão social do objeto estudado. Volochínov (2009) explica que a linguística pura

abstrai elementos da vida concreta do discurso no estudo da língua, impedindo uma análise aprofundada das relações de sentido que se estabelecem nos enunciados concretos, pois “[...]as relações semântico-valorativas ultrapassam os limites da linguística e se concretizam na comunicação discursiva.” (OLIVEIRA, 2017, p. 54). Huff (2017) corrobora as ideias de Volochínov (2009) e a reflexão de Oliveira (2017) e explicita que “[...] as relações dialógicas configuram a dimensão extraverbal do enunciado – as relações entre o discurso e os sujeitos da situação de interação – e as relações entre os próprios discursos entre si (os já-ditos e os pré-figurados).” (HUFF, 2017, p. 28-29).

Em consonância a esse assunto, Di Fanti (2003, p. 98) afirma que o princípio dialógico da linguagem “[...] se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista [...]”. Isso implica preservar as vozes dos discursos outros para que os efeitos de sentidos estejam presentes nas novas enunciações. Para a autora, que compactua com os escritos de Bakhtin e do Círculo, os sujeitos e os sentidos se constroem diariamente através da interação verbal.

Sob essa perspectiva, entendemos que as relações dialógicas são relações de sentido que se dão entre os enunciados e, por isso, não é o estudo da língua em sua materialidade que interessa a Bakhtin (2011), mas o discurso concreto, o qual é constituído pela palavra viva e pela atividade comunicativa. “As *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 323, grifos do autor).

Com isso, o autor esclarece que as relações dialógicas só serão possíveis entre enunciados proferidos pelos sujeitos participantes do ato comunicativo. Além disso, Bakhtin (2011) observa que qualquer enunciado, quando confrontado a outro em um plano de sentido, estabelecerá relações semântico-axiológicas e que haverá relação dialógica com qualquer parte do enunciado – relações de sentido construídas no interior de uma palavra ou de um enunciado carregada de valores –, entre os vários dialetos sociais – aqui o autor considera as relações onde se percebe o entrecruzamento de duas visões de mundo e seus valores – e com a enunciação como um todo – Bakhtin diz que as relações dialógicas podem ocorrer em partes isoladas desse todo ou com uma palavra isolada nele se pudermos separá-la dessas relações.

Quando assumimos os tons dialógicos que se entrecruzam no enunciado, admitimos que o discurso passa a ser o palco de vozes sociais, conforme explica Bakhtin (2011). Desse modo, para que as relações dialógicas existam, o discurso deve estar em contato com a realidade da sociedade e expressar as posições socialmente constituídas. A partir do momento em que a palavra se dirige ao outro, ou seja, entra em contato com a realidade, ela é atravessada por apreciações e julgamentos alheios. Em síntese, Bakhtin (2011, p. 327-328) explica que “Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele.” Isso significa que as relações dialógicas podem penetrar no interior do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada (BAKHTIN, 2015), se nessa palavra se chocarem vozes dialogicamente.

Por conseguinte, em cada época e em cada momento histórico, os enunciados se constroem de acordo com determinados valores, entrecruzando-se, reconfigurando-se e enriquecendo-se com sentidos outros. Dessa forma, nossos enunciados nunca são proferidos pela primeira vez, como o “Adão bíblico”, discutido por Bakhtin, isto é, ao enunciarmos, levamos em consideração os enunciados já-ditos em dada esfera social e esperamos por uma compreensão responsiva diante do nosso discurso, pois projetamos, de acordo com Oliveira (2017, p.55), “[...] a possível apreciação valorativa do outro acerca da nossa palavra”. Com isto posto, entendemos que um discurso é sempre perpassado por outros e se constitui em oposição aos discursos de outrem e, por esse motivo, os enunciados são construídos e reconstruídos à medida em que valores são ressignificados na sociedade.

Por sua natureza, o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isónomos. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade. (BEZERRA, 2016a, p. 194).

Diante disso, compreendemos que na vida real do discurso sempre haverá compreensão ativa, que se “amadurece” na resposta do outro, segundo Bakhtin (1998, p. 90). Para o autor, a compreensão e a

resposta não existem uma sem a outra porque elas estão “[...] fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas.”. Com isso, entram nessa compreensão inúmeros horizontes e pontos de vista que se orientam para o ouvinte e contribuem para a introdução de novos elementos ao discurso dele. Essa orientação dada pelo falante ao outro já é uma relação dialógica:

A relação dialógica para com o discurso de outrem no objeto e para com o discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte, sendo em essência diferentes e engendrando diversos efeitos estilísticos no discurso, podem, não obstante, se entrelaçar muito estreitamente, tornando-se quase que indistinguíveis entre si para a análise estilística. (BAKHTIN, 1998, p. 91).

Bakhtin (2011) esclarece, ainda, que as relações dialógicas não se dão apenas no diálogo face a face, mas, também, no confronto de dois enunciados, mesmo que eles tenham sido produzidos em épocas e lugares distintos. Desse modo, dois enunciados, ao abordarem o mesmo tema, entram nessa relação independentemente de se conhecerem. Sendo assim, as relações dialógicas são relações semânticas entre qualquer tipo de enunciado na comunicação discursiva e, de acordo com Bakhtin (2011, p.323), “Dois enunciados, qualquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica.”, o que comprova que a relação dialógica é um fenômeno intrínseco ao discurso porque os caminhos e as direções que o discurso percorre retornam sempre ao diálogo social. Em relação a isso, Silva (2007) reitera que as relações dialógicas estão associadas aos sentidos produzidos entre os falantes e os enunciados reais, o que implica que essa relação entre os sujeitos do ato comunicativo – a alteridade, que marca as fronteiras do enunciado e permite a passagem da palavra ao outro – é o princípio estruturador das relações dialógicas.

[...] as relações dialógicas configuram a dimensão extraverbal do enunciado - as relações entre o discurso e os sujeitos da situação de interação e as relações entre os próprios discursos entre si (os já-ditos e os pré-figurados). [...] as relações dialógicas e a avaliação ideológico-valorativa se concretizam nas enunciações, unidades de comunicação verbal [...]. (HUFF, 2017, p. 28-29).

Em outras palavras, as relações semântico-valorativas só existem no plano do discurso, na concretude da língua(gem), visto que se dão no enfrentamento de vozes sociais pertencentes a diferentes sujeitos. Após as discussões realizadas nesta seção, direcionamos nossos pensamentos para o próximo capítulo, onde traremos reflexões sobre o entre-espço da gramática tradicional e da prática de análise linguística partindo dos discursos já-ditos.

4 OS DISCURSOS JÁ-DITOS: O *ENTRE-ESPAÇO* DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Nem sempre a gramática da língua portuguesa teve lugar de prestígio no ensino escolar brasileiro. O Brasil, por ter sido colonizado pelos portugueses, teve forte influência europeia no sistema de ensino. Como resultado disso, as primeiras escolas brasileiras surgiram sob responsabilidade dos jesuítas, que impuseram sua língua e sua cultura aos povos nativos que aqui viviam. No Brasil colonial, a disciplina de Língua Portuguesa englobava a língua geral, o latim e o português. Durante aquele período, de acordo com De Pietri (2010), o Português era ensinado como instrumento de alfabetização e a grande minoria de pessoas que prosseguia estudando se deparava com o ensino de gramática da língua latina em vez de gramática da língua portuguesa. Logo, o Português não era componente curricular, mas um meio de se chegar ao latim para que os alunos estudassem retórica.

Nessas idas e vindas da disciplina, foi apenas a partir da segunda metade do século XVIII, mais precisamente com a Reforma Pombalina na década de 1750, segundo De Pietri (2010), que a gramática se tornou componente curricular obrigatório e foi incluída no currículo oficial, sendo dada em conjunto com a retórica e com a poética. Apesar dessa lei, o estudo da língua portuguesa só se efetivou no século seguinte e ainda assim não correspondia à disciplina de Língua Portuguesa – LP – tal qual a conhecemos hoje.

Os anos se passaram e somente a partir da metade do século XX o ensino de LP passou de uma educação marcada pelo ideal greco-latino para uma educação de caráter estruturalista. Essa mudança de concepção, entretanto, não alterou significativamente os objetos de ensino e aprendizagem, pois a gramática latina continuava ancorando os manuais didáticos, segundo Silva (2009). Em 1960, devido às transformações sociais, políticas e culturais, que ocorreram por consequência do processo de democratização do acesso à escola – período em que o regime militar buscava o desenvolvimento do capitalismo e atribuía à escola o papel de fornecer recursos para a expansão industrial, de acordo com Soares (1998) –, a disciplina de Língua Portuguesa se reformulou.

Bunzen (2005) e De Pietri (2010) consideram essas modificações essenciais para o sistema de ensino brasileiro, pois elas contribuíram para que os estudos da linguagem considerassem o contexto social como influenciador do uso da língua e para a união entre gramática e textos,

que, passaram a estar presentes nos manuais de ensino através de exercícios de vocabulário e de interpretação de textos, por exemplo. “Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.” (DE PIETRI, 2010, p.74). Esse novo olhar para o ensino fez com que a disciplina de LP passasse por uma reorientação e não trabalhasse apenas com o sistema linguístico, mas também desenvolvesse habilidades de expressão e de compreensão da língua nos alunos.

Posteriormente, na década de 1970, o ensino foi marcado por práticas mais contextualizadas, porém, ainda à base da repetição e da memorização (SOARES, 1998). Naquele período, a disciplina de LP passou a ser denominada “Comunicação e Expressão” nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e de “Comunicação em Língua Portuguesa” nas outras séries, tendo como base estrutural a teoria da comunicação. Para De Pietri (2010, p.71), essa nova nomenclatura se originou porque o objetivo do ensino estava voltado à formação de “cidadãos instrumentalizados para o trabalho”, que visava dar conta do desenvolvimento econômico do período, e ao uso da modalidade oral da língua. Durante a ditadura militar, os livros didáticos – LDs – e a disciplina de LP, como já foi mencionado acima, sofreram nova reestruturação a fim de suprir a demanda exigida pelo novo contexto escolar: o acesso ao ensino para mais alunos e o aumento repentino de profissionais qualificados no sistema de ensino brasileiro.

A esse fator associam-se a necessidade de formação de professores em grande número para atender à demanda produzida; a implementação ainda recente dos cursos de letras nas faculdades de Filosofia; as mudanças no caráter interno da disciplina *língua portuguesa*, com a gramática adquirindo primazia em relação aos demais conteúdos da disciplina; e a dependência cada vez maior do professor em relação ao autor do livro didático. (DE PIETRI, 2010, p. 74, grifos do autor).

No decorrer do período ditatorial, as escolas públicas brasileiras sofreram com reclamações referentes ao ensino de LP em virtude do fracasso escolar que se instaurou no país. Essas denúncias se deram devido à metodologia utilizada em sala de aula por grande parte dos

professores, já que a disciplina de LP estava fundamentada na gramática normativa e nos modelos de escrita dos grandes nomes da literatura, ou seja, na perspectiva tradicional de ensino, que valorizava a língua padrão e determinava o que era certo e o que era errado sem espaço para a reflexão acerca das inúmeras variedades linguísticas. Esse ensino se caracterizou, basicamente, pela prática pedagógica que artificializava os usos da língua(gem) pelo preendimento aos aspectos iminentes da língua – morfológicos e sintáticos –, desconsiderando o aluno como sujeito responsivo e criativo. (FRANCHI, 2006[1987]²⁹). Apenas a partir de 1985, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que o Ministério da Educação (MEC) passou a participar, conforme Costa et al (2016, p.46), “[...] de maneira mais direta e sistemática das discussões sobre a qualidade do livro didático nas instituições escolares do país.”.

Nesse contexto, a escola pública não estava cumprindo sua função – ensinar a ler e a escrever – e, com a crise da leitura e da escrita, surgiu a luta pela democratização do ensino com o discurso da mudança (DE PIETRI, 2013). Esse discurso emergiu no interior da Linguística em razão do interesse dessa disciplina pelas questões ligadas ao ensino de língua portuguesa. O discurso da mudança associa ideias linguísticas a propostas de mudanças no ensino por meio de reflexões e respostas tanto ao mundo letrado quanto à própria Linguística, aproximando-a, de fato, dos problemas sociais brasileiros. Além disso, apoia as políticas públicas voltadas ao ensino para garantir uma formação mínima ao aluno e para que ele saiba as implicações de saber ou não saber utilizar a língua(gem). Sob essa perspectiva, o discurso da mudança posiciona-se a favor de modificações nas concepções assumidas de língua(gem) e de ensino. Para De Angelo (2005, p. 37), esse discurso defende a importância de:

- i) considerar a diferença entre a língua da escola e a utilizada pela nova clientela, proveniente das camadas populares, que então chegava à escola;
- ii) considerar a realidade da variação linguística e respeitar, a partir daí, a variedade do aluno;
- iii) relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras;
- e iv) divulgar os conhecimentos

²⁹ A edição de 2006 refere-se à obra pioneira de 1987. A partir deste momento, utilizaremos a referência da edição selecionada para este estudo, Franchi (2006).

linguísticos e de outras ciências para alterar as práticas pedagógicas existentes.

A partir disso, a disciplina de LP se reconfigurou por esse discurso e passou a olhar para as práticas de leitura, escrita e análise linguística sob o viés interacionista³⁰ de língua(gem) proposto por Geraldini em 1984. As práticas escolares e a inter-relação delas com a disciplina de Língua Portuguesa são, segundo Bunzen (2011, p. 887), “(re)construídas historicamente” nos livros didáticos, nas aulas, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos. Algumas dessas representações são mais legitimadas que outras e ganham destaque em revistas e programas televisivos, por exemplo, comprovando que o conteúdo que é ensinado pertence a um conjunto de conhecimentos pré-selecionados e valorados socialmente. Em relação a isso, o autor afirma que “[...] as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares.” (BUNZEN, 2011, p. 887).

Devido a isso, precisamos refletir sobre o espaço/tempo – cronotopo – que tem permitido que crianças e jovens aprendam e se apropriem dos conhecimentos sobre a língua(gem). Nesse sentido, questões como: que conhecimentos têm sido transmitidos, por que se ensina um conteúdo e não outro, quem faz essa escolha e que discursos estavam presentes no momento em que as atividades didáticas foram elaboradas são essenciais para adentrarmos na análise das atividades de LP que constituem os livros didáticos da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. De Pietri (2013) discute que a prevalência de alguns discursos em detrimento de outros nos LDs e nos documentos parametrizadores se dá porque ambos são componentes da cultura escolar e os PCN, por exemplo, não são apenas instrumentos de controle institucional, pois guardam memórias das tensões próprias ao espaço/tempo em que se constituíram, refletindo, assim, a perpetuação de certos discursos e conteúdos privilegiados.

Vimos, até aqui, que o ensino tradicional de LP (DE ANGELO, 2005) teve como foco o ensino de regras da gramática normativa por meio de exercícios de localização e de reconhecimento de categorias. Em contrapartida, a proposta para a renovação do ensino de língua se centra no tripé das práticas de leitura, escrita e análise linguística, as

³⁰ A visão interacionista de linguagem considera a interação social entre os falantes e compreende a língua como parte constituinte do sujeito.

quais levam o aluno a refletir sobre os diferentes usos da língua. Para entendermos em que sentido a análise gramatical se opõe à prática de análise linguística, precisamos entender as questões relacionadas ao termo gramática, bem como as diferentes concepções que essa expressão assume e o que queremos falar quando falamos de gramática e de análise linguística.

Esses questionamentos serão discutidos nas próximas duas subseções. Primeiramente, com uma retomada dos discursos já-ditos sobre (não) ensinar gramática nas escolas a partir das concepções de gramática e de língua assumidas pelos professores de Língua Portuguesa. Em segundo lugar, com uma reflexão acerca da PAL, suas características, pressupostos metodológicos e comparação entre ela e o ensino da gramática tradicional.

4.1 (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA: OS JÁ-DITOS

Ao ler pesquisas e documentos oficiais parametrizadores do ensino de LP, compreendemos que a discussão em torno de se ensinar ou não gramática na escola continua em evidência devido ao fato de muitos professores não terem compreendido com clareza a proposta de ensino reflexivo sugerida por Geraldi em 1984, que se baseia no trabalho com leitura, produção textual e análise linguística de textos lidos e escritos pelos alunos. A consequência dessa inconsistência teórica, conforme relatam Silva (2004), Antunes (2007) e Geraldi (2015), resulta na prática docente atual, que nem sempre leva o aluno a refletir sobre a língua em seu uso real por focar muito mais nos aspectos gramaticais e deixar em segundo plano os textuais e os discursivos.

[...] as análises de frases soltas, sem enunciador, sem interlocutor, fora de um tempo e de uma situação cultural concretos, ficariam muito em segundo plano [...] Em primeiro plano, deve ficar a análise de textos para entendimento do que foi dito; ou melhor, do que foi feito com o que foi dito [...] e como isso foi possibilitado, sob que formas linguísticas e sob qual composição textual. (ANTUNES, 2007, p. 108).

Para Geraldi (2015), a teoria é importante para que os fenômenos de uma língua sejam compreendidos, mas se essa teoria faz abstrações e impõe modelos que devem ser seguidos, ela não contribui para o ensino

de gramática. O autor compara as ciências físicas e exatas às sociais para exemplificar sua reflexão e afirma que enquanto as ciências exatas apresentam descrições e explicações pontuais de um fato, as sociais não podem seguir pelo mesmo caminho por correrem o risco de caírem “num prescritivismo atroz.” (GERALDI, 2015, p.184). Assim,

É inegável o valor da teoria para compreender os fenômenos, e qualquer fenômeno pode ser reduzido a objeto de estudos. Uma teoria constroi modelos, faz abstrações, deixa resíduos. Se entendermos a gramática como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física, ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade. Desliza-se facilmente da descrição para a prescrição, perigo constante na área das ciências sociais. (GERALDI, 2015, p. 184).

Diante disso, Geraldi percebeu que era necessário desenvolver a capacidade linguística dos alunos fugindo das classificações usuais nos LDs e proporcionando aos estudantes o contato com diferentes textos e discursos para que eles observassem por que os recursos expressivos selecionados em um texto/discurso não apareciam em outros. Entretanto, embora a proposta de ensino reflexivo tenha sido lançada há mais de trinta anos, ela não é uma prática dominante no ensino de língua portuguesa pelo fato de a academia não divulgar a Análise Linguística com precisão, pelos problemas teóricos envolvendo a formação inicial e continuada dos docentes e até mesmo pela cobrança social em torno da função do professor de língua portuguesa dentro da sala de aula.

Brait (2013b) reflete acerca dos problemas atuais no ensino de língua portuguesa e reforça que eles já existem há muito tempo e que, mesmo com as novas políticas educacionais e com a reestruturação da disciplina de LP e dos LDs, os alunos continuam saindo da escola, em grande parte, sem saberem ler e escrever. A autora faz referência a Bakhtin, o qual, em sua época, polemizou o ensino de línguas em virtude de os professores ensinarem a gramática isoladamente sem proporcionar momentos de interação em sala de aula para que os discentes refletissem sobre as diversas maneiras de dizer uma mesma expressão. De acordo com Bakhtin (2013), o maior problema não estava nos jovens aprendizes, mas nos docentes, que, sem conhecimento, não conseguiam explicar ao estudante o porquê de usar

uma forma linguística e não outra dependendo da situação de interação comunicativa.

Segundo Geraldi (2015), o ensino da gramática não teve como objetivo construir uma teoria sobre a língua. Como exemplo, diz que “Ensina-se a classificar palavras ou orações de um período, e pretende-se justificar este ensino com a necessidade que têm os estudantes de aprender a classificar.” (GERALDI, 2015, p.185). Além disso, afirma que os alunos “Estudam um pouco de funções sintáticas, sem que efetivamente o processo de construção sintática seja focalizado.” (GERALDI, 2015, p.185). Esse tipo de ensino, que tem sido constante nas escolas, é uma perda de tempo para Geraldi, sendo que a língua tem uma dimensão imensa para ser explorada.

[...] há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. (GERALDI, 2015, p. 186).

Esse modelo de gramática ao qual as críticas recaem está baseado na linguagem literária canonizada, cujos “[...] padrões modelares deveriam ser preservados, garantindo-se a memória de um passado rico.” (GÖRSKI; SIQUEIRA, 2017, p.33). Esses autores ressaltam que essa gramática é reconhecida pelos saberes acumulados e, também, por ser considerada ponto de partida e pano de fundo da Linguística, questionando, com isso, o porquê de ela ser tão rejeitada. Para De Angelo (2005), a caracterização feita por vários linguistas acerca do ensino tradicional de língua portuguesa se coloca como um conjunto de avaliações negativas e perpassa décadas sem que se analise, de fato, o passado. Em outras palavras,

[...] falar do ensino de língua materna de décadas atrás, ou seja, falar da sua memória, exigiria entendê-la na sua mobilidade, na sua heterogeneidade de sentidos, jamais numa única forma. Entretanto, o que comumente se propaga é a existência de um ensino/passado marcado pela homogeneidade, pela regularidade, pela

previsibilidade de práticas. (DE ANGELO, 2005, p. 14).

Dessa forma, o dilema de ensinar ou não gramática só existe porque se acredita que é a partir dela que o aluno terá bom desempenho linguístico. Sabemos, no entanto, que a efetividade do ensino vai muito além disso, pois envolve outras dimensões além da estrutura interna da língua. A esse respeito, Geraldi (2015) esclarece que o padrão da língua não é imutável e se ajusta às transformações sociais, por isso, quando pensamos, enquanto professores, em ensinar o padrão, devemos considerar a vivacidade e a movência da língua.

[...] a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas. E entenda-se: o padrão é mutável e nem sempre é desejável, e por isso quando se fala no ensino de língua padrão, não se está definindo um padrão específico, fixo, estabilizado. Ao contrário, pensar o padrão de uma língua é pensar sua vitalidade. (GERALDI, 2015, p. 183).

Em relação a isso, Possenti (1996) reflete sobre as consequências sociais de falar ou não de acordo com a língua padrão. Em todas as sociedades, a língua padrão é – e sempre foi – o dialeto das classes sociais mais favorecidas, mas isso não significa que o seu ensino não se destine aos grupos menos favorecidos, pelo contrário, conseguir dominar outras formas de ler e de escrever é de suma importância para eles, pois é isso que impede que, por serem falantes das variedades linguísticas, tenham menor prestígio social.

Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um *erro*. Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar. [...] O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. (POSSENTI, 1996, p. 29, grifos do autor).

Possenti (1996) também questiona o papel do professor em relação à norma culta, pois o docente precisa ter ciência de que certas formas linguísticas já não devem mais serem focadas em sala de aula porque são arcaicas e não fazem parte do cotidiano dos alunos e da sociedade atual. Segundo o autor, se essas expressões não são mais utilizadas, elas não são ouvidas e serão, conseqüentemente, mais difíceis de serem compreendidas pelos falantes de uma língua. “Há muitas formas que nós eventualmente pensamos que ainda são vivas, porque são ensinadas na escola e por isso são utilizadas eventualmente, mas, na verdade, já estão mortas, ou quase, porque não são mais usadas regularmente.” (POSSENTI, 1996, p. 39).

Em consonância a esse autor, Travaglia (2009) também critica o ensino arcaico da gramática normativa, que não propicia ao aluno o contato com as diversas variedades linguísticas da sua língua, afastando a escola da realidade social desse estudante. Essa crítica retoma a percepção de Bakhtin (2013) de que se conseguimos dizer algo de várias maneiras dependendo da nossa intenção e da situação de interação comunicativa, nossos alunos não podem ter acesso a apenas uma variedade padrão e formal da língua. Ainda acerca dos usos linguísticos arcaicos, Franchi (2006) menciona que falar e escrever bem, depende “da obediência às normas” cultas escolhidas como padrão ideal de falar e escrever corretamente, no entanto, essas normas não dão conta da heterogeneidade da língua e das mudanças sociais, tendo, algumas, caído em desuso já há algum tempo.

Assim, o que é considerado erro é avaliado como tal de acordo com o critério social estabelecido, pois, conforme Geraldi (1996, p. 69), “[...] a noção de erro não é uma questão linguística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa. Não por acaso, esta variedade é aquela falada pelo grupo social que detém o poder (econômico, político, social).”. No entanto, uma expressão tomada como errada para um grupo pode ser correta para outro, o que comprova que saber falar efetivamente uma língua é muito mais que saber as regras gramaticais ensinadas na escola, mas ter um conhecimento intuitivo do que eu posso ou não usar no dia a dia. Nisso entram os exemplos claros de que todo falante de português sabe a sua gramática porque usa, mesmo antes da escolarização, artigo preposto ao substantivo e não o inverso, com o artigo posposto. Isso significa que nenhum falante do português elaboraria uma expressão do tipo “Meninas as chegaram.”. Saber uma gramática, então, conforme declara Possenti (1996, p. 31), “[...] é saber dizer e entender frases”.

Se as línguas e dialetos são complexos [...] os falantes, inclusive os alunos em início de escolarização, têm conhecimento de uma estrutura complexa. [...] A consequência a tirar é que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados, embora as instituições não pensem assim. (POSSENTI, 1996, p. 32).

O que compreendemos, a partir das ideias de Possenti (1996), é que as variedades linguísticas são resultantes da diversidade social existente em nosso país, refletindo, por conseguinte, na diferença de status entre os sujeitos de diversos grupos sociais. É válido salientar que essa heterogeneidade linguística tem influência de alguns fatores, tais como: os geográficos, os de sexo, os de etnia, os de classe social, dentre outros. Possenti (1996) reitera essa observação quando afirma que “[...] as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos à língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo.” (POSSENTI, 1996, p.36). Quanto aos fatores internos, o autor explica que a variação é regrada por uma gramática “interior da língua” e cita, como exemplo, o som do “l”, que pode variar estando presente no meio ou no final da palavra, placa/praca e sol/sóu, mas nunca no início da palavra. E essa explicação serve tanto para os sujeitos cultos quanto para os incultos.

Habitados a observar as diferenças, nosso olhar para as variedades linguísticas tem esquecido, não raras vezes, que todos os dialetos são resultado do trabalho coletivo. Que muito da “linguagem popular” contém a linguagem culta. Que esta (resultante, aliás, do latim não culto) contém muito da “linguagem popular”. Não há fronteiras determinadas, explícitas. E não poderia deixar de ser assim: se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é da sua natureza ser vária. (GERALDI, 2015, p. 37).

Como durante muito tempo o ensino de língua portuguesa esteve atrelado a concepções de língua(gem) que privilegiavam apenas a sua estrutura interna, os professores, em sua maioria, não sabem como ensinar a língua sem caírem no prescritivismo da gramática normativa, deixando de fora, assim,

[...] a dimensão global da língua, que inclui, necessariamente, além de suas potencialidades, seu funcionamento concreto, nas diferentes situações da comunicação humana. Ficando de fora o funcionamento da língua, era descartada também sua natureza textual e discursiva, o que a deixava reduzida a um componente gramatical apenas, superpoderoso e invasor, a partir do qual tudo era visto. (ANTUNES, 2007, p. 120).

Seguindo por esse caminho, faz-se importante compreender, brevemente, quais as concepções de linguagem existentes, pois o modo como o professor concebe a língua(gem) e as teorias que o ancoram influenciam diretamente o seu trabalho. Travaglia (2009) explica três concepções de linguagem fundamentais e apresenta os pontos mais pertinentes de cada uma delas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A primeira concepção de linguagem, que toma a linguagem como expressão do pensamento, não leva em consideração os objetivos do texto – o que se fala, por que se fala e para quem se fala – e as pessoas que não sabem se expressar bem são assim por não saberem pensar, ou seja, se a expressão se constrói no “interior da mente”, a sua exteriorização deveria ser “apenas uma tradução”, no entanto, quando o sujeito não consegue organizar o seu pensamento com clareza, ele não é capaz de se comunicar de forma organizada. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). De acordo com esse autor,

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

As regras seguidas de acordo com essa concepção são resultantes da gramática normativa, que será melhor explicada adiante. Por conseguinte, se uma expressão produzida for diferente do padrão culto, ela será considerada erro.

Já a segunda concepção de linguagem, que vê a língua como instrumento de comunicação, compreende a língua como um código, “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras [...]”, que tem a função de transmitir uma mensagem. Esse conjunto de códigos, no entanto, deve ser de conhecimento mútuo entre os falantes para que o processo comunicativo ocorra. Assumir essa concepção implica não considerar os interlocutores e a situação real de uso da língua, fato que afasta o falante do processo histórico-social de produção da língua(gem). Para Travaglia (2009, p. 22), “Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”.

Por outro lado, a terceira concepção, que assume a linguagem como instrumento de interação, com a qual nos filiamos, observa como o sujeito experimenta e usa a língua de acordo com a situação de interação comunicativa. “Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Segundo o autor, essa concepção é representada pela Linguística Textual, pela Teoria do Discurso, pela Análise do Discurso, pela Análise da Conversação, pela Semântica Argumentativa e pelos estudos relacionados à Pragmática. Veremos, posteriormente, que essa concepção de língua corrobora os conceitos de gramática descritiva explicados por Possenti (1996) e Travaglia (2009).

Para esclarecer melhor essa discussão, o quadro abaixo traz uma correspondência simplificada entre as concepções de língua e de gramática discutidas segundo Possenti (1996), Franchi (2006) e Travaglia (2009).

Quadro 1 - Correspondência entre as concepções de língua e de gramática.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE GRAMÁTICA		
Concepções de gramática	Concepções de língua	O que essa concepção leva em consideração?
1. Gramática teórico-normativa	Linguagem como expressão do pensamento	Aqui, tudo o que foge à norma culta é erro.
2. Gramática descritiva	Linguagem como meio de comunicação	Considera as variedades linguísticas e tenta descrevê-las e explicá-las.
3. Gramática internalizada	Linguagem como processo de interação	Considera o que os falantes falam, pois, se os falantes se comunicam e são compreendidos, eles dominam uma gramática.

Fonte: a autora.

Sob essa perspectiva, se o nosso objetivo enquanto professores/pesquisadores é desenvolver a competência comunicativa dos falantes e fazer com que eles saibam se comunicar nas diferentes situações comunicativas, é importante, além de assumir uma concepção de linguagem, entender o que é gramática. Possenti (1996) destaca que “[...] pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam.” (POSSENTI, 1996, p.62). Essa compreensão se faz necessária para evitar que muitas pessoas – dentre elas professores – cometam o equívoco de pensar que ensinar língua é o mesmo que ensinar gramática. Para Franchi (2006),

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos *especialistas*, com base no uso da língua

consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente.” (FRANCHI, 2006, p. 16, grifo do autor).

A partir dessa definição, vamos adentrar, agora, nos sentidos que essa expressão admite e as implicações que isso traz para o ensino de língua portuguesa, visto que a concepção assumida de gramática é, conforme Antunes (2007, p.22), “uma área de grandes conflitos.”, os quais podem ser internos à própria língua ou externos, originários do processo histórico de formação da sociedade. Sendo assim, a língua não pode ser vista apenas como certa ou errada, pois ela é parte de cada sujeito e da sua identidade histórica e social.

É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração. *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de *gente*, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a *língua mexe com valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22-23, grifos da autora).

A primeira concepção de gramática que trazemos é a normativa, a mais adotada na maioria dos LDs, concebida como um conjunto de signos que se combinam de acordo com as regras que devem ser seguidas pelos falantes da língua. De acordo com Travaglia (2009), nessa concepção a gramática é vista como algo fixo, absoluto. Sob esse viés, “[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta”, conseqüentemente, as outras formas linguísticas “são desvios, erros, deformações, degenerações da língua”, por isso, a variedade padrão deveria ser seguida por todos os falantes de uma língua para evitar “a degeneração da língua de seu país.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24).

Para Franchi (2006) e Possenti (1996), além de ser tomada como algo definitivo, ela se volta ao falar e escrever bem, reafirmando as expressões autorizadas e excluindo as não autorizadas pela gramática da língua. Possenti (1996) destaca que, para tanto, a gramática normativa apresenta “[...] um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).” (POSSENTI, 1996, p. 64). Como consequência desse ensino, o aluno entra na escola e

se depara com uma gramática nova para ele, a qual define o que é certo e aponta o que não deve ser dito. Esse ensino normativo, segundo Antunes (2007), não é feito por uma razão linguística, mas por razões históricas e por convenções sociais, o que, por consequência, implica usos linguísticos aceitos socialmente e outros usos desprestigiados. A autora afirma que “[...] não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico.” (ANTUNES, 2007, p. 30).

A impressão que dá, muitas vezes, é que se ensina uma língua que parece não ter nada a ver conosco, com o que a gente faz no dia a dia, com o que a gente diz, escreve, pensa, canta etc. Uma língua que não nos pertence, que está e é fora de nós. Da qual apenas se ouve falar. (ANTUNES, 2007, p. 46).

Desse modo, o ensino da gramática normativa é insuficiente para que o aluno saiba falar, ler e escrever bem, pois a interação verbal requer conhecimento das regras de textualização, conhecimento das normas sociais de usos da língua e conhecimento de mundo. Por isso, para Antunes (2007), dois movimentos se fazem necessários na escola: i) o discurso da escola sobre a língua não pode desprezar o fato de que todo falante de português sabe a gramática da sua língua, que se constrói nas experiências constantes de interação comunicativa; ii) o discurso da escola deve desconsiderar a língua como um sistema homogêneo que não tem possibilidade de variação.

[...] nesse discurso, deveria existir uma língua que é falada, e outra que é escrita; uma língua informal, usada nas situações de descontração, e uma língua formal, com um vocabulário e uma sintaxe específicos; uma língua para informar, outra para convencer, para seduzir; uma para explicar, outra para refutar etc. Sem o equívoco, como ainda acontece, de acreditar que aquilo que é da língua falada não merece ser explorado. (ANTUNES, 2007, p. 75).

Contrariamente a essa concepção adotada pela maioria dos professores e dos materiais didáticos, Possenti (1996) e Travaglia (2009)

afirmam que a segunda concepção de gramática, a descritiva, norteia o nosso trabalho enquanto linguistas, pois tentamos explicar/descrever as línguas segundo o modo como elas são faladas. Assim, um fato considerado erro para a gramática normativa, pode ser um fato regular para a maioria dos falantes e trazer muita contribuição para a área da linguística aplicada. Possenti (1996, p. 68) pontua que o “gramático descritivista” não se preocupa com os “erros”, mas com as variações linguísticas e como elas ocorrem e, ainda, que uma gramática descritiva “[...] é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem”, (POSSENTI, 1996, p. 72). De acordo com essa concepção, saber gramática é ser capaz de distinguir categorias, funções e relações de construção da língua. Será gramatical, então, “[...] tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Entretanto, mesmo parecendo ser mais neutra e menos excludente que a gramática normativa, Franchi (2006, p.23) reconhece que a gramática descritiva tem incorporado os preconceitos da normativa, transformando-se em “instrumento” para as prescrições dadas por esta. Em consonância a esse autor, Huff (2017) reitera que:

Guiar-se por essa concepção de gramática é ter em vista que todas as modalidades de uma língua possuem princípios e regras, e nesse sentido a gramaticalidade de uma frase não está relacionada a questões sociais de pertencimento ou não à norma culta, mas pelas possibilidades do sistema linguístico de cada comunidade de fala. (HUFF, 2017, p. 48).

Ainda em relação à gramática descritiva, Possenti (1996) afirma que suas regras se aproximam das leis da natureza porque observam os fatos sem que eles se tornem objetos de reprovação, pois o objetivo da gramática descritiva é observar a língua(gem) para descrever a sua estrutura e o seu funcionamento. Nesse sentido, só será considerado erro uma construção que não faça parte de nenhuma variante da língua. Enquanto isso, a gramática normativa traz regras que “[...] se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado.” (POSSENTI, 1996, p.73). O que se compreende, com isso, é que para cada concepção de gramática corresponde uma concepção de língua e uma de erro.

A adoção de um ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua. (POSSENTI, 1996, p. 80).

A essas duas concepções soma-se a da gramática interna/internalizada³¹, “um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante” (FRANCHI, 2006, p. 31), relacionada ao conjunto de regras que o falante já domina, isto é, a conhecimentos específicos que estão internalizados na mente dos sujeitos ou porque ouvem ou porque criam regras generalizantes e se autocorrigem. De acordo com Travaglia (2009, p.28), adotar essa concepção de gramática é observar a língua em seu uso real e, sob esse viés, saber gramática não depende do nível de escolarização, mas da “[...] ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.” Tanto para Franchi (2006) quanto para Possenti (1996), pelo fato de a criança chegar à escola com um conhecimento prévio da sua língua, os professores não podem considerar que existe um único padrão linguístico correto, pois o papel do docente é observar que conhecimentos esse estudante traz consigo para levá-lo a “[...] ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais.” (FRANCHI, 2006, p. 30).

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a *inadequação* da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada

³¹ Não se deve, aqui, confundir o conceito de gramática interna adotado por Possenti (1996), Franchi (2006) e Travaglia (2009) com o de gramática internalizada de Chomsky.

usando-se outro(s) recurso(s). (TRAVAGLIA, 2009, p. 29, grifo do autor).

Essa concepção de gramática, então, compreende a língua como uma realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores, os quais, por pertencerem a grupos sociais diversos, falam de acordo com esses espaços.

Acerca da discussão de ensinar ou não gramática na escola, autores como Possenti (1996), Franchi (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009) e Geraldi (2013, 2015), declaram que, dependendo do tipo de gramática e de matiz que se assume, ela, deve sim, ser trabalhada nas escolas. Para tanto, é necessário que os professores tenham conhecimento das teorias gramaticais e linguísticas para poderem usá-las como ferramentas de explicação dos fenômenos linguísticos. Logo, não podemos rejeitar o estudo gramatical, mas também não podemos utilizar os mesmos exercícios antigos sob outra roupagem, pois, dessa forma, estaríamos perpetuando as mesmas práticas de ensino que tanto criticamos e deixando a criatividade dos jovens de lado.

[...] o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. (POSSENTI, 1996, p. 83, grifos do autor).

Compreendemos, portanto, que a gramática “[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, (POSSENTI, 1996, p. 47). Por isso, o sistema de ensino precisa reorganizar as prioridades discursivas em sala de aula, trabalhando a literatura, a interpretação de textos e a análise da língua simultaneamente.

A fim de responder à pergunta que emerge no início desta seção sobre ensinar ou não ensinar gramática, elaboramos o quadro abaixo ancorados nos autores que sustentam nossa discussão.

Quadro 5 - Ensinar ou não ensinar gramática.

Ensinar ou não ensinar gramática?	
Possenti (1996)	A gramática deve ser ensinada, mas sob um outro enfoque. Para o autor, é preciso ensinar a gramática pensando na vivacidade e na movência da língua e não reproduzindo formas linguísticas arcaicas que já estão em desuso há muito tempo. Essas formas arcaicas, por não fazerem mais parte do dia a dia dos sujeitos, dificultam a compreensão da língua. Assim, “Ensinar gramática é ensinar língua em toda sua variedade de usos [...]” e não ensinar superficialmente regras padronizadas por uma minoria que as domina. (POSSENTI, 1996, p. 86).
Franchi (2006)	A gramática tomada como um conjunto sistemático de normas para falar e escrever bem é criticada pelo autor, embora ela ainda seja adotada em muitos LDs. O que ele sugere é levar as crianças a dominarem a norma padrão, por meio da modalidade coloquial, para levá-las a “[...] ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais.”. (FRANCHI, 2006, p. 30).
Travaglia (2009)	A gramática normativa é criticada devido a sua ineficácia no ensino brasileiro. Segundo esse autor, se o professor adotar uma outra concepção de gramática que leve em consideração o uso real da linguagem e não apenas o domínio de itens lexicais e de estruturação de frases, o ensino poderá ser efetivo. Isso implica “[...] reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua.”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).
Geraldi (2013; 2015)	A gramática deve ser ensinada como algo aberto, que reflete as variedades linguísticas originadas por fatores regionais, étnicos, etc. Se ela não for ensinada sob esse viés e fizer abstrações e generalizações além de impor um modelo a ser seguido, ela não contribuirá para o ensino de LP, o que para o autor, é “[...] uma perda de tempo lastimável.”. (GERALDI, 2015, p. 186).

Fonte: a autora.

Além dos conceitos mencionados, faz-se importante discutir um outro termo que tem ganhado espaço nas escolas desde que a discussão da ineficiência das práticas de ensino de gramática tradicional surgiu e se buscou utilizar o texto como objeto de ensino de LP: a gramática contextualizada. Essa expressão, segundo Antunes (2014, p. 42), “[...] veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos procedimentos de estudo da gramática.”, ou seja, embora o termo tenha se mostrado como uma tentativa de os professores centrarem o ensino da gramática em textos e fugirem do ensino voltado a prescrições de palavras/frases soltas, sem sentido e sem referência a qualquer contexto particular, esse conceito tem sido usado erroneamente. Com relação a isso, Huff (2017) explica que apenas o suporte foi modificado porque a prática permanece a mesma, ou seja, a gramática tradicional ainda é o conteúdo privilegiado.

Para Antunes (2014), o ensino deve se dar em torno da língua e a gramática dessa língua é sempre contextualizada, pois, enquanto produto interacional, ela nunca acontece de modo abstrato, fora de uma situação real de comunicação. “Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa.”. (ANTUNES, 2014, p.39, grifos da autora). A partir dessas diferentes perspectivas de gramática e do modo como elas têm sido assumidas pelos docentes, a prática de análise linguística emerge como uma abordagem outra para o trabalho com a reflexão sobre a língua(gem) em seu uso real e concreto e será discutida na próxima seção.

4.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Devido ao olhar sócio-histórico para a língua, as diretrizes e os documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa têm recorrido aos escritos de Bakhtin e do Círculo como “um caminho teórico-epistemológico” que promove reflexões em torno desse ensino na esfera escolar. (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 495). Nesta pesquisa, adotamos o conceito de prática de análise linguística segundo o escopo teórico-metodológico do ensino operacional e reflexivo de língua materna proposto por Geraldini e Franchi na década de 1980, que toma a língua(gem) como produto historicamente construído pelos sujeitos.

Embora a preocupação com a prática de análise linguística venha sendo discutida³² desde os séculos XIX e XX, é a partir dos estudos de Geraldí, conforme já foi mencionado anteriormente, que o termo ganhou relevância e passou a ser visto sob um outro horizonte valorativo, objetivando o trabalho com a leitura, a produção e a análise linguística em textos. Esse tripé é considerado a unidade básica de ensino e aprendizagem porque parte de uma concepção de língua centrada na historicidade do sujeito e da própria linguagem.

A partir desse momento, a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 10, grifos das autoras).

Na década de 1980, “[...] o trabalho com as estruturas da língua, à luz da gramática tradicional, passa a conviver com ensaios e tentativas de ensino abordando outras categorias, advindas de novos campos teóricos.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14). Para se opor ao ensino daquela época, Geraldí (2013) propõe que a prática de análise linguística – PAL – seja uma alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita padrão, pois, por meio da reflexão e da reescrita do próprio texto, esse aluno vai refletir acerca dos diferentes usos da língua e das suas intencionalidades em cada contexto comunicativo. O autor explica que “[...] o confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea.” e chama a atenção para esta nova variedade, a qual “[...] não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento [...] uma condição na

³² Ainda que a PAL venha sendo discutida há mais de 30 anos, ela ainda não tem sido colocada em prática de forma efetiva devido à tradição da gramática normativa no ensino de LP. Bezerra e Reinaldo (2013), destacam que, inicialmente, o objetivo principal da PAL era levar o aluno ao domínio da escrita padrão. Posteriormente, com os PCN, o ensino de Português deveria promover a reflexão a partir do estudo nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística com enfoque no texto e não mais na palavra ou na frase.

construção da nova variedade” (GERALDI, 2013, p. 193). Nesse sentido, Acosta Pereira (2013) entende que a prática de análise linguística

[...] se articula nas práticas de leitura e de escrita, não apenas em função de que a linguagem em uso se materializa em textos de diversos gêneros, como, sobretudo, de que a finalidade do ensino e aprendizagem de línguas é olhar para o domínio dessas práticas de linguagem. (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 502).

Entre os anos de 2000 e 2010, Polato (2017) afirma que o ensino de gramática e de análise linguística foram muito discutidos, principalmente devido à sugestão dada pelos PCN (BRASIL, 2000) de que a PAL nas aulas de Língua Portuguesa era essencial para provocar a reflexão nos alunos acerca dos diferentes usos que a língua nos permite fazer dela. Somava-se a isso a recomendação de tomar os gêneros discursivos como objetos de ensino. No entanto, com tantas teorias circulando a respeito da análise linguística e diversas perspectivas de abordagem dos gêneros discursivos, a PAL passou a ser trabalhada em segundo plano nas aulas de LP.

[...] a AL passa a ser vinculada a possibilidades de realização a partir de referenciais como as teorias de base sociocognitiva-interacional, a Linguística Sistêmico-funcional a Linguística Aplicada Transdisciplinar, ou perspectivas diferentes de abordagens de gêneros discursivos, como a Interacionista Sociodiscursiva, a Sociorretórica, por exemplo. A expansão dessas possibilidades à luz do avanço de desenvolvimentos teóricos envolve a Análise Linguística não como objeto principal, mas como objeto subjacente a uma discussão que delinea o caminho de seu encaixe ou recolocação em algum procedimento didático, que tem o gênero do discurso, a leitura ou a produção textual no centro. (POLATO, 2017, p. 135).

Em Bezerra e Reinaldo (2013), percebemos que o termo análise linguística engloba diferentes perspectivas de trabalho com a língua. Para as autoras, a análise linguística é uma expressão “guarda-chuva”

por abrigar diferentes especificações que se relacionam com as orientações teóricas que a fundamentam. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31). Segundo Rocha (2017), a PAL não exclui a gramática normativa, tão enraizada nas práticas de ensino, mas, paralelamente a ela e não partindo dela, contribui para a compreensão dos diferentes fenômenos linguísticos mediante exercícios de leitura, escrita e oralidade. Em relação a isso, Bezerra e Reinaldo (2013) discutem a relação entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística e a ineficiência de trabalhá-las separadamente.

[...] embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa, quando o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 10, grifos das autoras).

De acordo com Mendonça (2006), apesar dessa reorientação do ensino, ainda convivem, hoje, diferentes perspectivas de gramática, de língua e de ensino em sala de aula. Isso porque nem os autores dos LDs nem os professores conseguiram compreender a orientação dos PCN com clareza, reverberando nos conteúdos e nas atividades que não evidenciam a leitura, a oralidade e a reflexão acerca dos inúmeros usos da língua. Então, apesar de a PAL não descartar o trabalho baseado na gramática normativa, essa prática busca “[...] compreender como sujeitos, nas situações de interação das quais se engaja com outrem, agenciam determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer” (ACOSTA PEREIRA, 2018, p.188).

A compreensão dessa prática, segundo Geraldí (1996), mostra-nos que o estudo e o ensino de uma língua não devem ignorar as diferentes instituições sociais porque o processo de interação se origina nas diversas esferas de uma sociedade. Para o autor, “[...] quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que a criança vai construindo suas interpretações da realidade.” (GERALDI, 1996, p. 39). Devido a isso, a língua, produto histórico humano, não pode ser estudada como algo homogêneo e acabado, pois, assim, estaria contribuindo com o aumento das desigualdades sociais. Dessa forma, provocar a reflexão acerca das variedades linguísticas, potencializar as

habilidades individuais e promover a aquisição de novos conhecimentos são ações fundamentais que garantem maior participação do aluno na escola e em seu meio social.

Percebe-se, então, que o ensino meramente normativo se distancia das práticas de linguagem dos alunos e, por isso, o ensino de língua portuguesa só se tornará efetivo quando a linguagem passar a ser concebida, de acordo com Geraldí (1996), como uma atividade constitutiva, em que, através da internalização e da compreensão das palavras alheias, ou seja, daquilo que lhe era exterior, o sujeito se constitui e passe a criar novas formas de compreender o mundo. Corroborando a essa reflexão do autor, Polato (2017, p.60) reitera a importância de olhar para a língua como um conjunto de recursos expressivos aberto e de refletir sobre esses artifícios da língua por meio de práticas de leitura e de produção oral ou escrita “em abordagens textuais, enunciativas ou discursivas”, de acordo com as recomendações dos documentos orientadores para o ensino de língua portuguesa no país.

Assim, uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropológico de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história. (GERALDI, 1996, p. 68).

Além de Geraldí (1996), Mendonça (2006), Franchi (2006), Costa-Hübes (2010) e Polato (2017) também trouxeram importantes contribuições sobre a proposta do ensino reflexivo de Geraldí. Costa-Hübes (2010, p.183) afirma que “ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística”, logo, seu ensino deveria refletir sobre as formas que o sujeito organiza seu discurso por meio da análise de gêneros que o circundam. Para essa autora, a PAL é

[...] um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de

textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. (COSTA-HÜBES, 2010, p. 184).

Sob essa perspectiva, compreendemos que a reflexão linguística se dá juntamente com a leitura e a produção de textos orais ou escritos. Essa leitura, no entanto, não deve ser aquela feita para a escola, de forma mecânica, mas prazerosa, sem ser base de questões normativas e ortográficas e que possa possibilitar ao aluno construir sentidos relacionados ao texto. Já a produção textual, segundo Geraldi (1996, p. 66), é momento de expressão da subjetividade do aluno, onde ele registra “[...] suas vivências e compreensões de mundo de que participa.”.

A prática de análise linguística, então, adquire um caráter didático e revela-se um novo modo de reestruturar o ensino de LP ao lado das práticas de leitura e de produção de textos. O problema, entretanto, é que, quando esse termo aparece nos materiais didáticos, por exemplo, ele nem sempre designa a mesma prática e acaba servindo de nova nomenclatura para as atividades tradicionais de LP – localização de informações, classificação de palavras, memorização de nomenclaturas, etc.

Através do processo de didatização, essa concepção de análise linguística, como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, chega aos livros didáticos ancorada ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 61).

Devido a isso, estudar a PAL nas atividades de LP presentes nos livros didáticos é extremamente importante para nos levar, enquanto professores, a repensarmos nossas práticas de ensino em sala de aula.

[...] os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação de abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo

geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34).

Para melhor compreender essa discussão, a proposta de análise linguística é sintetizada abaixo segundo o quadro de Polato (2017), que expõe as proposições teóricas, conceituais e metodológicas dessa nova orientação de ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao texto do aluno, entretanto, essa prática não se resume a apenas esse aspecto.

Quadro 6 - Proposições teóricas, conceituais e metodológicas da PAL.

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

Fonte: Polato (2017, p. 73).

Agora, ao nos voltarmos à coleção de livros didáticos analisada, a qual se refere ao Ensino Médio, faz-se importante compreender algumas

características desse nível de ensino, dentre elas a retomada dos assuntos vistos pelo aluno no Ensino Fundamental II, a seleção de conteúdos a serem ensinados e a preparação do estudante para o vestibular ou para os concursos e como a prática de análise linguística é discursivizada. O problema da organização didática relacionada a esse nível de ensino, conforme discute Mendonça (2006), é a falta de trabalhos com o texto e a quase ausência de atividades voltadas à reflexão da língua. Para Mendonça (2006), há uma lógica implícita que circunda essa seleção de temas.

A lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período. Entretanto, muito raramente se chega à unidade maior: o texto. Menos ainda se tematizam aspectos discursivos. É o que denominamos de **organização cumulativa**. Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 203, grifos da autora).

Nesse sentido, analisar o uso de uma palavra descontextualizada não contribui para a compreensão de como a língua funciona e, conseqüentemente, não faz com que o aluno acerte todas as questões de língua portuguesa de uma prova de vestibular ou de um concurso. Mendonça (2006) sustenta o que temos discutido nesta pesquisa ao afirmar que o objetivo da escola não é formar analistas da língua portuguesa, mas sujeitos capazes de interagirem verbalmente – e com segurança – nas variadas situações sociocomunicativas. Para isso, a PAL vem complementar as práticas de ensino de LP sob um novo olhar a fim de possibilitar “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Em conformidade à autora, é trabalhando a partir de uma “reflexão explícita e organizada” que, gradativamente, construiremos conhecimentos eficazes para explicar os fenômenos da língua no Ensino Médio.

Bezerra e Reinaldo (2013) relatam, por fim, que, apesar de haver inúmeros problemas dificultando a interação entre o que se faz na academia e o que se faz em sala de aula, há, também, iniciativas de ambas as instituições que visam diminuir a distância entre a prática de sala de aula e a pesquisa/teoria discutida no meio acadêmico.

[...] a historicidade compreende o processo de constituição da linguagem a partir da interação entre os usuários, que negociam os sentidos de seus dizeres. Ou seja, os sujeitos, com suas formações discursivas construídas ao longo de suas histórias, imprimem sentidos na linguagem em busca da intercompreensão. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35).

Em consonância ao ensino operacional e reflexivo proposto por Geraldi, os PCN pontuam que a expressão análise linguística compreende as atividades de reflexão sobre a língua(gem) em uso e, para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua passa a ser estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta dos textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p. 29).

Para isso, os textos e os gêneros discursivos passam a ser considerados, respectivamente, como unidade e objeto de ensino. Segundo Silva (2004), são os gêneros utilizados nas atividades de leitura ou de produção de textos que determinam os conteúdos linguísticos que serão trabalhados nas atividades de reflexão sobre a língua. Os PCN explicam que essas ações devem possibilitar que o aluno reflita acerca dos recursos linguísticos utilizados pelo autor do texto, bem como as

condições em que o discurso/texto foi produzido. Nesse tipo de prática, as dimensões pragmáticas e semânticas precisam estar articuladas à dimensão gramatical, pois, conforme o documento, o trabalho com a gramática deve se dar ao mesmo tempo que o de análise linguística.

Seguindo por esse viés, Geraldi (2013) esclarece que a prática de análise linguística se dá a partir de atividades de interação feitas em sala de aula e coloca-se em favor da leitura e da escrita para que ela se efetive e leve o estudante a compreender melhor os mecanismos de funcionamento da sua língua. O que se pretende com a PAL, segundo Gomes e Souza (2017), é que o aluno compreenda os sentidos de um texto e analise os fatos linguísticos textual e discursivamente, ação que só poderá ocorrer se a língua for observada em seu uso real. Para Geraldi, o termo análise linguística é um:

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2013, p. 189).

Geraldi (2013) propõe, então, que a produção textual seja o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Para ele, a produção de textos se diferencia da redação tão cobrada em sala de aula. Assim, enquanto a redação se volta para a avaliação escolar, a produção de um texto se volta para o mundo, pois envolve intenções e estratégias de dizer a um público alvo. Desse modo, Geraldi (2013, p. 148) reitera que “[...] na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever”.” Ao mesmo tempo, a leitura é outra atividade fundamental, pois são as vivências com diversas leituras e autores que fornecem ao leitor um horizonte de possibilidades das quais ele é capaz de extrair um conjunto de regularidades que o constituem enquanto sujeito competente socialmente no uso da linguagem. Para Geraldi (2013, p.188), “O movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos LDs).”.

Ainda em relação ao ensino reflexivo, o autor explica que há três atividades integradas ao ensino de línguas e, conseqüentemente, à

prática de análise linguística. São elas: as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas. Ainda que Franchi (2006) não mencione o termo AL, ele traz essas três atividades para serem trabalhadas ao mesmo tempo no processo de leitura e de produção textual. Geraldi (2013) retoma essas atividades – e suas relações com as ações que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem – e traz suas respectivas definições.

As atividades linguísticas estão relacionadas ao exercício pleno da língua(gem), ou seja, ao uso concreto da língua(gem). Desse modo, o falante realiza a atividade linguística quando reflete sobre a língua de modo automático, selecionando recursos linguísticos e os utilizando na construção do seu texto.

As atividades linguísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Podemos relacioná-la com a gramática de uso, pois ocorrem quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática da língua que ele internalizou em sua história de vida. (TRAVAGLIA, 2009, p. 34).

Anteriormente a esse autor, Geraldi (2013) pontuou que essas atividades são praticadas nos processos interacionais e as reflexões feitas por meio delas não “[...] demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando.” (GERALDI, 2013, p.20). Assim, “Por estar presente no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre a própria linguagem.”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 36).

As atividades epilinguísticas são as referentes à reflexão sobre a própria língua(gem), as quais, para Bezerra e Reinaldo (2013), desenvolvem-se por meio da experimentação, da comparação e da transformação dos recursos linguísticos. Isso significa que, a partir do conhecimento dos fatos importantes da língua, o sujeito se torna capaz de criar hipóteses acerca da linguagem. Segundo Geraldi (2013), essas atividades estão sempre presentes nas interações verbais, são visíveis nas hesitações, nas correções, nas pausas e nas repetições, por exemplo, e podem ser conscientes ou não. Serão inconscientes, para o autor, se estiverem relacionadas com a gramática de uso, e, conscientes, se

estiverem mais próximas da gramática reflexiva. Elas são caracterizadas como:

[...] atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. (GERALDI, 2013, p. 24).

Por fim, temos as atividades metalinguísticas – as mais estimuladas em sala de aula –, que se relacionam às teorias linguísticas e aos métodos de análise da língua e tomam a linguagem como objeto de estudo sistematizado por meio de conceitos e classificações. Para Travaglia (2009), essas atividades são aquelas que usam a língua para analisar a própria língua, “[...] construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Nesse tipo de análise, o estudo dos recursos linguísticos sempre será consciente. Geraldi (2013) afirma que as atividades metalinguísticas “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.” (GERALDI, 2013, p.25). Essas atividades, portanto, refletem analiticamente acerca dos recursos expressivos e permitem ao sujeito falar da linguagem e do seu funcionamento e só poderão fazer sentido se as epilinguísticas já tiverem sido trabalhadas, conforme Geraldi (2013).

Esses três tipos de atividades estão “[...] presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos enquanto operações que permitem a produção de discursos com sentidos determinados usando recursos expressivos em si insuficientes para tanto.” (GERALDI, 2013, p.26). Assim, temos as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, as ações feitas sobre a linguagem e as ações da linguagem.

Em relação às ações que os sujeitos fazem com a linguagem, Geraldi (2013) as considera resultantes dos objetivos pretendidos na comunicação verbal, fato que pode levar um sujeito a representar uma mesma realidade de modos diferentes dependendo do interlocutor a quem será dirigido o seu discurso. Essas ações “[...] incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso

interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências.” (GERALDI, 2013, p. 27-28, grifos do autor).

Já as ações feitas sobre a linguagem tomam como objeto os recursos linguísticos e visam “ao interlocutor e à produção de sentidos.” (GERALDI, 2013, p. 42). Essas ações implicam o uso de certos recursos linguísticos em detrimento de outros e envolvem tanto os discursos estabilizados historicamente quanto os novos discursos. Em vista disso, a ação sobre a linguagem é a responsável pela construção das novas formas de representação do mundo e pela construção de novos sentidos no discurso do sujeito.

Como as ações linguísticas se dão na relação entre um eu e um tu, Geraldi (2013) reflete sobre a relação linguagem-sujeito. Enquanto a linguagem se constitui pelo “trabalho dos sujeitos”, os sujeitos se constituem pelo “trabalho linguístico” oriundo dos processos de interação. Nessa constituição dos sujeitos, Geraldi (2013) discute a existência de uma ação da linguagem, a qual pode ser focalizada “sob dois ângulos”:

[...] um das constrições mais estritamente linguísticas, em que a própria “sistematização aberta” da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-linguísticos, outro relativamente aos sistemas de referências historicamente constituídos, dentro dos quais o sistema linguístico se torna significativo: nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência. (GERALDI, 2013, p. 51).

A partir desses conceitos, compreendemos que as atividades linguísticas, presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos, produzem uma linguagem “[...] mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.”, segundo Geraldi (2013, p. 191). Além disso, ao afirmar que as gramáticas existentes, hoje, são insuficientes para dar conta das várias reflexões que podemos fazer sobre a língua(gem), Geraldi (2013) parece reforçar que não se pode deixar a gramática de lado, mas que se saia da mera reprodução do conhecimento e que se tente construir novos conhecimentos. Sendo

assim, a prática de análise linguística deve estar associada a essas três atividades para proporcionar ao aluno “[...] a compreensão e o domínio de recursos expressivos distintos dos seus e da sua variedade linguística” (HUFF, 2017, p. 53).

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

Partindo dessa perspectiva de compreensão da língua(gem) como objeto social e de um ensino operacional e reflexivo, trazemos, abaixo, o quadro 7, feito por Mendonça, para elucidar nossa discussão em relação à diferença entre o ensino de gramática normativa e de análise linguística.

Quadro 7 - Ensino de gramática x Prática de análise linguística.

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

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

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

A partir desse quadro, podemos observar que a proposta de ensino operacional e reflexivo de LP deixa de lado a ênfase nos conteúdos gramaticais e passa a ter o texto como objeto de ensino. Ainda buscando esclarecer as diferenças entre a prática de análise gramatical e a de análise linguística, utilizamo-nos do quadro 8, produzido por Acosta Pereira (2018), que reitera as diferenças existentes entre a prática de análise gramatical, focada na gramática normativa, e a de análise linguística.

Quadro 8 - Diferenças entre a prática de análise gramatical, em especial sob o matiz da gramática tradicional, e a prática de análise linguística.

Prática de análise gramatical	Prática de análise linguística
Atividades sob um panorama conceitual, taxonômico.	Atividades sob um panorama do uso agentivo-reflexivo dos recursos da língua.
Práticas de leitura e de escrita secundarizadas.	Integração entre leitura, escrita e análise linguística.

Inconsistência explicativa e analítica.	Explicação e análise a partir do imbricamento entre uso e reflexão sobre os contextos de uso.
Atividades pseudocomunicativas/descontextualizadas.	Atividades ancoradas nos usos reais da língua.
Ênfase na mecanicidade e na memorização.	Ênfase nas relações entre uso e reflexão sobre o uso.
Foco na estrutura e na forma.	Foco na relação entre uso e forma.
A unidade de análise é a oração.	A unidade de análise é o texto-enunciado.
Texto como pretexto.	Texto (texto-enunciado) como âncora.
Ênfase no prescritivo.	Ênfase no produtivo.
Estudo repetitivo e exaustivo.	Estudo sequencial e funcional.
Pedagogia tradicional.	Pedagogia crítica.
Abordagem teórico-conceitual e taxonômica.	Abordagem operacional e reflexiva.
Atravessam-se discurso(s) centrípeto(s).	Ancora-se em discurso(s) centrífugo(s).

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

Com isso, compreendemos que analisar a língua implica que o sujeito retome suas intuições acerca da linguagem, reflita sobre elas e produza, a partir disso, conhecimentos relacionados a sua língua em vez de apenas decorar regras – que serão esquecidas – e fazer correção gramatical de textos.

Dentre as definições de PAL apresentadas nesta seção, analisaremos a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* a partir da orientação dos PCN de trabalhar a língua nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da reflexão acerca dos recursos linguísticos. Para tanto, compreendemos que o ensino de LP não deve descartar a gramática normativa e compactuamos com Geraldi (2013) ao observarmos a comparação entre textos, a reflexão sobre a adequação linguística de acordo com o gênero discursivo em estudo e os efeitos de sentidos nos textos orais e escritos, pois serão esses pontos que levarão

os alunos a compreenderem e se apropriarem das alternativas que a língua lhes oferece. Nosso objetivo, com essa compreensão de PAL, é mostrar ao professor que ele deve proporcionar a reflexão da língua para que os alunos sejam capazes de construir novos conhecimentos em vez de serem apenas reprodutores de conhecimentos.

Com isso, finalizamos este capítulo e adentramos no nosso objeto de estudo a fim de observar como a PAL é discursivizada na coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damiem, publicada em 2017 e aprovada pelo PNLD (2017).

5 A DISCURSIVIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS ATIVIDADES DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LP

O termo análise linguística, proposto por Geraldini (2011), emergiu devido à ineficiência do trabalho com a gramática tradicional, que superficializa as questões linguísticas. Essa proposta combina práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, as quais levam o aluno a um processo reflexivo em relação aos recursos textuais, lexicais e gramaticais da sua língua. Analisar o LD, então, permite-nos compreender como as atividades de língua portuguesa são discursivizadas, ou seja, como elas são direcionadas para os alunos e – se são – para os professores.

Sendo assim, como esta pesquisa se propõe a analisar esse direcionamento discursivo, faz-se necessário olhar, inicialmente, para o título da coleção – *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, escrita por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, 2017 –, que já indica uma abordagem interacionista dos autores ao propor a interface entre diálogo, reflexão e usos concretos da língua. Ao iniciar cada volume do nosso objeto de estudo, os autores dialogam diretamente com o aluno e revelam as concepções de ensino e de língua assumidas por eles.

Os conceitos e conteúdos aqui trabalhados têm, portanto, o objetivo principal de munir você para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou como produtor de textos. Esperamos que esse caminho seja tão interessante e motivador para você quanto foi, para nós, a elaboração deste livro. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 3).

Em relação à coletânea, ela se divide em três volumes, os quais apresentam quatro unidades didáticas e cada uma delas se subdivide em Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto. Como optamos por focar na seção voltada aos conhecimentos linguísticos, Língua e linguagem, um outro ponto importante é observá-la visando compreender como ela está organizada e orientada ao estudante.

Essa seção subdivide-se em: (i) Foco no texto – onde temos a presença de um gênero discursivo que servirá de apoio para as atividades linguísticas que o acompanham; (ii) Reflexões sobre a língua – parte dedicada pelos autores à apresentação teórica e conceitual do tema em estudo; (iii) Texto e enunciação – local onde, por meio de um outro texto, são propostas atividades de interpretação, análise e reflexão sobre a língua sob o viés discursivo com o objetivo de aprofundar o tema estudado. Essa divisão já anuncia a escola literária, o conteúdo linguístico e o gênero discursivo que será trabalhado em cada capítulo das quatro unidades didáticas.

Em vista disso, precisaremos retomar alguns conceitos já estudados no terceiro capítulo deste estudo, tais como discurso, cronotopo e relações dialógicas. Primeiramente, observaremos o cronotopo e sua relação com os três volumes da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* por meio da análise de explicações conceituais dadas pelos autores e de propostas de atividades no que se refere à língua(gem) a fim de compreender o espaço e o tempo em que essa coletânea foi elaborada. Em seguida, buscaremos observar que relações dialógicas perpassam nosso objeto de estudo e em que medida se aproximam e/ou se afastam da PAL. Além disso, verificaremos o diálogo que as atividades linguísticas mantêm com os PCN. Na sequência, para finalizar este capítulo, analisaremos as projeções ideológico-valorativas que ecoam nos discursos dos autores e se direcionam ao aluno enquanto interlocutor final.

5.1 O CRONOTOPO

O cronotopo é uma maneira de compreender o tempo e o espaço como formas da “realidade mais imediata” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384) e se difere de outros porque cada cronotopo é específico e reflete um determinado contexto. Isso significa que o tempo e o espaço são moldados pelas ações humanas que acontecem nele. Para Morson e Emerson (2008, p.443), “Os cronotopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividades e trazem consigo uma percepção da experiência [...]”. O mesmo acontece com o discurso, que está relacionado às vivências e às enunciações dos sujeitos. Pelo fato de os textos apresentados nos LDs nem sempre traduzirem a realidade do estudante, a leitura e o estudo deles são importantes, pois é a partir desse contato com os diversos gêneros discursivos que o sujeito compreende o contexto em que tais discursos foram produzidos e se torna capaz de

compará-los com a sua vivência e de diferenciá-los por meio do cronotopo de cada um deles. Nesse sentido, podemos afirmar que tanto o cronotopo quanto o discurso são únicos e irrepetíveis devido às características específicas em que se dão.

Ao nos fazer assimilar realidades sociais diferentes, o cronotopo exerce o papel de “porta de entrada” para os gêneros discursivos, (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 124), o que nos mostra que cada gênero do discurso, por possuir horizonte temporal, espacial, temático e apreciativo próprios, está situado em um cronotopo definido, sempre pretendendo algo e se dirigindo a um interlocutor. Como nosso estudo é de base dialógica, buscamos observar o direcionamento dos enunciados, que se entrecruzam a outros para chegar a um fim, o de levar o interlocutor final – aluno – a compreender o conteúdo em estudo.

Sob esse viés, nossa pesquisa objetiva compreender como o cronotopo do embate no ensino de LP reflete e refrata as críticas e o desprestígio da gramática tradicional e o surgimento das novas práticas de ensino reflexivo e operacional, e como isso é direcionado aos alunos por meio das propostas de atividades linguísticas que constituem a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

5.1.1 O grande cronotopo: matizes-históricas da prática de análise linguística nas aulas de LP no Brasil

Diversos elementos interferiram na constituição do livro didático de LP tal como ele é hoje, assim como no próprio sistema educacional brasileiro. Dentre esses fatores, temos, principalmente, o movimento de democratização do acesso à educação e a emergência na contratação de docentes para dar conta do novo público estudantil nas décadas de 1960 e 1970, segundo Soares (1998), e o número elevado de repetência e baixo desempenho dos alunos na produção escrita nos anos de 1970. Consequentemente, críticas severas relacionadas ao ensino de LP daquela época emergiram e contribuíram para os diversos estudos voltados à crise do ensino e ao fracasso escolar.

Posteriormente àquele período, De Angelo (2005) afirma que as ciências linguísticas, como a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática e a Linguística, influenciaram, também, o ensino de LP, pois “[...] é a partir dos anos 80 que as ciências linguísticas trazem aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Português, formas de entender e explicar a sua crise e o seu fracasso, e propostas de solução” (DE ANGELO, 2005, p. 7). Apesar das recentes teorias, De Angelo (2005)

explica que o ensino tradicional de Português permanece nos dias atuais, mas não contribui no ensino de línguas.

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Português. É pela sua existência, sua prática, seus resultados que pôde e pode ser proposta a inovação, a reforma. (DE ANGELO, 2005, p. 12).

Em razão disso, novas concepções no ensino de Língua Portuguesa vieram à tona por meio do discurso da mudança (DE PIETRI, 2013) visando solucionar as dificuldades dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entre elas, a que refere a práticas contextualizadas de análise e de reflexão linguística em que leitura, produção textual e análise linguística servem como princípio norteador no ensino de LP. Surge, assim, o termo prática de análise linguística, proposto por Geraldini (2011). De acordo com o autor, esse deveria ser o ponto de partida para o ensino de qualquer língua por levar o aluno à compreensão real dos recursos linguísticos existentes na sua língua. “A leitura, a escrita e a oralidade passam a ser centrais em todo o processo e a reflexão sobre os aspectos gramaticais necessita permear tais práticas. Desse modo, não há sentido o ensino da gramática de modo mecânico ou desarticulado dos usos sociais linguísticos.” (GOMES; SOUZA, 2017, p. 52).

Após esse resquício histórico de como a PAL entrou na Educação Básica, voltaremos nossa discussão, agora, para a análise das atividades linguísticas presentes na coletânea analisada.

5.1.2 O pequeno cronotopo: a projeção interlocutiva nas atividades

Na coleção analisada, observamos que o cronotopo do embate no ensino de LP está implícito nos valores que os autores carregam em seus enunciados (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014), o que nos leva a compreender o momento sócio-histórico em que ela foi produzida bem como as vozes que a constituem, ecoando o discurso da mudança ainda que, em alguns momentos, seja possível perceber a manifestação do discurso da tradição. Exemplo disso são os diálogos que os autores

estabelecem com o aluno acerca das novas concepções de língua e do respeito às variedades linguísticas.

A língua faz mais do que estabelecer um canal de comunicação: ela pode permitir que uma pessoa exerça poder sobre outra(s) ou manipule situações, pode criar amizades ou antipatias, pode abrir ou fechar portas, e isso depende, entre outros fatores, da maneira como os interlocutores compreendem e se relacionam com os textos que produzem, que recebem, que chegam a eles por diferentes meios. [...] As escolhas feitas ao se produzir um texto, bem como as possibilidades de entendimento construídas no momento de sua leitura, podem ser menos ou mais aprofundadas, ou complexas, ou críticas, dependendo do conhecimento dos interlocutores sobre todas as variáveis que a língua se constitui. Certo fato, contado de maneiras distintas, pode transformar pessoas em vítimas ou vilãs, conforme queiram os produtores do texto. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 25).

Esse discurso, enquanto fenômeno social, é resultado das interações dialógicas entre os autores e os discursos outros, (BAKHTIN, 2011). Seguindo por esse viés, na coletânea *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, direcionada ao aluno, os autores apresentam a parte teórica, a conceitual e a prática por meio do diálogo constante com seu interlocutor final, o estudante, recorrendo sempre aos discursos já-ditos e esperando uma compreensão responsiva do aluno. O capítulo 1 do primeiro volume, por exemplo, traz considerações dos autores em relação à língua ser mutável e estar em constante processo de adaptação ao mundo contemporâneo, sofrendo influências não apenas internas, mas, principalmente externas, de outras línguas e de outras culturas. Essas explicações refletem, de forma geral, as escolhas teórico-metodológicas assumidas pelos autores na elaboração do LD. Nos três excertos expostos a seguir, notamos a concordância dos autores às novas práticas de ensino de LP.

Ex. 01. No estudo da língua portuguesa, nosso foco é obviamente a língua, suas regras, seus usos, seus textos. Mas como explicar e conceituar algo que está tão dentro de nós como nossa própria língua?

Ela está diretamente relacionada à nossa cognição, isto é, ao conhecimento que construímos e adquirimos ao longo da vida. Nosso contato com ela vem desde quando somos muito pequenos, ainda na infância, e começamos a usá-la a nosso modo, aprendendo com nossos pais, familiares, professores e todos aqueles com quem convivemos. Esse aprendizado começa muito antes de termos aulas de Português e, por isso, é importante sabermos que, quando começamos de fato a estudar a língua na escola, já sabemos muito sobre ela. Isso porque, na sociedade atual, principalmente nos grandes centros urbanos, lidamos sempre com textos, sejam eles orais, sejam escritos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 23).

Ex. 02. A língua portuguesa é viva e, por isso, está em constante mudança. Esse dinamismo reflete as transformações que ocorrem na sociedade, seja no âmbito cultural, seja no âmbito do desenvolvimento tecnológico e das relações econômicas. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 310).

Ex. 03. Podemos dizer que o português são muitos e que todas as suas variedades servem às finalidades para as quais existem. Determinar a norma-padrão de uma língua não significa definir uma variedade como a mais correta, mais completa, mais bonita ou mais dotada de certa qualidade específica. Trata-se, na verdade, de adotar uma convenção a fim de instituir e fixar um modo mais estável de se produzirem textos que possam perdurar por um período mais longo. O estabelecimento dessa convenção, sem dúvida, envolve relações de prestígio, poder, classe social. Em outras palavras, toda variedade linguística poderia, em princípio, ser definida como a norma-padrão, o que teria como consequência a produção de materiais e gramáticas para descrevê-la e legitimá-la. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 51).

Segundo Volochínov (2009), as escolhas linguísticas dos autores, ou seja, a forma e o estilo da enunciação, são determinadas pela situação sociocomunicativa e pelos participantes dela, o que garante a interação verbal sem, necessariamente, os sujeitos estarem face a face. Exemplo desse diálogo pode ser observado nos três volumes da coleção.

Vimos que determinados textos, verbais ou não verbais, frases, ou mesmo uma única palavra podem assumir sentidos diversos, ou mesmo sobrepostos, dependendo do contexto de

circulação e do ponto de vista dos interlocutores. [...] Em geral, construímos os sentidos dos textos tanto pelo que conhecemos das estruturas linguísticas e suas construções, como pelos fatores contextuais envolvidos no uso dessas construções: quem fala, para quem fala, com quais intenções, em que lugar, etc. Assim, seja para compreender, seja para produzir textos, realizamos, como interlocutores, muitas vezes inconscientemente, operações linguísticas diretamente ligadas a questões semânticas, ou seja, relacionadas aos processos de construção de sentidos da língua. Você vai conhecer, neste e no capítulo seguinte, alguns dos temas relacionados ao estudo da semântica. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 135).

Nos três fragmentos anteriores, verificamos que a opção por uma linguagem menos formal e mais voltada ao mundo contemporâneo dos jovens já dá estilo à enunciação dos autores. Somam-se a isso as escolhas pronominais “nosso”, por exemplo, nas linhas 1 e 4 do primeiro excerto, e verbais – na terceira pessoa do plural –, como “somos”, linha 4, “começamos”, linha 5, “convivemos”, linha 6, “termos”, “sabermos” e “começamos”, linha 7, e “lidamos”, linha 9. Essas escolhas linguísticas também se repetem no excerto 3, com o verbo “podemos” na primeira linha. Assim, temos um discurso de aproximação entre autor e interlocutor pois a forma e o estilo discursivo escolhido pelos autores da coletânea envolvem eles e os alunos na mesma realidade. Essa escolha de determinados enunciados e não de outros, presente nos LDs, demonstra a empatia dos autores pelos alunos e torna esse material um elemento da comunicação verbal. Para Volochínov (2009, p. 127-128), o livro é:

[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...] O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta,

confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Percebemos, a partir da observação desses trechos, que a concepção de língua assumida pelos autores é a de língua enquanto produto histórico, aberta às transformações sociais.

Com relação ao trecho 03, que aborda a variedade da língua, os autores apresentam exercícios envolvendo essas variedades a partir da canção de Luís Gonzaga, Vozes da Seca, que segue abaixo juntamente com algumas atividades linguísticas sugeridas na seção Língua e Linguagem. O uso da canção como âncora e não como pretexto para o estudo da língua condiz com a PAL, segundo Acosta-Pereira (2018).

Ex. 04. Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
 Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
 Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
 Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
 É por isso que pidimo proteção a vosmicê
 Home pur nós escuido para as rédias do pudê
 Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
 Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
 Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
 Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
 Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
 Lhe pagamo intê os juru sem gastar nossa corage
 Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
 Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
 Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
 Como vê nosso distino mercê tem na vossa mão.
 (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 48).

Ex. 05. Para se referir a seu interlocutor, o eu que fala na canção utiliza, entre outros, os seguintes tratamentos: seu doutô, vosmicê, mercê.

a. Levante hipóteses: A qual expressão de tratamento da norma padrão equivale a palavra *seu*? Em que casos, em geral, essa expressão é utilizada?

b. Discuta com os colegas e o professor: As expressões *vosmicê* e *mercê* estão relacionadas com qual expressão do português arcaico?

c. Qual a expressão de tratamento é utilizada hoje em dia no lugar de *vosmicê* e *mercê*?

d. Observe a evolução histórica simplificada da expressão *vossa mercê*: *vossa mercê* > *vosmicê* > *mercê* > *ocê*. Que outras palavras da língua estão nessa mesma linha de evolução? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 49, grifos dos autores).

No excerto 05, percebemos que há uma análise da língua de forma consciente, pois os autores, ao proporem essa atividade, buscam explicar como a palavra “*ocê*” substituiu *vosmicê* e *mercê* para trabalhar a variação linguística. Neste exemplo, então, não temos PAL porque ele não promove a reflexão dos recursos linguísticos selecionados, mas uma atividade metalinguística, que, segundo Travaglia (2009, p.34), “usa a língua para analisar a própria língua [...]”. Diferentemente, o excerto 06 já apresenta PAL, visto que propicia comparação entre as expressões selecionadas pelo compositor e as que são utilizadas atualmente, bem como reflete sobre elas estarem presentes na fala de alguns grupos. Além disso, o tema “*variedade linguística*” deixa de ser o tópico discursivo e o foco passa a ser os problemas sociais de determinada região do país, os quais se mantêm até hoje. Partir da atividade metalinguística para a epilinguística nos mostra, com clareza, a presença da PAL.

Ex. 06. Sabendo que a canção foi criada em 1953, analise e discuta com os colegas e o professor as afirmações abaixo, a fim de verificar se são verdadeiras ou falsas e por quê.

a. O fato de muitas palavras da canção terem uma grafia não mais utilizada hoje em dia, isto é, correspondente ao português antigo, indica que ela foi escrita há muito tempo.

b. Ainda que tenha sido escrita há mais de sessenta anos, a letra da canção trata de um tema extremamente atual.

c. A letra da canção está escrita numa variedade não padrão do português e ainda hoje muito presente na fala de um grande número de brasileiros. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 49).

Observa-se, a partir desses trechos, que os autores iniciam o primeiro volume da coleção ancorados nas novas concepções de ensino, porém, as atividades só serão aprofundadas se o professor fizer o papel de mediador das discussões, visto que as explicações dadas e os enunciados que circundam esses exercícios não são claros no que tange à existência dessas diferenças entre fala e escrita. Que fatores interferem na escolha e na produção linguística? Os sociais, os geográficos, os de idade, os de gênero? Nada disso é direcionado ao aluno, o que implica

sua falta de autonomia, pois ou ele faz essas inferências baseado em seu conhecimento de mundo ou necessita da intervenção do professor, mediador mais experiente, na discussão de tais questões. É importante destacar que a discursivização dos autores da coletânea só se direciona ao professor em algumas atividades, para que este seja mediador no processo de ensino e o aluno seja o questionador e o criador de suas próprias hipóteses gramaticais, discursivas e textuais.

Um outro exemplo dessa discursivização mais vaga pode ser observado em uma proposta de atividade que é apresentada logo após a explicação do que é a norma padrão, pois não se compreende a intenção dos autores, mesmo sabendo que, conforme Bakhtin (1998), eles intencionem orientar seus discursos para o horizonte do interlocutor. Parece-nos que o único objetivo é a identificação da variedade linguística antiga, pois não há reflexão alguma acerca das questões que envolvem essas formas linguísticas. Nos dois trechos destacados a seguir, verificamos que as atividades e os textos que as antecedem estão muito relacionados à ortografia, que passa a ser o tema de estudo do capítulo, e poucas são as atividades linguísticas que estimulam a reflexão acerca dessas variedades na escrita.

Ex. 07. Norma-padrão é o conjunto de regras, pautadas em autores consagrados, que impõe uma unidade à língua escrita. A opção pelo estudo da norma-padrão na escola tem relação com o fato de ela ter grande prestígio social e seu domínio ser importante para uso em diversas situações. Isso não significa que as variedades da língua que se afastam da norma-padrão devam ser consideradas incorretas, ineficientes ou descartáveis. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 53, grifos do autor).

Ex. 08. No texto verbal do anúncio foi utilizada uma variedade linguística antiga. Justifique essa afirmação, identificando no texto elementos: lexicais, ortográficos e sintáticos.

“SKYPE, o fabuloso sistema interactivo capaz de agregar vossa família.

Skype é uma ferramenta de finíssima qualidade para você e vossos parentes se comunicarem pela internet. É a mais saudável, económica e segura forma de manter, à distância, vigorosos laços familiares. Skype é mais que telefone. É um verdadeiro milagre audiovisual, que coloca-lo-á em contacto com um novo e revolucionário mundo.” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.55).

Ainda na abrangência das propostas de atividades, não reconhecemos, até a unidade dois do primeiro volume da coletânea, a PAL – que deve articular fala, leitura e escrita para levar o aluno a refletir sobre, e, conseqüentemente, dominar sua língua –, embora tenhamos orientações que estimulem a comparação entre formas linguísticas e a interpretação de textos verbais e não verbais, ao mesmo tempo em que a discursivização das atividades leve em conta as intenções textuais e as inferências. Sem o equilíbrio entre as atividades metalinguísticas e as epilinguísticas, o estudante não se torna capaz de buscar reflexões outras acerca da língua(gem), (BEZERRA; REINALDO, 2013). Desse modo, percebemos a coexistência de novas e de antigas concepções de ensino, ainda que os autores assumam a língua como interação e dialoguem com os documentos parametrizadores do ensino de LP.

Seguindo por esse caminho, encontramos diversos exercícios desarticulados entre um conteúdo e outro, perpetuando o ensino da gramática tradicional em detrimento da prática de análise linguística. Na unidade 3 do volume 1, por exemplo, a seção Língua e Linguagem é iniciada com uma breve explicação sobre dígrafo, fonema, encontro consonantal e sílaba, bem como uma nota acerca da diferença entre fonética e fonologia, mas as atividades não trazem correspondência entre som e letra para que o interlocutor compreenda que a escrita nem sempre reproduz o som da fala, a qual é variável dependendo do meio e de quem a produz. A ausência desse discurso que estimula a reflexão é bastante visível nessa unidade didática e notamos, mais uma vez, a força da tradição atuando neste primeiro volume.

Ex. 09. Em relação à palavra *terra*, responda:

- a. Quantas letras e quantos fonemas ela apresenta?
- b. A que se deve a diferença entre o número de letras e o de fonemas da palavra?
- c. Como se divide a palavra *terra* em sílabas? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 189, grifos do autor).

Ex. 10. Observe a palavra assassino.

- a. Quantas letras e quantos fonemas ela tem?
- b. O que explica a diferença entre o número de letras e o de fonemas?
- c. Como é a divisão silábica dessa palavra? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 190).

Ex. 11. Identifique, entre as frases abaixo, aquelas em que uma ou mais palavras não seguem a grafia padrão. Em seguida, reescreva as palavras em seu caderno na forma padrão.

- a. O geito mais fácil de fazer uma boa pesquisa é pela internet.
- b. Foi impressionante a ascensão daquele jogador. Pena que seus excessos comprometeram seu desempenho.
- c. As excessões são sempre a parte mais complicada da regra.
- d. Conseguimos chegar a tempo para a seção de cinema, mas nos sentamos muito atras e não deu para encherger direito.
- e. Eles gostaram muito da viagem. Espero que viagem mais vezes.
- f. O mecânico não quis mecher muito no motor, mas precisava ao menos o enxer de óleo. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 234).

Esses excertos evidenciam que os autores não induzem o estudante a refletir sobre o porquê de a escrita nem sempre refletir a fala e, mesmo que tenhamos a reescrita no excerto 11, essa atividade linguística em nada contribui para uma melhor compreensão da língua, visto que a sugestão de reconstrução das frases não leva em consideração os aspectos discursivos e/ou os mecanismos linguísticos utilizados. Desse modo, não temos a PAL, mas exercícios de identificação do que é letra e fonema.

No tocante às atividades linguísticas vistas até a terceira unidade do volume 1, o foco do ensino recai, ainda, nos aspectos estruturais e formais e muito pouco do ensino reflexivo é oferecido. Logo, a compreensão dos discursos que constituem o LD só será significativa aos interlocutores se as atividades forem praticadas e discutidas no sentido de dar autonomia aos alunos na apropriação dos conteúdos estudados, o que nem sempre acontece devido às explicações vagas ou generalizadas de determinados conceitos, o que interfere no trabalho dialógico com a língua(gem). De acordo com Fischer (2006, p.541), isso se dá porque “[...] ainda há inconsistências, incoerências nas diversas atividades propostas por meio dos livros didáticos, se tomada como base a abordagem dialógica da linguagem.”.

No excerto 13, seguido da explicação sobre as regras ortográficas no 12, os autores, mais uma vez, demonstram que a transmissão dos conhecimentos gramaticais está muito pautada na gramática tradicional, usando o texto como pretexto para um trabalho com a ortografia. Além desse exemplo, verificamos, em diversas outras atividades da coletânea, a ausência do estudo reflexivo em torno de elementos linguísticos.

Ex. 12. As regras ortográficas refletem escolhas por maneiras específicas de grafar as palavras. Essas escolhas não se devem, porém, à superioridade de certas formas em relação a outras, e sim à adoção de determinados critérios [...] A existência de múltiplas possibilidades de representação por meio da escrita resulta no fato de ser muito comum a ocorrência de dúvidas quanto a como escrever uma palavra. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 233).

Ex. 13. Reescreva as frases em seu caderno, completando-as adequadamente com *cessão*, *sessão* ou *seção*, de acordo com o sentido:

- a. A _____ de atendimento do psicólogo dura uma hora.
 - b. Ele sempre lê jornal a _____ de economia.
 - c. Ganhamos o processo, e o juiz determinou a _____ da outra parte da herança a nós.
 - d. Ontem fui à _____ eleitoral atualizar meu título de eleitor.
- (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 238).

Embora apareçam em menor proporção até a terceira unidade didática do primeiro volume da coleção em estudo, os exercícios relacionados à reflexão sobre os usos da língua – os quais envolvem atividades metalinguísticas, que partem da análise da língua(gem) com a construção de conceitos e de classificações, por exemplo, e epilinguísticas, que incidem tanto nos aspectos estruturais da língua quanto nos seus aspectos discursivos –, mais frequentes a partir da unidade 4, possibilitam que o aluno construa hipóteses e as confronte com os usos reais que ele faz da língua porque partem do texto/enunciado para que a reflexão seja feita.

Para demonstrar essa prática mais reflexiva, trazemos o texto de Arnaldo Antunes e uma das atividades que o acompanham. Como este capítulo trabalha a coesão e a coerência, os autores utilizam a reescrita de trechos dos textos apresentados para que o aluno formule novas possibilidades linguísticas. Além disso, observamos que todas as propostas desta unidade estão relacionadas aos textos que as ancoram. Com isso, por meio da leitura, da reflexão crítica, da comparação de expressões, da repetição, das pausas, das intenções discursivas e da escrita, temos a PAL evidenciada.

Ex. 14. A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios.
A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças.
A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu
as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua

cabeleria. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destróçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o para-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. [...] [...] A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 269).

Ex. 15. Faça uma experiência:

a. Em seu caderno, reescreva as duas primeiras linhas do texto de Arnaldo Antunes, sem juntar as frases e substituindo a palavra chuva por formas equivalentes.

b. Compare o resultado com o texto original de Arnaldo Antunes e conclua: considerando-se a finalidade literária do texto, qual das duas redações é mais expressiva do ponto de vista literário? Justifique. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 270).

Ao produzirem esses enunciados, projetados diretamente ao aluno por meio do uso do pronome possessivo “seu” e de verbos no imperativo “compare” e “justifique”, os autores mantêm o diálogo com o estudante e oferecem maior autonomia a ele. A PAL, neste exemplo, permeia toda a proposta de atividade, pois traz a leitura e a produção escrita em paralelo à comparação e à transformação de trechos do texto para que o aluno compreenda como os efeitos de sentido se modificam ao optar por um recurso linguístico e não outro.

Em todo o capítulo final do primeiro volume da coletânea temos esse trabalho reflexivo com a língua, bem como uma aproximação maior entre texto e conceitos gramaticais, onde a língua é valorizada nos usos concretos das situações sociocomunicativas e o seu ensino deixa de ser desarticulado da literatura e da produção de textos. Sendo assim, a discursivização das atividades linguísticas evidencia o cronotopo de embate entre a gramática tradicional, que, mesmo não tão constante, ainda ecoa nas vozes dos autores, e a PAL, que, juntamente com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas sugeridas pelos autores,

propicia ao aluno refletir acerca dos recursos linguísticos agenciados nos textos lidos e/ou escritos por ele.

5.2 AS RELACÕES DIALÓGICAS

Na perspectiva da nossa pesquisa, o conceito de dialogismo é fundamental porque o LD se constitui como um elemento da comunicação verbal, “[...] como um enunciado vivo, concreto, e representa um dos fios das incontáveis possibilidades de diálogos.”, (DA COSTA, 2016, p. 75), e dialoga com os documentos oficiais por meio das teorias linguísticas e educacionais que ancoram os discursos dos autores que o produziram. Por isso, interessa-nos compreender os tipos de relações dialógicas que perpassam esses enunciados, os quais refletem e refratam o discurso da tradição e o discurso da mudança – que associa ideias linguísticas a propostas de mudanças no ensino por meio de reflexões e respostas ao mundo letrado e à Linguística, aproximando-a, de fato, dos problemas sociais (DE PIETRI, 2013) – no sistema de ensino brasileiro.

Sabendo que as relações dialógicas pressupõem linguagem, podemos afirmar que elas são encontradas a partir dos enunciados que permeiam a comunicação discursiva, ou seja, elas só são possíveis entre os enunciados proferidos pelos sujeitos participantes de uma situação comunicativa, (BAKHTIN, 2013). Dessa maneira, os enunciados, que se originam da interação verbal e do contato com a realidade imediata de comunicação, carregam ressonâncias de enunciados outros por sofrerem atravessamentos e confrontos entre ideias e valores dos já-ditos. De acordo com Marchezan (2016b, p.117), “[...] qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes.”.

Isso significa que, ao realizarem o projeto discursivo, os autores esperam pela compreensão responsiva do interlocutor, que se dá na forma de novos enunciados, os quais são concebidos como unidades reais do discurso e delimitados pela alternância entre os participantes da situação comunicativa, Bakhtin (2013). Ao apresentarem os tempos e os modos verbais, os autores da coleção em estudo esperam que os alunos tenham uma compreensão de verbo, de tempo verbal e de modo verbal, bem como da relatividade que as formas verbais adquirem dependendo das questões discursivas que as envolvem, caso contrário, a proposta das atividades e as explicações conceituais não seriam eficientes na situação comunicativa estabelecida entre eles.

Nem sempre é possível conseguir identificar exatamente a qual tempo ou modo uma ou outra forma verbal se refere, pois há questões contextuais da situação de comunicação dos textos que são fundamentais para a compreensão. Como falante nativo da língua portuguesa, você é capaz de perceber isso facilmente. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 225).

Nesse sentido, o discurso dos autores e o diálogo que é estabelecido com o interlocutor – o aluno – oferecem o aspecto claro da relação dialógica, conforme pontua Marchezan (2016b). “O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar.” (MARCHEZAN, 2016b, p. 128-129).

A fim de compreender como essas relações atravessam a coleção analisada, nas próximas duas subseções analisaremos as relações de aproximação e de distanciamento dos autores no que tange à prática de análise linguística. Em seguida, observaremos como os já-ditos são reenunciados pelos autores e, por fim, se estão em consonância aos PCN.

5.2.1 As relações de assimilação/aproximação em relação à PAL

À medida em que avançamos na análise dos três LDs da coleção, observamos que as propostas de atividades linguísticas direcionadas aos alunos do Ensino Médio ora se aproximam e ora se afastam da PAL. A nosso ver, esse conflito discursivo pode dificultar o processo de compreensão do aluno, já que algumas propostas são vagas, descontextualizadas ou genéricas demais. Nesse caso, é importante que o professor tenha um olhar bastante atento ao material que utiliza e ao público ao qual essa coleção se destina. Desse modo, poderá interferir nos momentos em que a projeção ideológica das forças centrípetas se fizerem presentes e aprofundar determinados conceitos, desmembrando-os e trazendo exemplos práticos do dia a dia dos seus alunos para que estes consigam refletir (sobre) e construir as teorias necessárias para a compreensão do tema estudado.

Levar os alunos a se indagarem do porquê de existirem variadas formas ortográficas para uma mesma palavra, ou de onde certos textos

circulam, ou da importância de saber utilizar uma linguagem mais formal dependendo do contexto comunicativo, partindo da vivência desses estudantes e do conhecimento que têm de mundo, dentre outras atividades linguísticas, é fundamental para que eles compreendam sua língua.

Assim, sob a perspectiva dialógica, observamos que os LDs analisados problematizam os aspectos linguísticos de várias maneiras: (i) pelo estudo do texto, suas intenções, pessoas do discurso, contexto de produção e de circulação; (ii) pelo diálogo entre autores e interlocutores – os alunos (e professores indiretamente) – através da linguagem menos impessoal e do convite ao aluno para participar da situação comunicativa; (iii) pelas atividades reflexivas em torno da língua, que vêm acompanhadas por explicações e encaminhamentos de leitura/pesquisa para aprofundamento; (iv) pelas propostas de escrita e de prática oral; (v) pela produção de textos visando um público leitor e um projeto discursivo que evidenciem a voz do aluno e sua capacidade criativa.

Essas relações de assimilação das novas concepções de língua e de ensino serão exemplificadas a seguir.

Ex. 16.



(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 143).

Ex. 17. Releia as seguintes frases:

“Não à medicalização da vida.”

“Não ao uso indiscriminado de remédios nas escolas.”

a. Tendo em vista o contexto do cartaz, é possível considerar que há uma forma verbal implícita antes do *não*. Qual é ela e a quem ela se dirige?

b. Um dos complementos que esse verbo exige nessa ocorrência contém uma preposição. Qual é essa preposição?

c. Levante hipóteses: Por que antes da palavra *medicalização* foi utilizada a forma *à* e antes da palavra *uso* foi utilizada a forma *ao*? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 144, grifos dos autores).

Ex. 18. O texto foi produzido para divulgar uma campanha do Conselho Federal de Psicologia. Levante hipóteses:

a. A quem se dirige?

b. A qual situação social ele faz referência?

c. Qual é a relação do Conselho Federal de Psicologia com essa situação?

d. Qual é a proposta da campanha? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 143-144).

Ex. 19. No estudo do cartaz, você viu que, quando um complemento verbal é iniciado pela preposição *a* seguida de um substantivo feminino que admite ser antecedido pelo artigo *a*, há a ocorrência da crase, uma vez que preposição e vogal se fundem. Ocorrerá crase, portanto, quando o termo regente exige a preposição *a* e o termo regido admite o artigo feminino *a(s)*. Assim: **Crase** é a fusão de duas vogais idênticas, que ocorre na junção da preposição *a* com o artigo *a* ou com o pronome demonstrativo *a*. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 144, grifos dos autores).

O cartaz do excerto 16 funciona como âncora a quase todos os exercícios que o seguem, os quais, com algumas exceções, como o excerto 17, são voltados aos aspectos discursivos do texto e do seu autor para, por fim, chegar à crase, que é projetada ao aluno por meio de atividades de inferências e de reflexão, mais um indício da PAL, que contrariamente ao ensino tradicional de gramática, parte do exemplo para as regras. Percebemos, aqui, o percurso metodológico de Geraldi (2013) para a PAL: atividade linguística no excerto 16; atividade metalinguística no 17 e no 19; atividade epilinguística no 18.

Ex. 20. Você vai ler a seguir um trecho de um texto jurídico, escrito no século XXI, e outro, das memórias do Visconde de Taunay, escrito no final do século XIX.

A citação inicial *far-se-á* por mandado, *expedindo-se* edital de citação somente quando esgotados todos os meios possíveis para efetivação do chamamento pessoal. [...]

Não há que *se falar em* nulidade do feito, desde que a letividade de citação do réu tenha sido implementada de forma regular e pessoalmente no endereço fornecido durante o inquérito [...]. Alega a defesa que houve afronta à regra do art. 186 do CPP (na verdade, estaria a defesa a *se referir* ao art. 185 do CPP), pois o interrogatório judicial [...] teria sido realizado sem a presença do seu defensor então constituído. No entanto, vale ressaltar que tal regra somente *se tornou* obrigatória quando do advento da lei 10.792, de 1^o de dezembro de 2003. [...]

(Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/busca/q=INILUX%2F%20SANLIA=DO+ARITICO+201+%2C=DO+LPP> Acesso em: 5/3/2016.)

Poderia eu ir contando, com todas as minúcias, o seguimento dessa Campanha da Cordilheira, os episódios da guerra que terminou com a morte do tirano Lopez, no Aquidabaniqui, em Cerro Corá. Mas *ir-me-ia* alongando demasiado a crercher volumes e volumes destas *Memórias*, quando tanto ainda tenho que relatar! *Falta-me* tempo, disposição de corpo e de espírito, a lutar com bem penosas nevrálgias de fundo diabético. [...]

(O Visconde de Taunay e os fios da memória. São Paulo: Editora Unesp, 2006, p. 108. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=AcLIYQIKSKUC&pg=PAJ05&dq=visconde+de+taunay&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUjK\(wilyMvs_671AhIKPIAKIPyQC0QQSAE1BjAAIv=cmepuqjReiq&f=false](https://books.google.com.br/books?id=AcLIYQIKSKUC&pg=PAJ05&dq=visconde+de+taunay&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUjK(wilyMvs_671AhIKPIAKIPyQC0QQSAE1BjAAIv=cmepuqjReiq&f=false). Acesso em: 5/3/2016.)

a. Observe a forma como é feita a colocação pronominal dos termos em destaque nos textos, agrupe-os segundo usos similares e justifique cada uma das ocorrências com base nas regras estudadas.

b. Embora tenham sido escritos com mais de um século de diferença entre si, os dois textos fazem usos semelhantes da colocação pronominal. Discuta com os colegas e o professor: Quais desses usos são comuns no dia a dia do brasileiro atualmente? Nos casos em que a colocação pronominal do texto não é utilizada no dia a dia, indique formas alternativas.

c. Levante hipóteses: Quais motivos fazem com que cada um desses textos apresente os pronomes dessa forma?
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 164).

Ex. 21. Leia o anúncio e responda às questões.



Relacione as partes verbal e não verbal do anúncio, produzido por um *shopping center*. O que retratam as imagens da esquerda e da direita? Qual é a relação dessas imagens com o anúncio?
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 167, grifos dos autores).

Ex. 22. Releia o enunciado principal à esquerda. Nele, o anúncio faz uso de um trocadilho com uma expressão de uso corrente no mundo da moda.

- Qual é o trocadilho e qual é o sentido da expressão?
- Levante hipóteses: O que é um “preço que está na moda”?
(*Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, v.3, p. 167).

Ex. 23. A colocação pronominal tal como aparece no anúncio não é a indicada pelas regras da gramática normativa.

- Justifique essa afirmação.
- Reescreva o enunciado, colocando o pronome segundo as regras da gramática normativa.

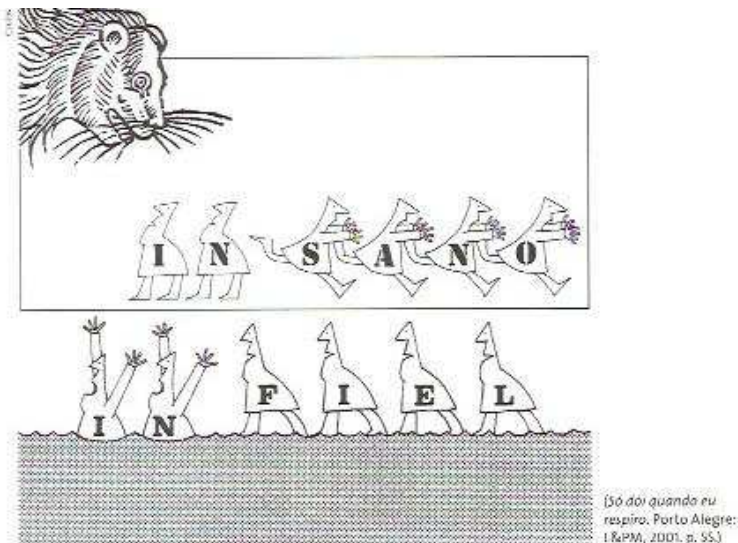
c. Compare a versão escrita por você no item anterior e a versão do anúncio. Discuta com os colegas e o professor e conclua: O sentido construído pelas duas expressões é o mesmo? Justifique sua resposta.

d. Conclua: No anúncio em estudo, a opção pela forma não padrão se deu por desconhecimento das regras? Justifique sua resposta com base na finalidade do anúncio. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 167).

Esses exemplos apontam para um direcionamento mais reflexivo das atividades de língua, que se dá pela proposta de comparação entre os dois textos do excerto 20, pertencentes a cronotopos diferentes, e leva o aluno a formular hipóteses a partir da sua vivência comunicativa e dos conceitos estudados referentes ao pronome. Além disso, os autores mostram ao estudante usos que estão em desuso no português contemporâneo, como o da mesóclise, mas que ainda fazem parte de alguns discursos/textos. Em 21, 22 e 23 vemos a assimilação da PAL, que se evidencia pela leitura, pelas inferências, pela interpretação, pela escrita/reescrita e pelos sentidos de determinadas palavras dentro do texto. Em 21, temos a comparação entre dois textos para que o aluno compreenda as intenções discursivas presentes em cada um deles. No excerto 22, a brincadeira com o trocadilho e a linguagem informal – característica de anúncios e propagandas – promove a compreensão discursiva do anúncio. Já no 23, conscientemente, o aluno analisa o conteúdo – pronome – para explicar como ele funciona em diferentes situações comunicativas a partir da leitura, da reescrita e da comparação.

Esses exemplos de PAL não trabalham apenas a norma gramatical, mas as estratégias textuais, discursivas e semânticas do texto em questão. É esse tipo de discursivização que precisa estar mais presente nos LDs e nas aulas de LP, pois o objetivo do ensino de LP não é a memorização de conceitos e normas gramaticais, mas a reflexão do uso real da língua a fim de construir conhecimentos sobre a própria língua.

Ex. 24. Leia estes dois cartuns, de Caulos:



(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 293).

Ex. 25. No primeiro cartum, há um desmembramento da palavra *insano*.

a. Considerando que o radical latino *sanus* significa “são, que tem estabilidade física e emocional”, responda: Que relação há entre a divisão da palavra e o comportamento das personagens?

b. Conforme sugere a resposta do item anterior, qual é o sentido da partícula *in-* em *insano*?

c. Conclua: Qual é o sentido da palavra *insano*?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 293, grifos dos autores).

Ex. 26. No segundo cartum, cada personagem, como no primeiro cartum, também representa uma letra e, juntas, formam a palavra *infiel*.

a. Com o afundamento das duas personagens que estão à frente do grupo, que palavra se forma?

b. Levando-se em conta o sentido das palavras *fiel* e *infiel*, que relação há entre as duas letras iniciais de *infiel* e o afundamento desses personagens?

c. Compare estas palavras: *infiel*, *infeliz*, *incômodo*, *ineficaz*. Conclua: Qual é o sentido da partícula *in-* nessas palavras?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 293, grifos dos autores).

Esses experimentos com a partícula in- são extremamente eficazes para que o aluno construa, com autonomia, os conceitos referentes à função do prefixo em uma palavra. A partir disso, ele pode escolher outras expressões e testar a inclusão e/ou exclusão de prefixos e sufixos para observar quais novas palavras se formarão. Com base nos excertos apresentados nesta subseção, observamos, na discursivização dos autores, a presença do discurso da mudança e das orientações dos documentos parametrizadores do ensino de LP no Ensino Médio, que reprovam o trabalho exclusivo com o sistema linguístico e estimulam o desenvolvimento de habilidades de expressão e de compreensão da língua nos alunos, (DE PIETRI, 2013). Em todas essas atividades, o aluno é solicitado a agir a partir da imagem do anúncio, o que já é esperado segundo as enunciações dos autores desta coleção. Devido a isso, conseguimos compreender as relações dialógicas que perpassam os enunciados dos autores e como elas se projetam ao aluno.

5.2.2 As relações de apagamento/distanciamento em relação à PAL

Embora diversas teorias e documentos oficiais reverberem nos LDs devido à importância conceitual que assumem para a construção do currículo do Ensino Médio, verificamos, em alguns momentos, que a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* se distancia das práticas de análise linguística. Sendo assim, o objetivo principal desta subseção é focalizar nas propostas de atividades linguísticas em que a PAL sofre apagamento.

No primeiro exemplo, que vem antecedido de um poema de Ferreira Gullar e acompanhado de uma explicação conceitual acerca da concordância verbal, notamos que os autores se preocuparam em levar o aluno a refletir sobre as variações das formas verbais, mas muito superficialmente, e utilizaram o texto como suporte para o ensino gramatical tradicional. Não é feita, por exemplo, uma análise sobre a quem o autor se dirige ou ao efeito de sentido de determinada expressão, o que mostra um certo distanciamento em relação à PAL. Além disso, não se discutem as implicações de optar pela ordem direta (sujeito, verbo e objeto) ou indireta. Com relação à conceituação de concordância verbal, observamos que ela, por si só, não é suficiente para que o aluno compreenda o tema.

Ex. 27. Releia os seguintes trechos:

Dois e dois: quatro

Como dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
embora o pão seja caro
e a liberdade pequena

Como teus olhos são claros
e a tua pele, morena

como é azul o oceano
e a lagoa, serena

como um tempo de alegria
por trás do terror me acena

e a noite carrega o dia
no seu colo de açucena

— sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

(Joly parvula 18, ed. Rio de Janeiro,
Igor Olympo, 2009, p. 171.)



“Dois e dois são quatro”

“Teus olhos são claros”

“É azul o oceano”

“A noite carrega o dia”

- a. Qual é o único trecho que não segue a ordem padrão do português escrito (sujeito + verbo + complemento)?
- b. Coloque-o na ordem padrão.
- c. Quais formas estão no singular e quais estão no plural?
- d. Reescreva-os segundo a norma-padrão, substituindo:

Dois e dois por *Essa soma*

Teus olhos por *Teu olhar*

O oceano por *os mares*

A noite por *Os luas*

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p.23-24, grifos dos autores).

Ex. 28. No estudo do poema de Ferreira Gullar, você viu que as formas verbais se alteram em conformidade com os sujeitos a que se referem, concordando com eles em número e pessoa. É o que acontece, por exemplo, com o verbo *ser*, que se apresenta na forma singular *é* para concordar com o sujeito *o oceano*, e se apresenta na forma plural *são* para concordar com o sujeito *teus olhos*. Ou, ainda, a forma *sei*, que concorda com o pronome *eu* e a forma *sabemos*, que concorda com o pronome *nós*. De fato, para sentenças formadas por sujeito simples +

verbo + complemento(s), ainda que em ordem variável, a gramática normativa recomenda a concordância do verbo com o sujeito. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 25, grifos dos autores).

A partir da explicação conceitual sobre verbo, da breve explicação sobre ordem direta e indireta de uma sentença, como no excerto 28, e da proposta de atividade, não temos um trabalho reflexivo em torno da língua, visto que temos identificação da ordem padrão do português escrito em 27, identificação de verbos no singular e no plural e reconstrução do texto por meio da substituição de algumas palavras por outras dadas pelos autores. O que percebemos, com esses dois exemplos, é que, embora os autores compactuem com as novas concepções de ensino, ainda trazem ressonâncias do discurso da tradição.

Os próximos excertos também se utilizam do texto como pretexto para o ensino gramatical. Neles, ao abordarem os conceitos de dígrafos e de encontros consonantais, os quais são acompanhados por pequenos boxes que os explicam, não há nenhuma discursivização acerca da diferença entre a escrita e a fala e da não correspondência entre ambas ser a causa para as dúvidas relacionadas à ortografia. O que, então, os autores pretendiam ao elaborar essas atividades? Certamente não era estimular a reflexão no aluno, mas fazê-lo memorizar os conceitos estudados no capítulo em questão.

Ex. 29. Dígrafo é a combinação de duas letras que representam um único fonema. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 186, grifo do autor).

Ex. 30. Encontro consonantal é o agrupamento de duas ou mais consoantes em uma palavra. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 187, grifos dos autores).

Ex. 31. Na palavra *igreja* há um encontro consonantal *gr*. Entre as palavras a seguir, quais também apresentam encontro consonantal?

terra tornar lembra espelho

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 189, grifos dos autores).

Ex. 32. Compare estas palavras: que, quis, qual, cinquenta.

a. Em quais há ditongo crescente?

b. Em quais a letra *u* não é semivogal e, sim, faz parte de um dígrafo?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.189, grifo dos autores).

Em vista dos exemplos apresentados, fica claro que o discurso da tradição ainda perpassa as unidades didáticas da coletânea e que a explicação dos autores acerca dos conteúdos, muitas vezes, é genérica e/ou superficial. Em virtude disso, temos o apagamento da PAL tanto no direcionamento das propostas de atividades linguísticas quanto na parte conceitual.

5.2.3A reenuniação de *já-ditos* dos documentos

Neste trabalho, voltamos diversas vezes no tempo a fim de conhecer a trajetória histórica do ensino de LP e compreender o seu passado, tomando pesquisas e documentos oficiais como via de acesso aos discursos já-ditos acerca disso. Nossa coletânea é constituída pelo cronotopo do embate do discurso tradicional e do discurso da mudança, estando este último em maior evidência na discursivização dos autores, que estão ancorados nos documentos oficiais e no ensino operacional e reflexivo de LP. O que se percebe, então, é um entrecruzamento entre discursos divergentes: os de teorias que entendem que o ensino de língua se dá por meio do ensino da gramática e os que priorizam a construção de conhecimentos em vez da mera transmissão de conteúdos.

5.2.3.1 Em relação aos PCN

Os PCN, pautados nas transformações políticas, econômicas e sociais, foram construídos para servirem como base para o desenvolvimento social do país e assumem o papel de difundir a reforma curricular e atualizar os professores no que se refere as suas concepções e, conseqüentemente, suas abordagens teórico-metodológicas. Essa nova orientação curricular objetiva um ensino interdisciplinar, mais contextualizado e, principalmente, mais reflexivo segundo as exigências do mundo contemporâneo. Para tanto, o documento traz as competências básicas necessárias para o exercício da cidadania e para o desempenho nas futuras atividades profissionais, as quais devem ser

alcançadas no Ensino Médio visando romper com o paradigma de uma sociedade estratificada. Essas competências são:

[...] Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Após essa breve explicação acerca dos PCN e em vista de o nosso interesse aqui não ser a análise de como se deu esse processo de reforma do Ensino Médio, prosseguiremos com a análise da coletânea em estudo em diálogo com os PCN.

Ao analisarmos a seção Língua e Linguagem nos três volumes da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, que se subdivide em Foco no texto – onde um gênero discursivo aparece junto a boxes explicativos a fim de ancorar as atividades linguísticas –, Reflexões sobre a língua – onde há apresentação teórica e conceitual do assunto em estudo – e em Texto e enunciação – onde são feitas análises de textos sob o viés discursivo para aprofundar o conceito gramatical visto anteriormente –, verificamos uma linguagem menos formal, projetada diretamente ao aluno por meio de um discurso voltado a sua realidade e que ecoa vozes das novas concepções de língua e de ensino gramatical.

Sendo assim, as atividades da seção analisada são organizadas de modo que o aluno possa ir, aos poucos, construindo conceitos gramaticais através, inicialmente, de textos e, posteriormente, de exercícios que o auxiliam a refletir sobre os conceitos estudados e a compreendê-los com maior eficácia.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a

língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11).

A coletânea, então, está em consonância aos PCN, pois respeita a diversidade e traz, para isso, inúmeros textos verbais, não verbais e verbo visuais pertencentes a gêneros discursivos distintos para que a reflexão sobre os usos da língua possa ser feita pelos alunos. Para isso, o discurso dos autores revela tentativas de mudar concepções tradicionais de ensino por meio da escolha cuidadosa de recursos linguísticos e da elaboração de notas e quadros explicativos acerca dos temas trabalhados em cada capítulo. Esse novo olhar para o ensino de LP permite que o aluno formule conceitos a partir de tentativas linguísticas, de reescrita, de comparação, de inferências e de interpretação textual.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p. 5).

Nos excertos abaixo, é possível perceber essa discursivização dos autores em consonância ao discurso da mudança tanto pela exposição teórica e conceitual quanto pelas propostas de exercícios relacionados ao tema substantivo, as quais antecedem a teoria, embora, aqui, os excertos apresentem a ordem inversa.

Ex. 33. No anúncio e na tira que você leu, fica claro o papel fundamental das palavras na relação que o ser humano tem com o mundo. As palavras são a base da linguagem e, entre outras finalidades, servem para nomear as coisas que nos cercam e, assim, contribuem para a distinção entre uma coisa a outra, bem como para a organização do mundo e das ideias. Em nossa língua, existem várias classes de palavras. Dicionário, avental, mochila, livros, estojo, maçã, vontade pertencem à

classe dos **substantivos**. Do ponto de vista semântico, os substantivos podem ser conceituados assim: **Substantivos** são palavras que nomeiam seres, qualidades, sentimentos e processos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 27, grifos dos autores).

Ex. 34. O que significa substantivo?

Do ponto de vista etimológico, substantivo significa “o que está debaixo, na base”, ou seja, é a base de tudo o que se diz. A palavra traduz também a noção de substância, de essência das coisas que nomeamos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 27).

Ex. 35. O substantivo e os gêneros

Os substantivos estão presentes em todos os gêneros textuais, mas são essenciais em alguns, como listas, verbetes de dicionário ou enciclopédia e receitas (na parte dos ingredientes). (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 27).

Ex. 36. Nos quadrinhos de Nik, no texto II, Gaturro está se preparando para ir à escola.



- As palavras *avental*, *mochila*, *livros*, *estojos* e *maçã* nomeiam o quê?
- Que nome se dá ao gênero textual em que são reunidos nomes de várias coisas?

c. Cite outras situações em que esse gênero é utilizado. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 27, grifos dos autores).

Ex. 37. No último quadrinho, Gaturro constata que se esquece de levar à escola sempre a mesma coisa: a *vontade*. Que diferença há entre a palavra *vontade* e as demais palavras que Gaturro mencionou nos quadrinhos anteriores? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 27, grifos dos autores).

Ex. 38. Os substantivos terminados em l formam o plural de duas maneiras.

a. Qual é o plural de *míssil, móvel e têxtil*?

b. Qual é o plural dos substantivos fuzil, funil, canil, canal e anzol?

c. Tente perceber a diferença entre os dois grupos de palavras quanto à tonicidade das sílabas e conclua: Como se forma o plural dos substantivos terminados em l? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 32, grifos dos autores).

Esses excertos partem do texto para a palavra e exploram os recursos linguísticos agenciados pelo personagem Gaturro para o estudo do substantivo, do plural dos substantivos e do gênero discursivo. Embora as atividades metalinguísticas estejam em evidência, a PAL se faz presente nessas atividades.

Observamos, com isso, que a abordagem da norma padrão na coleção não mais é feita como prescrição, mas como uma maneira de o aluno conseguir se inserir em diferentes contextos comunicativos. Desse modo, os exercícios propostos trabalham, ao mesmo tempo, gramática normativa e reflexão linguística seguidos por uma parte teórica e conceitual que afirma a importância de conhecer as regras e os conceitos gramaticais desde que o aluno não despreze as variedades da língua e compreenda como e por quê falamos algo de diferentes maneiras. Isso vai ao encontro do que dispõe os PCN no que se refere ao estudo da linguagem verbal:

[...] a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o

poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade. (BRASIL, 2000, p. 7).

Nesse sentido, os autores elaboram seus discursos com objetividade e clareza, apresentam explicações utilizando o Português brasileiro atual ao explorar as variedades linguísticas – que, para eles, é um processo natural das línguas – sem discriminá-las ou considerá-las erros e trazem os conceitos gramaticais como um meio de desenvolver novas habilidades de uso da língua e, conseqüentemente, de inserir o interlocutor em diversas esferas sociais e torná-lo capaz de realizar concursos e exames vestibulares. Ao não induzir o aluno a decorar regras, os autores o motivam a consultar o apêndice, pois, lá, selecionam conteúdos, como o estudo dos verbos e a formação dos tempos verbais mais utilizados de acordo com a gramática normativa. Esse diálogo de não obrigatoriedade, isto é, da não necessidade de decorar conceitos e nomenclaturas, e de trabalhar a reflexão através de textos, escrita e exercícios linguísticos condizem com a PAL.

É devido à discursivização dessas teorias e ao direcionamento que os autores da coletânea dão aos textos e às atividades linguísticas que podemos compreender as características cronotópicas de cada recurso expressivo, bem como estabelecer uma relação do porquê de muitas palavras, por exemplo, estarem em desuso hoje e suas variações terem assumido a predominância no português brasileiro. De acordo com os PCN (2000, p. 8), “[...] o importante é que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído.”.

Um outro exemplo desse discurso relacionado ao ensino operacional e reflexivo pode ser observado nos dois exercícios a seguir.

Ex. 39. Releia agora o enunciado principal do anúncio, com a suspensão de algumas palavras:



“A pedra sabão é usada nossos escultores. Agora vai ser usada nossas esculturas. Havaianas. Inspirada o artesanato brasileiro.”

- a. Que palavras foram suprimidas do enunciado?
- b. Dessas palavras, qual introduz a noção de: agente da ação? Lugar? Conexão?
- c. A maior parte dessas palavras liga palavras entre si. Uma delas, entretanto, liga duas frases. Qual é ela?
- d. Conclua: Que papel essas palavras cumprem na construção do enunciado? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 273, grifos dos autores).

Ex. 40. Em lugar da palavra *e*, o anunciante poderia ter optado por empregar a palavra *mas*. Veja:

“A pedra sabão é usada por nossos escultores. *Mas* agora vai ser usada por nossas esculturas.” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 273, grifos dos autores).

Na sequência dessas e de outras propostas de atividades, os autores novamente se dirigem ao interlocutor – aluno – para explicar o que é conjunção e preposição – tema de estudo – e o papel que elas ocupam dentro de um texto ao servirem como elementos coesivos.

Ex. 41. Ao resolver as questões, você notou que algumas palavras cumprem o papel de fazer a conexão entre outras palavras ou partes maiores do texto. Observe:

“A pedra-sabão é usada por nossos escultores. E agora [a pedra-sabão] vai ser usada por nossas esculturas.”

Note que, na primeira situação, a palavra *por* introduz a expressão “por nossos escultores”, que é o agente da ação de *usar*. Portanto, o papel gramatical da palavra *por* é ligar palavras. *Por* é uma preposição. Na segunda situação, a palavra *E* introduz outra frase, adicionando uma informação nova: a de que a pedra-sabão vai ser usada por nossas esculturas. Portanto, o papel gramatical da palavra *E* é ligar sentenças, ou seja, frases ou orações. A palavra *E* é uma conjunção. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 273, grifos dos autores).

Ex. 42. Os nexos e a coesão e a coerência textuais

As preposições e as conjunções, também chamadas de nexos, cumprem um papel essencial na construção da coerência e da coesão textuais. Por meio dos nexos, podemos estabelecer relações semânticas complexas no interior de um texto, como as de causa e efeito, de proporcionalidade, de exclusão, de adição, de oposição, de condição, de concessão, etc. Conhecer e dominar o valor semântico das preposições e conjunções auxilia na construção de textos mais elaborados. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 273).

Em nosso trabalho, notamos, em algumas atividades, exercícios de comparação entre a variante padrão e as outras variedades linguísticas por meio de aspectos sintáticos, semânticos e ortográficos, por exemplo, para que o aluno construa seu próprio conceito e compreenda como se dá o processo de mutabilidade da língua e o que implica falar e escrever de determinada maneira e não de outra. Segundo os PCN (2000, p.10), proporcionar essa prática de análise linguística ao estudante “[...] evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e construir o devir.”.

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da

linguagem nas diferentes esferas sociais.
(BRASIL, 2000, p. 18).

Em virtude desses aspectos, finalizamos esta seção identificando pontos bastante favoráveis à coleção analisada e, embora tenhamos, em alguns momentos, o uso da gramática tradicional, compreendemos que as teorias que ancoram o trabalho dos autores estão de acordo com os documentos oficiais e com as suas crenças e ideologias, as quais corroboram o ensino reflexivo da língua, que sai da mera abstração e passa a analisar, além dos conhecimentos linguísticos, aspectos textuais e discursivos de textos de gêneros diversos. Dessa forma, podemos afirmar que temos relações dialógicas porque existe um contexto de produção discursiva, com intenções definidas e interlocutores reais, (BAKHTIN, 2013). Essas relações, que se dão por meio da interação entre sujeitos diferentes – autores e interlocutores –, vêm carregadas de ecos e ressonâncias de outros enunciados e se entrecruzam aos valores e conhecimentos de mundo do aluno, possibilitando a ele a compreensão dos sentidos produzidos nos discursos dos autores.

5.3 AS PROJEÇÕES IDEOLÓGICO-VALORATIVAS

O discurso que permeia o LD é consequência do posicionamento ideológico dos autores, os quais são constituídos por valores históricos, sociais e culturais. Com isso, podemos afirmar que a enunciação dirigida ao aluno reflete e refrata uma determinada realidade, a das novas práticas de ensino de LP, que valoriza as variedades linguísticas e se efetiva com a articulação entre leitura, interpretação textual, produção de textos e atividades de conhecimentos linguísticos. Tal abordagem permite que o aluno compreenda o tema estudado e o motivo de alguns fenômenos linguísticos serem recorrentes em um grupo social e em outros não.

Seguir por essa concepção interacionista de língua(gem) implica compreender a língua(gem) como um trabalho coletivo realizado por sujeitos constituídos sócio-historicamente e realizado nas práticas sociais que ocorrem em determinado espaço e tempo. Perfeito (2005, p. 47) afirma que a língua(gem), sob esse enfoque, “[...] é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos [...]” e que gênero, discurso e texto passam a ser considerados “[...] aliados aos novos estudos sobre pensamento e linguagem, nos quais a prevalência e importância desta sobre aquele é (re)estabelecida.”. Essa representação

das relações históricas dos sujeitos, que varia de acordo com os valores e as experiências de cada grupo social, é o que caracteriza a ideologia para Volochínov (2009).

Como já apontado, constatamos um entre-espaço entre a PAL e o ensino da gramática tradicional, pois embora os autores sigam as novas concepções de ensino, eles ainda têm que lidar com a cobrança social e editorial de preparar o aluno para o vestibular e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho. Devido a isso, é visível que a discursivização das atividades se insere no cronotopo do ensino da gramática normativa – com suas regras e nomenclaturas – ao mesmo tempo em que a reflexão acerca dos usos da língua é constantemente evidenciada. Certamente essa tensão não se deve apenas às posições ideológico-valorativas dos autores, conforme esclarece Huff (2017, p. 110), visto que:

[...] o projeto discursivo do livro didático não é elaborado apenas pelas vontades discursivas dos autores, mas pelos projetos editoriais e de venda das editoras às quais estão vinculados. Assim a imagem de autor refletida no discurso do livro didático é uma posição ideológico-valorativa da conjunção desses entes (físicos e jurídicos).

Esse embate traz, com toda a certeza, uma avaliação social daquilo que os alunos devem aprender – avaliação mais estável e profunda, determinada pela situação econômica de uma classe social privilegiada – e de como deveriam aprender tais conteúdos. Seguindo por esse viés, Medviédev (2016) pontua que a escolha dos conteúdos, das palavras e da combinação sintática entre elas é realizada de acordo com as avaliações e intenções comunicativas dos autores, as quais serão projetadas aos seus interlocutores por meio do discurso. É a avaliação social, portanto, que determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quando do ponto de vista do sentido escolhido pelo autor.

Produzir um enunciado implica assumir uma posição axiológica, ou seja, definir-se em relação aos interlocutores previstos da enunciação e em relação ao objeto do discurso em função da finalidade do discurso e da situação de interação. E é esse posicionamento que irá determinar o gênero do discurso, o estilo, e o acabamento temático. (HUFF, 2017, p. 102).

A partir do estudo feito, constatamos que o tratamento dado pelos autores aos aspectos normativos são como uma opção para o aluno, enquanto a observação, a análise, a explicação e a formulação de conceitos a respeito da norma padrão são mais evidenciadas. Dessa abordagem metodológica que ancora os autores, a língua passa a ser vista como heterogênea, mutável e rica em construções linguísticas, fato que se comprova nas notas e nas explicações dadas por eles em paralelo às atividades linguísticas, reforçando a assimilação do conceito estudado.

Como falante nativo da língua portuguesa, você certamente sabe concordar, na maioria dos enunciados que constrói, as palavras adjetivas com seus referentes, mas é importante saber que essas regras podem mudar de uma variedade para outra. Por essa razão, elencamos a seguir algumas das principais orientações para fazer a concordância segundo a norma-padrão. Não há necessidade de memorizar essas regras; é, porém, interessante conhecê-las, para fins de consulta e em caráter de informação complementar. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 52-53).

Sendo assim, verificamos que há um trabalho paralelo entre a gramática normativa e a PAL e que o discurso da mudança é dominante nos três volumes analisados, porém, as forças centrípetas ainda atuam nesse discurso quando temos propostas de atividades meramente classificatórias, por exemplo. Huff (2017) discute esse conflito de ideias e o justifica como sendo, muito mais que uma disputa teórica, uma disputa política e social:

[...] o embate entre o discurso de manutenção e o discurso de renovação do ensino de línguas não é só uma disputa teórica, é uma disputa social e política de manutenção de uma tradição elitista e de acesso das classes populares ao conhecimento institucionalizado. (HUFF, 2017, p. 102).

Nas próximas subseções, mostraremos como essas projeções ideológicas das forças centrífugas e centrípetas são discursivizadas nas atividades de língua.

5.3.1 As projeções ideológicas das forças centrípetas em torno da língua(gem)

Partindo da afirmação de Medviédev (2016) de que todo discurso reflete e refrata a realidade a qual pertence, percebemos que a discursivização da PAL reflete e refrata o conflito existente entre o ensino gramatical tradicional e a proposta de ensino reflexivo, isto é, reflete e refrata as tensões entre os discursos da renovação da linguagem – forças centrífugas – e os discursos de manutenção do ensino tradicional de gramática – forças centrípetas. Para Huff (2017, p. 92), o discurso da manutenção das mesmas práticas de ensino de LP “[...] se sustenta e se justifica no mais das vezes por sua tradição [...]” enquanto o discurso da mudança se caracteriza “[...] pela necessidade de convencer e, continuamente, apresentar-se como solução que se sustenta em práticas mais eficientes e em teorias científicas.”

Dessa maneira, temos, na coleção analisada, tanto o discurso da mudança quanto o discurso da tradição, sendo que este último se manifesta nas propostas de atividades linguísticas e não nas explicações conceituais que as acompanham. Alguns exemplos da reiteração das vozes do discurso da tradição podem ser observados abaixo.

Ex. 43. Escreva por extenso os algarismos das frases a seguir. Depois indique os que variam em gênero.

- a. 100 rapazes estão na sala.
- b. 100 pessoas estiveram presentes.
- c. Foram impressos para o evento 2.750 livros.
- d. Foram impressas para o evento 2.750 folhas.
- e. Encontrei 500 reais na bolsa.
- f. Encontrei 500 moedas da bolsa.
- g. 1000 pessoas compareceram ao evento.
- h. Ele chegou em 2º lugar na corrida.
- i. Foi a 2º corrida de que ele participou.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 112).

Ex. 44. Leia o enunciado a seguir, extraído de um anúncio de um curso de manicure e cabeleireiro.

“Aprenda a cuidar de suas unhas e de seus cabelos.”

a. Levante hipóteses: A quem se referem os pronomes suas e seus nesse contexto?

b. Complete as frases com os pronomes possessivos adequados:

Marta cuida bem das _____ unhas.

Marta cuida bem das unhas _____.

Marta cuida bem dos _____ cabelos.

Marta cuida bem dos cabelos _____.

João cuida bem das _____ unhas.

João cuida bem das unhas _____.

Marta e João cuidam bem das _____ unhas.

Marta e João cuidam bem das unhas_____.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 140).

Ex. 45. Complete as manchetes a seguir, com os verbos indicados, selecionando a forma do particípio mais apropriada.

a. Gato despenca do 4º andar e é _____. (3/9/2015) salvo/salvado.

b. Morre Nicholas Winton, conhecido por ter _____ dos nazistas 669 crianças. (2/7/2015) salvo/salvado.

c. Justin Bieber é _____ de sítio arqueológico após tentar escalar ruína maia. (8/1/2016) expulso/expulsado.

d. Presidente da Korean Air se desculpa por filha ter _____ um tripulante. (12/12/2014) expulso/expulsado.

e. Guerra às drogas poderia ter _____ presidentes dos EUA, diz pesquisador. (7/10/2015) preso/prendido.

f. Jovens transportando rifle e escopeta são _____ em torneio de Pokémon nos EUA. (23/8/2015) presos/prendidos.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 228).

Nesses três excertos, as propostas não partem de um contexto real de uso da língua, mas do ensino clássico perpetuado até hoje. No 43, o estudo dos numerais foi totalmente permeado pelas forças centrípetas, partindo de um texto para o estudo gramatical classificatório do tema. Da mesma forma, o 44, ao tentar aprofundar o conteúdo pronominal, acabou ficando desarticulado dos textos apresentados e das demais atividades propostas, sendo que poderia ter sido construído em vista de

mostrar o papel discursivo que os pronomes ocupam dentro de um texto. O último exemplo, que se projeta ao aluno a partir de um texto e da explicação conceitual do que é o verbo, também não contribui em nada para o processo reflexivo de construção de sentidos. Essa atividade, tratada como de conhecimentos linguísticos, vem acompanhada de outras semelhantes no mesmo capítulo, concentradas do discurso tradicional de ensino, com exercícios de classificação, nomenclatura e identificação de formas verbais, o que segue os conceitos morfológicos e semânticos da gramática normativa discursivizados pelos autores.

Ainda que os modos como as propostas são organizadas partam do texto e da exploração de seus sentidos, discursos e intenções para a atividade linguística, que, através da escrita e da oralidade, aprofunda o conceito estudado no capítulo, temos ressonâncias das vozes que se entrecruzam ao discurso dos autores, as quais dão continuidade às práticas tradicionais de ensino gramatical. No excerto a seguir, acompanhado por um cartaz, é possível observar que as atividades descontextualizadas, ainda que em menor quantidade, perpassam todos os volumes da coletânea. Nesse caso, as explicações conceituais que acompanham o exercício, como observaremos em 47, são superficiais e, novamente, tomam o texto como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Ex. 46. Observe as formas verbais em destaque:

Seus heróis dão o sangue para salvar a humanidade. Chegou a hora de se unir a eles. **DOE SANGUE.** #MANGAVEIA

IB PRO SANGUE

[Disponível em: <http://www.universidade.com/noticias/ib-faz-campaña-para-doar-sangue/>. Acesso em: 30/12/2016.]

“Seus heróis *dão* o sangue para salvar a humanidade.”

“*Chegou* a hora de se unir a eles.”

“*Doe* sangue.”

“Mangá na veia.”

- a. Qual é o sujeito de cada uma delas?
- b. Qual é o complemento de cada uma delas?
- c. Reproduza em seu caderno o quadro a seguir e complemente-o com os verbos em destaque, de acordo com o tipo de complemento de cada um nas frases do cartaz.

Verbo sem complemento	Verbo ligado diretamente ao complemento, sem preposição	Verbo ligado ao complemento com preposição
-----------------------	---	--

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 75-76, grifos dos autores).

Ex. 47. No estudo do cartaz, você viu que alguns verbos estabelecem ligação direta com seus complementos e que outros necessitam de uma preposição para esse fim. É o caso, respectivamente, das ocorrências “doe o sangue” e “se unir a eles”. Há ainda situações em que um mesmo verbo pode se comportar de formas variadas dependendo da frase em que ocorre, como em “Os heróis dão o sangue para salvar a humanidade” ou “Os heróis dão esperança para seus fãs”. A ligação entre os verbos e seus complementos é chamada de *regência verbal*.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.3, p. 76, grifos dos autores).

Como pudemos verificar, o ensino tradicional de LP tem, como componente representativo, o ensino da gramática normativa, De Angelo (2010), que, até hoje, gera ampla discussão entre professores e pesquisadores. Essa prática, embora fosse – e continue sendo – “conjugada” com o texto, conforme argumenta De Angelo (2010, p.937), baseia-se na memorização de regras e de conceitos gramaticais e em exercícios descontextualizados e desarticulados entre si, como as propostas de conjugação verbal, de preenchimento de lacunas com a pessoa verbal adequada, a pontuação adequada de um texto, dentre outros, os quais, quando não apresentados nos LDs, são elaborados pelos próprios professores.

Isso implica que, embora ancorados nas novas concepções de língua(gem) e de ensino, os professores são pressionados pelas forças centrípetas, as quais refletem a imposição curricular dos órgãos e documentos oficiais e as exigências da sociedade.

5.3.2 As projeções ideológicas das forças centrífugas em torno da língua(gem)

A reenunção de discursos já-ditos acerca das teorias de ensino de LP serve para mostrar ao aluno que ele já teve contato com muito da teoria, mas, por questões regionais, sociais, identitárias, etc., os conceitos não se aplicam a todos os contextos sociocomunicativos pelo fato de a língua ser um produto das interações sociais e estar sempre em movimento. Nesse sentido, as forças centrífugas, quando discursivizadas na coletânea Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, refletem as teorias nas quais os autores estão fundamentados e servem, conforme De Pietri (2013), de apoio ao discurso da renovação do ensino de LP.

Ao retomarmos os estudos voltados ao ensino de LP, compreendemos que o discurso da mudança surgiu devido ao interesse da Linguística nas questões relacionadas ao ensino. Nesse discurso, convivem ideias linguísticas e diversas correntes teórico-metodológicas, que convergem no sentido de inserir o aluno em qualquer meio social por meio da língua(gem) e diminuir, conseqüentemente, a repetência, a evasão escolar e o número de jovens que saem das escolas sem saberem ler e escrever. Desse modo, temos um discurso que se posiciona a favor das modificações no sistema de ensino brasileiro e se apoia, para isso, nos documentos oficiais, segundo De Pietri (2013). A partir disso, as práticas de ensino de LP foram reconstruídas nos LDs, nas aulas de LP, nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas, de acordo com Bunzen (2011).

Na coleção analisada, evidencia-se uma proposta didático-pedagógica menos tradicional e mais enunciativo-discursiva porque os autores não discursivizam apenas os aspectos gramaticais, mas, principalmente, os aspectos ligados ao discurso e aos efeitos de sentido dos textos. Além disso, as propostas de atividades, que serão melhor visualizadas a seguir, exploram os fenômenos linguísticos de forma que o aluno construa sentidos e formule conceitos acerca do tema estudado.

Ex. 48. Levando em conta o boxe abaixo e o modo como as palavras da nossa língua eram escritas no século XIX e como são escritas hoje, conclua:

Reformas ortográficas do português

1811 – Reforma em Portugal.
 1915 – O Brasil faz a sua reforma.
 1919 – No Brasil, por ordem de Desfio Duque Estrada, a ortografia volta ao que era antes de 1915.
 1931 – Primeiro acordo entre Brasil e Portugal.
 1934 – Com a nova Constituição, ocorre a volta à ortografia de 1891.
 1938 – Volta ao acordo de 1931.
 1943 – Novo acordo entre Brasil e Portugal.
 1971 – Reforma no Brasil.
 1998 – Durante o governo Sarney, representantes dos países de língua portuguesa reunidos no Rio de Janeiro propõem a uniformização da ortografia da língua.
 1999 – O acordo ortográfico proposto em 1998 é assinado por todos os países lusófonos. No Brasil, começa a ser implantado em 2009 e se torna obrigatório em 2016. Em Portugal, os documentos oficiais passam a seguir a nova ortografia em 2015.

- O que são as normas ortográficas de uma língua?
- Essas normas são estáveis?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 209).

Ex. 49. Como você viu ao responder às questões anteriores, toda língua, quando escrita, segue convenções. E as convenções sofrem mudanças, no transcorrer do tempo, em razão de interesses políticos, de diferentes visões quanto à língua escrita e de modificações que ocorrem na própria língua. [...] Neste capítulo e no próximo, você vai conhecer as normas ortográficas básicas da língua portuguesa, importantes para a produção de gêneros textuais escritos.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 210).

Esses excertos nos revelam a presença do discurso da mudança, visto que, a partir do boxe com a retomada histórica das reformas ortográficas relacionadas ao nosso país e a nossa língua, as questões discursivizadas pelos autores levam o aluno a refletir sobre as normas ortográficas, se elas são estáveis ou não e por que são ou não estáveis, abrindo possibilidades para ricas discussões envolvendo as mudanças linguísticas que já ocorreram e os fatores envolvidos nessas modificações. Somente após a atividade, os autores anunciam que essas normas sofrem mudanças no decorrer dos anos e sofrem influências internas e externas da própria língua.

Ex. 50. Apesar da implantação do acordo ser relativamente recente, está em debate atualmente uma nova proposta de reforma ortográfica. Veja em que ela consistiria:

Comissão de "Educação" do Senado estuda abolir "h" e "ç" do Português

[...]

A Comissão de Educação (CE) do Senado debate uma nova reforma ortográfica propondo uma maior "simplificação" da Língua Portuguesa. De acordo com nota divulgada no site do presidente da comissão, senador Cyro Miranda (PSDB-GO), a ideia é excluir o "h" inicial de palavras como "homem" e "hoje", abolir o "ch", substituído pelo "x", como em "flecha", e, ainda, substituir "x" e "s" por "z" nas palavras com esse som, como "exemplo" e "analisar". O "ç" seria outra norma da língua com os dias contados, com a "educação" passando a ser escrita como "eduração".

Entre outras alterações, existe ainda a possibilidade de abolir o "u" de dígrafos como "gu" e "qu", em termos como "guerra" e "guitarra". Conforme Miranda, as alterações serão debatidas em videoconferências com professores do Brasil e de países lusófonos, como Portugal e Angola. Com a novidade proposta, "um xow de guitarra, oje, seria anunsiado assim".

[...]

[Cereja no Brasil, 6/8/2015]

Ortografia: ontem e hoje

A fim de constatar como a grafia de uma língua é relativa e histórica, observe esta comparação:

Ortografia antes de 1911/1943	Ortografia atual (acordo de 1990)
acção	ação
actividade	atividade
abbaça	abade
abstrahir	abstrair
abyssmo	abismo
acceder	aceler
accentuar	acentuar
acomodar	acomodar
alumno	aluno
anniversario	aniversário



- a. A proposta comentada no texto, se aprovada, seria uma reforma ortográfica ou um acordo ortográfico?
- b. Faça uma experiência: pronuncie a palavra *mesmo*. O modo como você pronuncia a palavra é igual ao modo como seus colegas a pronunciam? E é igual ao usado no restante do Brasil? É possível, na escrita, indicar diferenças entre modos de falar?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.216, grifo dos autores).

Ex. 51. As regras ortográficas refletem escolhas por maneiras específicas de grafar as palavras. Essas escolhas não se devem, porém, à superioridade de certas formas em relação a outras, e sim à adoção de determinados critérios, alguns dos quais veremos neste capítulo. A existência de múltiplas possibilidades de representação por meio da escrita resulta no fato de ser muito comum a ocorrência de dúvidas quanto a como escrever uma palavra. As maneiras de sair da situação variam [...].

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 233).

Assim como em 48 e 49, os excertos 50 e 51 também refletem as teorias com as quais os autores compactuam. A partir da leitura do texto, o aluno é conduzido a comparar formas linguísticas antigas às atuais, além de fazer essa mesma atividade entre a fala e a escrita e entre uma variedade linguística e outra. Dessa forma, ele analisa a própria língua a fim de explicar sua constituição e seu funcionamento, características das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.


Ex. 52. Releia o texto da placa.

Você está aqui: Página Inicial/Notícias/Esquisitices/Notícias

ESQUISITICES
PUBLICADO EM 17/01/2012 ÀS 05h10

Placas erradas reinventam a língua portuguesa

A propaganda é a alma do negócio, mas essas placas parecem assombrações
Do R7



Entendeu o que tá escrito aí?

A primeira reação que a gente tem quando vê uma placa infestada por erro de português não é corrigir o analfabeto que atendeu contra a língua portuguesa e ensinar a ele os rudimentos da língua pátria.

Não.

A gente até queria ler essa bondade no coração, mas a gente sabe que não é assim.

Vai que a gente corrige e o sujeito que errou se enfeza e, além de violentar a gramática e destruir a ortografia, ainda resolve mieter a mão na gente.

A atitude correta é tirar uma foto.

Isso.

Tira a foto e manda pra gente porque aí a gente pode corrigir, dar risada, aprender e ensinar – tudo ao mesmo tempo.

Veja aqui nossa nova erva, com mais placas imbecis com os erros de português mais atheadados que existe.

(Disponível em: <http://noticias.r7.com/esquisitices/noticias/placas-erradas-reinventam-a-lingua-portuguesa-20120117.html>. Acesso em: 20/8/2015.)

- a. Reescreva-o de acordo com as normas ortográficas vigentes.
- b. Aponte os desvios em relação à grafia padrão observados na placa.
- c. Levante hipóteses: Qual explicação pode ser dada para cada um desses desvios?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 236).

Ex. 53. Releia os trechos abaixo, retirados do texto do site:

“aí a gente pode corrigir, dar risada, aprender e ensinar”

“mais placas imbecis com os erros de português mais abestados que existe.”

- a. Há, nos trechos, dois termos que estão em desacordo com as regras da norma-padrão.
- b. Identifique-as e indique qual seria a forma adequada à norma padrão.
- c. Levante hipóteses: Quais motivos levaram a cada um desses desvios?

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 236).

Em 52 e 53, constatamos, também a presença da PAL e do discurso da mudança porque as atividades linguísticas partem do gênero discursivo/texto para a análise dos fenômenos referentes à ortografia. Temos, portanto, identificação dos desvios ortográficos, reescrita do texto segundo as novas normas ortográficas e, por consequência, transformação do texto original, reflexão e formulação de hipóteses para que o aluno seja capaz de explicar os desvios ortográficos bem como os motivos que levaram a esses desvios.

Observamos, então, que tanto os exercícios propostos quanto as explicações que os acompanham nos excertos acima estimulam a reflexão do aluno e remetem ao discurso da mudança. A discursivização dos autores se direciona, como podemos ver, ao aluno através do uso do pronome pessoal de segunda pessoa “você” e do possessivo “seus”, e das formas verbais “conclua”, “veja”, “faça” e “levante”, “releia”, “aponte”, “reescreva” e “identifique” no modo imperativo. O que notamos, com esses exemplos, é um trabalho linguístico contextualizado, capaz de ampliar a competência linguística dos alunos, já que, além de explorar os sentidos do texto, possibilitam que o aluno formule hipóteses acerca dos diferentes usos da língua.

Encontramos, em toda a coletânea, enunciações que remetem ao discurso da mudança por meio da presença constante das diversidades linguísticas, sociais, étnicas, etc., que respeitam as variedades da língua sem considerá-las erradas ou feias e não preconizam um ensino exclusivo através de atividades meramente classificatórias ou conceituais e, geralmente, preconceituosas. Esse discurso, manifestado nos textos, nas explicações e nas propostas de atividades linguísticas, defende um ensino que diminua as injustiças sociais a partir do uso da língua, pois, conforme discute Huff (2017, p.97), “[...] o ensino de línguas é fundamental nesse processo, porque, se feito de forma contextualizada, com base na concepção de língua(gem) como interação, procurando ampliar a competência linguística dos alunos, empodera-os com a possibilidade de fazer-se ouvir.”.

A partir disso, reconhecemos que, mesmo com ressonâncias do discurso da tradição, há predomínio do discurso da mudança nos três volumes da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, refletido na discursivização das propostas de atividades e nas explicações teóricas e conceituais presentes na seção analisada Língua e linguagem e orientado ao aluno através do diálogo constante estabelecido entre ele e os autores. De modo igual, a PAL, que não é constante em todos os capítulos, sobressai-se nas atividades linguísticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com estes sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes. (GERALDI, 2013, p. 178-179).

O estudo apresentado nesta dissertação buscou compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio por meio da análise dialógica de/do/dos discurso(s) e fundamentado na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e do Círculo, em especial nas suas concepções sobre discurso, cronotopo, ideologia, valoração e relações dialógicas.

A fim de responder ao nosso objetivo geral: compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, e aos nossos específicos: (i) compreender o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança e (ii) entender o entre-espaço da gramática tradicional e da prática de análise linguística em livros didáticos do Ensino Médio, selecionamos a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, publicada em 2017, por ser a coletânea mais utilizada pelas escolas públicas estaduais no estado de Santa Catarina (SC).

Para tanto, partimos do estudo dos conceitos bakhtinianos de discurso, cronotopo, ideologia, valoração e relações dialógicas; dos estudos contemporâneos em LA acerca do ensino operacional e reflexivo da língua(gem); da análise dos PCN (2000) e do PNLN (2017) e das discussões referentes ao ensino de gramática nas escolas. A partir disso, nossa pesquisa seguiu as seguintes etapas metodológicas: (i) levantamento das coleções mais utilizadas pelas escolas públicas de Santa Catarina (SC) a partir do FNDE; (ii) seleção da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* por ser a mais adotada pelas escolas públicas estaduais de Santa Catarina (SC); (iii) descrição do nosso objeto de análise; (iv) levantamento das atividades linguísticas

que focalizam a PAL e das que se baseiam na gramática tradicional normativa e (v) análise dialógica dos dados selecionados.

Recorremos, também, aos discursos já-ditos acerca das orientações pedagógicas e das teorias linguísticas para observar o entre-espaço ocupado pela gramática tradicional e pela prática de análise linguística nesta coleção. Desse modo, partimos do cronotopo no qual esses discursos estão inseridos e de um breve retorno histórico ao passado da Língua Portuguesa para compreendermos como a PAL entrou na Educação Básica.

Em relação ao cronotopo, mapeamos, inicialmente, algumas atividades e explicações conceituais para compreender de que modo elas se aproximam e/ou se afastam da PAL e como se dá a projeção interlocutiva nas atividades linguísticas. Verificamos, a partir dos dados, um embate entre as forças centrífugas e as forças centrípetas, as quais ecoam nas propostas de atividades e nas explicações conceituais e teóricas discursivizadas pelos autores, evidenciando a ancoragem deles nas novas concepções de ensino de LP, mas, ao mesmo tempo, na tensão de seguir imposições curriculares e editoriais. Como resultado, temos ora prática de gramática tradicional, ora prática de análise linguística.

No que diz respeito à disciplina de LP, observamos que a força da tradição focou muito mais no ensino da norma padrão e da prescrição dos usos considerados certos e errados e desconsiderou, com isso, a heterogeneidade da língua por muito tempo. Por essa razão, estamos há anos discutindo acerca do ensino de LP e da sua ineficiência, pois os professores se deparam com as novas teorias linguísticas e com a exigência dos pais e da sociedade, de que os alunos devem sair da escola sabendo ler e escrever bem a partir do domínio das regras da gramática normativa, e são “obrigados” a seguirem os conteúdos selecionados nos LDs, os quais, muitas vezes, não condizem com a realidade e com os usos linguísticos de diversos estudantes, e, também, não estão em consonância às novas concepções de ensino. Como consequência, o docente fica limitado a elaborar suas aulas de acordo com as concepções teóricas assumidas por ele.

Compreendemos o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança, nosso primeiro objetivo, observando o nosso objeto de investigação, que é direcionado ao aluno do Ensino Médio e composto por três volumes, sendo que cada um deles apresenta quatro unidades didáticas que trabalham literatura, atividades linguísticas e produção textual. Além disso, foi necessário analisar os enunciados da seção em estudo, Língua e Linguagem, a fim de verificar as atividades que mais se aproximam e/ou se afastam da PAL. Concluímos, a partir

desse procedimento, que há uma diversidade de gêneros discursivos ancorando a maioria das atividades linguísticas e que os enunciados referentes ao discurso da tradição não se constituem como preferência dos autores dessa coleção.

Em referência ao entre-espaço da gramática tradicional e da PAL, nosso segundo objetivo, percebemos que esse entre-espaço traz, conseqüentemente, diversas lacunas no LD, como pudemos observar nas atividades descontextualizadas e nas explicações teóricas e conceituais vagas e/ou muito genéricas expostas no capítulo 5. No entanto, podemos afirmar que os autores desejam atender às novas teorias linguísticas, às demandas educacionais atuais e às determinações dos documentos parametrizadores do ensino de LP. Esse discurso de conflito, dirigido ao aluno – interlocutor final –, mostra-se favorável ao ensino contextualizado e reflexivo e reverbera, portanto, as novas teorias linguísticas, o que pode ser observado na escolha de inúmeros textos pertencentes a diversos gêneros discursivos, na valorização das variedades linguísticas, na escolha lexical e no diálogo estabelecido com o aluno.

No entanto, como já foi afirmado, esse discurso ainda refrata práticas descontextualizadas de ensino, característica do ensino tradicional de gramática. Desse modo, temos o retorno frequente ao discurso tradicional e o avanço dessa discursivização em direção à renovação da língua(gem), a qual está muito mais presente na coletânea. Prova da reverberação das forças centrífugas são as diversas atividades que trabalham a reflexão linguística através da leitura, da escrita, da reescrita, da comparação e da transformação de textos, e da formulação de hipóteses e conceitos.

A partir da compreensão desse embate entre as forças centrífugas e as centrípetas, o professor, enquanto mediador, deve se apropriar de conhecimentos relacionados aos tipos de gramática, às concepções de língua e às novas teorias linguísticas para ancorar seu trabalho enquanto docente e mobilizar atividades que apresentem o aluno como co-criador no processo de construção de conhecimentos.

Baseados nisso, desejamos que este estudo se apresente como uma possibilidade de reflexão acerca do ensino de LP, que esteja condizente com as determinações dos documentos oficiais e com as teorias linguísticas vigentes. Esperamos, então, que as discussões aqui levantadas possam contribuir com a prática pedagógica para que nossos alunos tenham capacidade de compreender os fenômenos linguísticos que os cercam.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio históricos. *Revista Letrônica*, v.6, n.2, p.494-520, Jul./Dez., 2013.

_____. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Revista Letra Magna*, v.12, n.19, 2016.

_____. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet*, v.10, n.01, Jan./Jul., 2018.

_____; RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica do Discurso do círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p.147-162, Jan./Jun., 2010.

_____. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v.14, n.1, p.177-194, Jan./Abr., 2014.

AMORIM, M. A. Cronotopia e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

_____. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-) relações teórico-metodológicas. *RBLA*, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.1-30, 2017.

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

_____. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Gramática Contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APARÍCIO, A.S.M. A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.38, n.2. p.75-88. Maio/Ago., 2009.

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

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1979].

_____. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução do russo por Vopróssi chköle. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1929].

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BEATON, R. Poética histórica: cronotopos de Leucipe e Clitofonte e Tom Jones. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.) *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Ozíris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N. Estruturas cronotópicas internas do gênero. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.) *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Ozíris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Ozíris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a.
- BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013a.
- _____. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In Bakhtin, M. Questões de estilística no ensino da língua. Tradução do russo por Vopróssi chkóle. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2013b.
- _____. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a.
- _____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- _____. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: bases legais*. Brasília, 2000a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000b.
- _____. MEC/FNDE/CD. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica*. Resolução nº42, de 28 de agosto de 2012.
- _____. MEC/FNDE/SEB. *PNLD 2018: língua portuguesa*. Brasília, 2017.
- BUNZEN JUNIOR, C.S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Linguística Aplicada. São Paulo: UNICAMP, 2005.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, Set./Dez., 2011.

CAMILLO, L. C. V. C. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. *Estudos Linguísticos*, v.36, n.2, p.60-67, Maio./Ago., 2007.

CAMPOS, M. I. B. Questões de literatura e estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CARGNELUTTI, J. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.38, n.2, p.123-133, Maio/Ago., 2009.

CARGNELUTTI, J.; DE ANGELO, G. L. Lendo, refletindo e dialogando: mudanças ocorridas na configuração dos livros didáticos de Português a partir da década de 1960. *Eutomia*, Recife, v.12, n.1, p.392-407, Jul./Dez., 2013.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1.ed. São Paulo: Atual, 2017.

CONCEIÇÃO, R.I.S. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.8, n.1, p.51-72, Jan./Jun., 2005.

COSTA, A. C. S. et al. A contribuição da linguística aplicada na elaboração do livro didático de língua portuguesa. *Educação e Linguagem*, v.3, n.1, p.45-62, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça (SC), v.10, n.1, p.181-205, Jan./Abr., 2010.

_____. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), v.7, n.14, p.270-294, 2017.

CRISÓSTOMO, M. T. *O livro didático de língua portuguesa: usos e contribuições para o ensino*. Dissertação (doutorado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem. Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Rio de Janeiro, 2013.

DA COSTA, E. P. M. *Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica*. Dissertação (doutorado) – PUC, São Paulo, 2016.

DA SILVA, J. R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. *Revista da Teoria da História*, v.2, n.5, 2011.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.8, n.2, p.181-196, Jul./Dez., 2005.

DE ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: UNICAMP, 2005.

_____. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.931-947, 2010.

_____. Quando o professor recorda...considerações sobre o passado do ensino de língua portuguesa. *Revista Moara*, Pará, n.36, p.128-143, Jul./Dez., 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.239-258, Jan./Jun., 2013.

DE PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.15, n.43, p.70-83, Jan./Abr., 2010.

_____. O currículo e os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial da década de 1970, no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v.13, n.3, p.515-537, Set./Dez., 2013.

DIAS, R. S. A linguística aplicada e o papel do professor reflexivo como pesquisador em sala de aula. *Plurais*, Salvador, v.4, n.3, p.188-195, Set./Dez., 2013.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin pontos e pespontos. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, Jan./Dez., 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, A. Livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: construindo relações entre professores e gêneros discursivos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.2, p.533-567, Jul./Dez., 2006.

FNDE. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2014.

FRANCHI, C.; MÜLLER, A. L.; NEGRÃO, E. V. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1987].

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *Portos de Passagem*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, Mai./Jun., 1995.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas na prática de análise linguística. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, v.18, n.2, p.50-68, Ago./Dez., 2017.

GÖRSKI, E. M.; SIQUEIRA, M. A. Para além da questão: (não) ensinar gramática? *Revista Working Papers em Linguística*, v.18, n.2, p. 25-49, ago./dez., 2017.

HUFF, L. A. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, UFSC, 2017.

JOBIM e SOUZA, S.; PORTO e ALBUQUERQUE, E. D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.2, p.109-122, jul./dez.,2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.159-171, 1ºsem, 2004.

_____. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MORSON, G. S. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, A. M. *Notícias para mulheres: dialogismo e valoração social*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, UFSC, 2017.

PATRIOTA, L. M. Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao longo do tempo. *Leia Escola*, Campina Grande, v.15, n.1, 2015.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. (Orgs.). *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos semióticos*, São Paulo, v.6, n.2, p.66-76, 2010.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. Dissertação (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá, UEM, 2017.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. *Work. Pap. Linguíst.* Florianópolis, v.18, n.2, p. 69-92, ago./dez.2017.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- ROCHA, L. F. C. Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático. *Work. Pap. Linguíst.* Florianópolis, v.18, n.2, p. 211-238, Ago./Dez., 2017.
- ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialética do discurso na pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. *CIAIQ*, v.3, p.26-30, 2014a.
- _____. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Curitiba, v.15, n.2, p.44-60, 2014b.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SANTOS, R. F.; LUNARDELLI, M. G. A visão dialógica do discurso. *II Seminário Nacional da Linguagem: diversidade, ensino e linguagem*, Cascavel, 2010.
- SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.919-939, 2013.
- SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, N. R. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenuniação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa. Florianópolis: UFSC, 2007.
- SILVA, W. R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.43, n.1, p.35-49. Jan./Jun., 2004.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, E. M. F; VIANNA, L. D. C. Livro Didático como gênero do discurso complexo. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v.2, n.2, 2011.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

SURDI, M. S. *Livro didático e ensino de língua portuguesa: aproximações e distanciamentos*. Chapecó, 2005.

TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

TILIO, R. C; MULICO, L. V. Um olhar sobre a emergência da linguística aplicada contemporânea na perspectiva dos sistemas complexos. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.455-474, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERCEZE, R. M. A. N; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guarajá-Mirim. *Práxis Educacional*. v.4, n.4, p.83-102. Jan./Jun., 2008.

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Caxias do Sul, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009[1929].