

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: ENSINO DIALÓGICO DA LINGUA PORTUGUESA

LINGUISTIC ANALYSIS IN HIGH SCHOOL: DIALOGICAL TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE

*Eliane Marquez da Fonseca Fernandes*¹

*Sinval Martins de Sousa Filho*²

*Maria de Fátima Furtado Baú*³

Resumo: Esse artigo versa sobre o eixo pedagógico denominado de Análise Linguística e dos desdobramentos desse eixo nos processos (ou nas atividades) de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Médio. Em nossa discussão, visamos demonstrar a possibilidade de aliar a teoria da Análise Linguística com a prática dialógica desenvolvida em sala de aula. Para tanto, adotamos como eixo metodológico a pesquisa-ação (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN E LINCOLN, 2006; SERRANO, 1998; BOGDAN E BILKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986 E CRESWELL, 1998), com intervenções processuais nas aulas a partir do trabalho longitudinal (DODANE, 2015) com a novela policial “Nós”, de Salim Miguel (Miguel, 2018). A metodologia e os seus instrumentos fazem parte do projeto “Os caminhos e descaminhos da escrita” realizado com uma turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia. Para isso, tomamos como linha teórica o dialogismo de Bakhtin (2013, 2015 e 2017) e seus desdobramentos nas atuais pesquisas na área de linguagem—representados no Brasil pelos estudos Geraldi (2002, 2005, 2008 e 2009), Franchi ([1970] 2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Brito (1997) e outros estudiosos da linguagem. E no que se refere a Análise Linguística nos amparamos nos estudos Sousa Filho (2017), Travaglia (2010) e Costa – Hubes (2010). Os resultados demonstram que quando temos o texto como ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem torna-se possível realizar um estudo/ensino da língua portuguesa mais significativo para os alunos, já que ao partirmos do texto, temos condições de trabalhar a língua(gem) de forma reflexiva e mais criativa. E mostram também que o trabalho com a Análise Linguística proporciona ao professor e ao aluno a oportunidade de refletir sobre a língua(gem) e, com isso, condições de melhorar o uso e o saber sobre a língua.

Palavras-chave: Dialogismo, gêneros do discurso, análise linguística, ensino.

Abstract: This article deals with the pedagogical axis called Linguistic Analysis and the consequences of this axis in the teaching-learning processes (or activities) of Portuguese in high school. In our discussion, we aim to demonstrate the possibility of combining the theory of Linguistic Analysis with the dialogical practice developed in the classroom. To this end, we adopted action research as a methodological axis (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN AND LINCOLN, 2006; SERRANO, 1998; BOGDAN AND BILKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986 AND CRESWELL, 1998), with procedural interventions in classes a from the longitudinal work (DODANE,

¹ Universidade Federal de Goiás - UFG/GO, Faculdades de Letras, departamento de Linguística, Campus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil, elianemarquezuol.com.br

² Universidade Federal de Goiás - UFG/GO, Faculdades de Letras, departamento de Linguística, Campus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil, sinvalfilho7@gmail.com

³ Secretaria de Estado de Educação – SEDUCE, Goiânia, Goiás, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-2843-7450>, fatimabau@yahoo.com.br

2015) with the police soap “Nós”, by Salim Miguel (Miguel, 2018). The methodology and its instruments are part of the project “The paths and paths of writing” carried out with a class of the second grade of high school in a public school in the western region of Goiânia. For this, we take Bakhtin's dialogism (2013, 2015 and 2017) and its developments in current research in the language—represented in Brazil by the studies Geraldi (2002, 2005, 2008 and 2009), Franchi ([1970]) as a theoretical line 2006), Bezerra and Reinaldo (2013), Brito (1997) and other language scholars. And with regard to Linguistic Analysis we rely on the studies Sousa Filho (2017), Travaglia (2010) and Costa - Hubes (2010). The results demonstrate that when we have the text as a starting and ending point in the teaching-learning process, it becomes possible to carry out a more meaningful study / teaching of the Portuguese language for the students, since when we start from the text, we are able to work the language (gem) in a reflective and more creative way. They also show that the work with Linguistic Analysis provides the teacher and the student with the opportunity to reflect on the language (gem) and, with that, conditions to improve the use and knowledge of the language.

Keywords: Dialogism, speech genres, linguistic analysis, teaching.

1. Introdução

A proposta de incorporar o eixo didático Análise Linguística aos estudos/ensino da Língua Portuguesa tem como precursor Carlos Franchi, década de 1970, e posteriormente suas ideias foram impulsionadas pelas reflexões de João Wanderley Geraldi nas décadas de 1980 e 1990. Com a propagação desse eixo de estudo por meio dos PCNs em 1996, muitas publicações sobre o referido tema foram realizadas. Porém, a maioria dos estudos publicados apresentavam predominância da abordagem de cunho teórico-acadêmico. Assim, continuava o desafio para os professores operacionalizar o trabalho com a análise linguística em sala de aula. Entretanto, mais recentemente, alguns estudiosos da linguagem realizaram publicações aliando teoria e prática, apresentando alguns encaminhamentos práticos (propostas) com a finalidade de contribuir com o trabalho do professor em sala de aula.

O ensino da língua portuguesa, no que se refere à prática de análise linguística, é uma das nossas preocupações de pesquisa desde o mestrado realizado na UFG em 2015 (cf. FURTADO BAÚ, 2015). Percebemos que ainda há lacunas a serem investigadas e, provavelmente, possamos observar alguns dos motivos para o pouco êxito da análise linguística (doravante AL) no ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio (EM). Acreditamos que a prática de AL ainda não é articulada nas escolas com as atividades de leitura e produção de textos e acreditamos que a AL constitui uma ferramenta importante para que o aluno possa ler e escrever com proficiência. Também, os documentos oficiais apostam no potencial da AL, prova disso são as referências que os PCN (BRASIL, 2006) fazem ao ensino de AL como uma proposta de rever o ensino de língua e de promover uma ruptura com o foco tradicional de ver as unidades linguísticas a partir de normas do bem dizer e escrever.

Ainda, a aposta de trabalho com a AL como uma oportunidade de potencializar o uso da língua em suas diversas modalidades já havia sido abraçada por pesquisadores como Bakhtin ([1924] 2013), Franchi ([1970] 2006), Geraldi ([1983]2008), Brito (1997), os quais mostram a necessidade de desenvolver um trabalho de AL em sala de aula articulado ao texto.

Em *Questões de estilística nas aulas de língua*, Bakhtin ([1924] 2013) aborda questões referentes ao ensino da gramática nas aulas de língua, apontando a necessidade de levar em conta o significado estilístico das formas gramaticais. Para isso, ele observa o desempenho de seus estudantes, analisa as suas produções e busca, por meio de uma sustentação teórica, respaldar/iluminar sua prática pedagógica diária (práxis), propondo uma educação criativa, a fim de promover uma aprendizagem real aos seus alunos.

Franchi ([1988] 2006), em seu artigo *Criatividade e Gramática*, defende um trabalho criativo com a linguagem. E é pensando nessa criatividade que ele apresenta uma nova concepção de gramática e também como essa deveria ser trabalhada. Para ele, é importante trabalhar as estruturas gramaticais de forma criativa, pois assim seria proporcionado um melhor desenvolvimento da linguagem em nossos alunos. Além disso, ele reconhece a função ativa do pensamento e da linguagem na construção de noções e conceitos.

Outros estudiosos da linguagem em trabalhos mais recentes têm abordado também essa temática, como, por exemplo, Costa – Hubes (2010), que discute não só a teoria que dá sustentação à AL, mas apresenta exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula. Araújo, Sousa Filho e Lima (2018) também discutem a importância de se desenvolver um trabalho de língua portuguesa pautado não apenas na observação das normas da gramática tradicional, o que mostra que o estudo/ ensino de língua em sala de aula é resultado da concepção de linguagem do professor. Essa postura leva a desenvolver um trabalho voltado para o texto como gerador de sentidos se o professor conceber a língua(gem) como interação dialógica, conforme defende Bakhtin (2017). Assim, o ensino/ aprendizagem da AL não se apresenta isolado da produção e recepção de textos em uma aula, e, dessa forma, ele geralmente aparece envolvendo atividades de leitura/ interpretação e produção de textos.

Gedozi (2010) desenvolve uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo que discute o ensino da gramática (ou as práticas de análise linguística), focalizando seu trabalho na produção escrita dos alunos e nas atividades de reescrita textual, articulando a AL com a prática de reescrita.

Pereira (2018) discute em seu artigo *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica* as contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin para a prática AL. No referido artigo, o autor aborda a importância da reflexão sobre os usos linguísticos mediada por textos-enunciados típicos, gêneros do discurso, o que para ele viabiliza não apenas um caminho enunciativo-discursivo em torno da AL, mas, sobretudo, a compreensão da importância do trabalho com textos-enunciados nas aulas de LP.

Sousa Filho (2017), no capítulo *A prática de análise linguística na aula de português*, faz uma distinção entre Gramática (ensino de nomenclaturas e de classificações, centradas nas teorias da gramática) e Análise Linguística (ensino de produção e compreensão de enunciados de uma determinada língua). Além disso, descreve e analisa atividades de ensino de língua portuguesa numa perspectiva tradicional de ensino e outras numa perspectiva de trabalho pedagógico com AL.

Travaglia (2010), em seu artigo “*Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa?*” expõe o desafio de operacionalizar o ensino, ou seja, em como dar forma à AL em atividades de ensino e aprendizagem. No referido texto, ele aponta dois tipos de AL, sendo a primeira uma AL classificatória e/ou explicativa, com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica (ensino mais teórico/teoria gramatical). Esse tipo de AL é o que Sousa Filho (2017) chama de Gramática Descritiva Estrutural. Já a segunda é uma AL que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e de suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo (planos semânticos, pragmáticos da língua e no nível textual/discursivo). Esse segundo tipo é o que Sousa Filho (2017) denomina AL.

Para Travaglia (2010), as duas possibilidades de análise da língua devem, evidentemente, ser acompanhadas de atividades de uso na produção e compreensão de textos, as quais, para ele, já trazem embutidas uma análise linguística ou no mínimo uma reflexão linguística. Assim, percebe-se que esses dois tipos de análise linguística apresentados por Travaglia (2010) correspondem ao que Geraldini (2002) chama de metalinguagem (sistematização teórica) e atividade epilinguística (reflexão enunciativa). Assim, entendemos que elas não são excludentes, mas sim complementares. Porém, Travaglia (2010) aponta que a segunda opção é a mais desejável para os falantes da língua em sua vida social, pois visa desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua e não apenas falar sobre a metalinguagem predominante nas descrições linguísticas.

No que se refere a AL em textos narrativos, mas não especificamente com o gênero novela policial, existem alguns trabalhos, como, por exemplo, o artigo *Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística* de Polato e Menegassi (2017), no qual os autores realizam AL a partir do conto *Para que ninguém a quisesse* de Marina Colasanti, mostrando como as escolhas linguísticas podem refletir ou refratar valores da realidade social e cultural.

O assunto ainda demanda investigações para obter melhor compreensão e prática. Assim, consideramos nossa pesquisa relevante, pois verificamos um número escasso de trabalhos nessa área. Essa escassez se mostra sobretudo no que se refere a trabalhos com a AL em textos narrativos, com a literatura. E quando se trata do gênero novela policial, a quase inexistência de estudos de AL é perceptível.

Tendo essa lacuna em vista, apresentamos um trabalho aplicado de AL no ensino de língua portuguesa com foco no estudo de um gênero literário, em uma narrativa, a novela policial *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018). No trabalho em sala de aula, essa narrativa funcionou como gênero nuclear, pois a partir dele outros gêneros foram sendo inseridos nas aulas de português e literatura.

Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa centrada nos moldes da pesquisa-ação (SANDIN ESTEBAN, 2010; DENZIN E LINCOLN, 2006; SERRANO, 1998; BOGDAN E BILKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986 E CRESWELL, 1998) e com intervenções processuais nas aulas a partir do trabalho longitudinal (DODANE, 2015). Os dados que servem de referência para as considerações foram coletados/gerados com a realização do projeto intitulado *Os caminhos e descaminhos da escrita*, desenvolvido em turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública da região Oeste de Goiânia.

Neste artigo, nosso objetivo é discutir o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no EM no que se refere às atividades de AL. Essas atividades foram realizadas a partir da exploração dos gêneros discursivos, observando de forma mais enfática como se desenvolvem os sentidos relacionados ao trabalho com a língua portuguesa mediante o estudo do gênero discursivo na novela policial.

Para tanto, tomamos como linha teórica o dialogismo de Bakhtin (2013, 2015 e 2017) e seus desdobramentos nas atuais pesquisas na área de linguagem—representados no Brasil pelos estudos Geraldini (2002, 2005, 2008 e 2009), Franchi ([1988] 2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Brito (1997) e outros estudiosos da linguagem. E no que se refere à Análise Linguística nos amparamos nos estudos Sousa Filho (2017), Travaglia (2010) e Costa –

Hubes (2010). A teoria dialógica bakhtiniana, bem como o pensamento dos referidos estudiosos no que se refere ao ensino da língua portuguesa numa perspectiva dialógica, são abordados no decorrer deste artigo.

2. A Teoria Dialógica e o (re)vozeamento das aulas de língua portuguesa

De acordo com pensamento bakhtiniano, a língua(agem) é dinâmica, viva, não podendo, então, ser concebida como um conjunto de formas estáticas, pois a palavra não é neutra, ela é polissêmica, e a língua provém de processos dialógicos que incluem as relações entre os sujeitos e deles com o mundo concreto. Assim, conceitos como o dialogismo e os gêneros do discurso do pensamento bakhtiniano assumem papel importante nas atividades de AL na escola.

Para Bakhtin (2017) e seu círculo, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. Dessa forma, para esse teórico, o sujeito se constitui nas interações de que participa, uma vez que o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico. Nesse raciocínio, as vozes dos outros estão sempre povoando a (nossa) atividade mental individual, pois, para Bakhtin (2017), a enunciação é sempre de natureza social, sendo que a linguagem é o lugar de encontro e desencontro dos seres humanos. Essa aproximação pode ser vista na afirmação de que a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande, visto que, em sua essência, a palavra é um ato bilateral.

Nessa linha, conforme defende Geraldini (2005), a teoria dialógica parece demandar um compromisso com o futuro, com o provisório, com o sempre em construção, com o inacabado, dado que todo ponto de chegada é também um ponto de arrancada nessa transformação perene. Isso porque há sempre algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está sempre em se fazendo. Para esse teórico, é esse compromisso que Bakhtin quer defender em sua filosofia da linguagem como um ato ético da responsividade de cada um de nós, como um processo de construção de algo que opera com o já dado para alcançar o ainda não conseguido.

Assim, entendemos que, para ambos, o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Ainda com relação ao elemento social, Bakhtin (2017) concebe o diálogo como

produto histórico, marcado cultural e socialmente, isto é, o diálogo também é apresentado por esse teórico como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. Para ele, diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço onde esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social (SCORSOLINI-COMIN, 2014).

Assim, na concepção de Bakhtin (2017), o dialogismo pode ser definido como a relação entre um enunciado e outros enunciados, pois, para ele, tudo o que se diz já foi dito um dia. Dessa forma, ninguém é dono de suas palavras. Assim sendo, cada enunciado completa, refuta ou embasa os outros, que de certa forma já são conhecidos.

No que se refere ao ensino da língua, Bakhtin (2017) é tomado pelos PCN (BRASIL, 1998) para propor um ensino por meio da interação verbal como forma de superar a visão mecanicista que vê a língua como um sistema abstrato de normas, que encamparia o ato de fala e seu produto, a enunciação. Toda enunciação é de natureza social e, portanto, deve ser compreendida a partir de uma visão de linguagem historicizada. Em outros termos, a enunciação surge onde o homem e a linguagem têm existências históricas e sociais, fazendo parte de um mesmo processo, um integrado ao outro.

Teoricamente falando, de acordo com Bakhtin (2015), o enunciado, produto da enunciação, é uma unidade comunicativa discursiva, diversamente da palavra e da sentença, que se tomadas fora do seu contexto real são apenas unidades da língua. O enunciado se relaciona com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos. É uma visão dialógica da linguagem, na qual um discurso sempre tem origem em outro discurso e, por sua vez, dará origem a um novo discurso, pois todo discurso está em constante diálogo com outros discursos. Para Bakhtin (2015, p. 300-301), o enunciado é um “elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Nota-se que esse caráter dialógico da linguagem não pode ser separado das esferas sociais dos falantes, pois a escolha das palavras ou de uma dada enunciação não é aleatória, é sempre determinada pelo contexto social dos interlocutores. Em outras palavras, o enunciado não está ligado somente aos elos que o precedem, mas também aos que o sucedem. Para Bakhtin (2015, p. 301), a resposta é sempre a razão de ser de um enunciado onde o papel dos outros, para quem o enunciado se dirige, é excepcionalmente grande, como já sabemos.

Geraldi (2008) aponta três concepções de linguagem: i) primeiro, a linguagem como expressão do pensamento; ii) segunda, a linguagem como instrumento de comunicação; e iii) terceira, linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Nessa perspectiva de linguagem, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e também da linguagem.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Ela está ligada à teoria da comunicação e também aos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo de Saussure e pelo gerativismo de Chomsky. Nessa concepção, a língua é vista como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.

Por último, temos a concepção de linguagem como forma de interação, a qual considera que a linguagem possibilita mais do que uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, pois ela é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando. Com a linguagem, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Essa perspectiva fundamenta-se nos estudos de Bakhtin (2017), pois esse teórico compreende a língua(gem) a partir das interações, ou seja, dentro de uma concepção discursivo-dialógica, já que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, pois ela é desenvolvida por meio de trocas, de experiências, pelo compartilhamento entre os indivíduos.

Como podemos observar, compreender a língua materna é entender vários aspectos e, principalmente, entender que as ações pedagógicas implicam em uma postura pautada em concepções diferenciadas. Assim, a terceira concepção de linguagem possibilita ao professor uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Ou seja, conforme afirma Geraldi (2008, p. 42), “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”.

Assim, nessa perspectiva de linguagem enquanto interação, diálogo, o texto não é visto mais separado de seu contexto sócio-histórico-cultural. Ou seja, ele é o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que por meio do diálogo nele se constrói e por ele

são construídos, já que, conforme afirma Bakhtin (2015, p.319), “o locutor não é um adão bíblico”, pois não é o primeiro a falar.

Nessa concepção, todo texto é constituído a partir de outro(s) texto(s). Assim, podemos dizer que o texto é o lugar de encontro das diversas vozes, opiniões e ideologias. Bakhtin (2015, p. 309) ainda afirma que a produção da enunciação está sempre voltada “para o discurso do outro”, ou seja, é sempre uma resposta a outro(s) enunciado(s). Para o referido teórico, o texto, seja ele oral ou escrito, é uma realidade imediata. Dessa maneira, para esse autor, os textos são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos. Dessa forma, podemos dizer que o texto é constitutivamente dialógico, já que ele se define pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos. E, por último, o texto define-se como único, não reproduzível, não reiterável ou repetível, já que seus sentidos são criados somente no momento de enunciação, constituindo assim em um “outro” texto.

Assim, entendemos que o texto não pode ser usado apenas como uma amostra de língua ou como modelo para um “bem escrever” ou “bem falar”, mas sim como um meio de interação entre pessoas e culturas. Dessa forma, percebe-se, então, que compreender não está restrito simplesmente em decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte. E é partindo desse contexto que se deve constituir a relação de sala de aula. Visto que

É preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 2008, p. 40).

Esse autor ainda acrescenta que quando se fala em ensino, os educadores se esquecem de uma questão prévia “para que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 2008, p. 40) e sua correlata: para que os alunos aprendem e o que eles aprendem? Segundo esse autor, essas questões são esquecidas em detrimento de discussões sobre como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, entre outras questões. Mas ele considera, no entanto, que a resposta ao “para quê” é que dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. Isso, segundo ele, envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação, uma vez que uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Mas isso não depende apenas da formação do professor. Assim:

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações

humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais de uma forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos. (GERALDI, 2008, p. 45).

A citação acima tem a intenção de mostrar que, no ensino de língua portuguesa, uma resposta ao ‘para quê’ envolve tanto uma concepção de linguagem como de educação. Por esta razão, é importante que os professores conheçam as concepções de linguagem para que eles possam direcionar sua atuação pedagógica, pois a linguagem é um instrumento fundamental no ensino de língua portuguesa, uma vez que é por meio dela que os indivíduos interagem, seja por meio da oralidade ou da escrita.

Dessa forma, entendemos a palavra como o encontro do ser humano com o mundo, é o encontro do “eu” com o outro. Assim, ela é essencialmente dialógica. Nessa perspectiva, o processo educativo é, antes de tudo, um processo de compreensão de si e do mundo, daí a importância de o aluno participar ativamente da construção do saber, do conhecimento, dialogicamente.

3. Por um ensino de português centrado em Análise Linguística

A necessidade do trabalho com a língua portuguesa tem o texto como o ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa. A importância dos estudos da AL partir de textos é reiterada nos PCNs+ (BRASIL, 2006, p. 57-61) quando discutem a importância de se ensinar um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal. E também quando reconhecem serem a “metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais” objetos/recursos basilares da disciplina língua portuguesa. Assim, “para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, representam caminhos de sistematização para se chegar às competências” (BRASIL, 2006, p. 57-61).

A mesma recomendação ocorre na introdução da disciplina de LP na BNCC (2018, p. 498), pois há uma orientação para que o estudo/ensino da Língua Portuguesa seja baseado no texto, já que ele é considerado o centro das práticas de linguagem e centro também da BNCC (BEIERSDORFF, 2018), pois, conforme consta nesse documento, ao ingressar no Ensino

Médio, “os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem.” (BRASIL, 2018 p. 498).

Dessa forma, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 498), “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos,” alargando, assim, as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos e ampliando “as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 498)

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 18), “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico”. Assim, toda análise sobre a língua usada para se atingir intentos comunicativos, conforme aponta esse documento, deve considerar o texto/discurso como base para a prática da AL.

Geraldi (2008) utiliza o termo “Análise Linguística” para os estudos gramaticais feitos a partir dos textos dos alunos, objetivando a reescrita. Em relação a este tipo de atividade, esse teórico faz algumas considerações de ordem geral, pois a AL não deve partir do texto “bem escrito”, do bom autor pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino da gramática somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto do estudante; a preparação das aulas de prática de AL será feita mediante a leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos.

Bezerra e Reinaldo (2013) destacam das recomendações apresentadas por Geraldi (2009) o fato das aulas de AL partirem do texto dos alunos para análise de seus erros, a fim de levá-los a reescrever o texto no processo de autocorreção. Assim, o ensino da língua mediante o eixo AL deve ser visto como um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio, e não é o ensino da gramática por si só que garantirá a compreensão da língua(gem).

Mas, a gramática não tem que ser excluída do programa de ensino a ser desenvolvido. A recomendação feita por Franchi (2006) e Geraldi (2002) é a de que o trabalho gramatical deve ser feito nos momentos de leitura e produção textual e de forma criativa/reflexiva, embora as normas gramaticais estejam sujeitas às regras de uso da língua, que é um sistema

relativamente rígido e apresenta mudanças lentas, sobretudo em sua modalidade escrita. Britto (1997) também defende ideia semelhante, pois, ensinar gramática nessa perspectiva, segundo ele, é pensar a língua tal como ela é exercida e avaliada em sociedade, ou seja, pensar a língua em suas condições efetivas de uso.

Bakhtin ([1924] 2013), em seu texto *Questões de estilística nas aulas de língua*, no qual aborda questões referentes ao ensino da gramática nas aulas de língua russa, aponta a necessidade de levar em conta o significado estilístico das formas gramaticais. Essa observação torna suas reflexões bem atuais, pois, conforme aponta Brait (2013), “o ensino de língua, especialmente de gramática, é um calcanhar de Aquiles há muito tempo, quer no Ocidente, quer no Oriente”.

Bakhtin ([1924] 2013) aponta-nos um caminho para que possamos experimentar um trabalho com o ensino de língua, especialmente com a gramática, de forma criativa, significativa, interligando o estudo gramatical à estilística. Para tanto, ele nos mostra duas possibilidades de igual importância: a de observar reais mudanças na expressividade textual de seus alunos e a de conhecer e elaborar estratégias que ofereçam subsídios para uma leitura e produção textual eficientes, a partir de um estudo de gramática que observe a língua viva, ou seja, em uso, procurando evitar uma linguagem “impessoal”.

Assim, para esses teóricos, o ensino da AL pode englobar o ensino da gramática, ou seja, ensinar AL significa refletir sobre a forma de organização e uso da língua(gem) em diferentes contextos de produção. No que diz respeito a isso, Geraldi explica:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.; Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2008, p. 74)

Dessa forma, pode-se entender que AL se refere precisamente ao 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 sobre refletimos como falamos. Pode-se dizer que no trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem, há três tipos de ações da linguagem que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos: ações que os sujeitos fazem com a linguagem, ações que fazem sobre a linguagem e ações da linguagem (reveladas no agenciamento e na produção de sistemas de referências). Essas atividades, segundo Geraldi

(2002), têm sido reservadas às expressões de atividades linguísticas, epilinguísticas e/ou metalinguísticas.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), vinculada à distinção das ações de linguagem, encontra-se a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais podem ocorrer em qualquer dos tipos de ações apontadas, porém em níveis distintos de reflexão.

As atividades epilinguísticas, segundo Geraldi (2002), trazem uma reflexão sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o sujeito está engajado. Dessa forma, ao refletir sobre diferentes formas de dizer, desenvolvemos atividades epilinguísticas e, portanto, “análises linguísticas” tão importantes quanto outras mais pontuais, como a reflexão que se pode fazer sobre os elementos de ligação, do tipo “ai”, “então”, “depois”, entre outras expressões. Já as atividades metalinguísticas constituem a reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) 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 estratégias semântico-pragmáticas.

Geraldi (2002) considera que para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Vale destacar, conseqüentemente, como faz Sousa Filho (2017, p. 47), que, “ao introduzir em sala atividades epilinguísticas, o professor instaura uma espécie de laboratório da língua.” Já que “são feitas experimentações de toda sorte com o material linguístico, o qual é “manipulado” pelos alunos sob orientação do professor.” Assim, “trata-se de ajudar o aluno ter consciência das possibilidades de uso da língua, sem ainda introduzir conceitos gramaticais”.

Ideia semelhante é defendida por Travaglia (2010), pois, segundo ele, ao trabalhar as possibilidades significativas dos recursos da língua, bem como sua função textual discursiva, há mais chance de levar a um domínio desses recursos pelo usuário da língua, seja como produtor de textos, seja como aquele que vai compreendê-los. E ainda acrescenta que, em qualquer situação de produção e/ou compreensão de textos, está embutida uma análise linguística.

Para Costa-Hübes (2010), a prática da AL deve ser feita a partir da 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. Isso pode ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de (re)produção. A seguir, apresentamos análises de atividades desenvolvidas durante nossas intervenções, as quais têm como foco a análise linguística.

4. Análise dos dados

A partir do gênero textual/discursivo novela, descrevemos e analisamos trechos referentes ao ensino da Língua Portuguesa com foco na prática de análise linguística. Esses dados foram coletados/gerados durante a realização do projeto *Os caminhos e descaminhos da escrita*, desenvolvido em uma escola pública da região Oeste de Goiânia com alunos da segunda série do EM, durante o segundo semestre (quarto bimestre) de 2019. No decorrer dessa coleta, várias atividades foram desenvolvidas num processo, mas descrevemos, neste artigo, apenas trechos de atividades realizadas durante as duas primeiras aulas.

Nesses encontros, realizamos a leitura/análise do primeiro capítulo da obra *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL,2018), com foco na prática de AL. Conforme afirma Travaglia (2010, p. 1), “qualquer situação de produção e/ou compreensão de textos traz embutida uma análise linguística”, seja em um viés mais tradicional, ou seja, “uma análise linguística classificatória e/ou explicativa com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica” ou numa perspectiva de “análise linguística que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo.” Nesse trabalho, como já afirmamos, escolhemos a segunda opção apontada por Travaglia (2010) e pautamos o trabalho na concepção da linguagem como interação.

Geraldi (2002) também defende ideia semelhante, haja vista que o referido linguista diz que devemos realizar um trabalho de AL que se concentre na compreensão tanto nos momentos de leitura/interpretação quanto nos momentos de produção textual. Concordamos com esses dois teóricos e trabalhamos AL focando no uso da língua, nas atividades de

interação que constrói (e são construídas por) sentidos. Isso é importante para nós professores que almejamos formar um usuário competente nos diversos domínios em que necessita usar a língua(gem) nos eventos cotidianos de interação, nos eventos de interação escolar, etc. (TRAVAGLIA, 2010).

Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados: diário de campo (anotações dos diálogos e observações realizadas no decorrer das aulas), textos de memórias da aula, produzidos pelos alunos, anotações e atividades dos alunos. Esses instrumentos nos possibilitaram anotar os diálogos entre nós e os alunos.

5. Considerações sobre a transcrição do corpus: trechos de duas aulas iniciais do projeto *Caminhos e descaminhos da escrita*

Para análise do texto oral produzido durante as aulas, usaremos o seguinte glossário, de acordo com o protocolo de transcrição de falas, baseado na elaboração de Marcuschi (2003, p. 11-13):

Protocolo de Transcrição de falas, de acordo com Marcuschi (2003, p. 11-13).	
Especificação do uso	Sinal
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[]
Pausas	(+) ou (2.5)
Dúvidas ou suposições	(Incompreensível) ou ()
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	::
Comentário do analista	(())
Silabação	- - - - -
Entonação para uma subida rápida, equivalente a um ponto de interrogação.	“
Entonação para uma subida leve, equivalente a uma vírgula ou ponto e vírgula.	‘
Entonação para uma descida leve ou brusca	,

Repetição ou reduplicação de letra ou sílaba	eee ela
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../

A legenda é composta apenas de duas codificações: P para professora; e A aluno (a).

6. A novela *Nós*

A novela policial “Nós” de Salim Miguel teve seu lançamento em 2015 pela editora da UFCS, quando o autor já contava com 91 anos. O texto se divide em sete capítulos e um apêndice. Os personagens apresentados não são nomeados, apenas denominadas de: Eu, Tu, Ela, Um Outro, Ele, Ninguém, Nós. São sujeitos destituídos de identidade e nomeiam-se apenas como pronomes.

O Nosso objetivo era ler um capítulo por vez, já que se tratava do gênero novela policial. Acreditávamos que isso motivaria a leitura e o espírito investigativo, imaginário e reflexivo dos alunos. As aulas foram pensadas da seguinte forma: primeiro conversaríamos sobre as impressões da leitura e, em seguida, realizaríamos uma releitura. Na sequência, discutiríamos sobre o contexto de produção e circulação desse gênero, bem como suas características. Depois faríamos correlações das atividades com escolhas linguísticas que o autor/escritor faz e refletiríamos sobre as finalidades dessas escolhas feitas pelo escritor da novela. Inicialmente, solicitamos à turma a leitura extraclasse do capítulo 1, intitulado *Eu* e, também, a observação do sumário (essa observação foi somente com o intuito de eles perceberem o título dado a cada um dos capítulos que compõem o livro). Esse passo foi importante para o estudo do gênero novela, bem como outros gêneros irradiados por ele durante o projeto.

Nessas aulas, tínhamos como objetivo mostrar ao aluno que quando escolhemos determinada forma linguística não se trata apenas de uma escolha gramatical, mas também de uma escolha estilística. Pois, quando ocorre a mudança das formas, os sentidos são alterados e a escolha de determinada forma gramatical vai depender do efeito expressão/sentido que o autor/locutor quer provocar no ouvinte/leitor. E isso, só é possível se abordamos a língua viva, em uso, pois dessa forma é possível desenvolver um trabalho com a língua(gem) que vai além do estudo da gramática.

Embasamo-nos em Sousa Filho (2017) e em Costa-Hübes (2010), já que a prática da AL deve ser feita a partir da reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito). Levamos

em consideração 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. O trabalho com a língua(agem) defendidos pelos referidos estudiosos vem ao encontro do que propõe Bakhtin (2013,2015), Franchi ([1988] 2006), Brito (1997), e Geraldí (2002), já que eles nos orientam que o ensino da língua(agem) deve ser feito a partir de enunciados concretos (orais ou escrito), reais, em situação de uso para desenvolver estudo reflexivo da língua(agem). Para tanto, tentamos levar o aluno a refletir sobre como o gênero novela foi organizado composicionalmente e como os discursos (temas) se inserem numa situação social de produção, como o estilo aparece nas escolhas lexicais e gramaticais, pois todos esses aspectos são importantes para a construção dos sentidos ao ler/analisar um texto.

Assim, perguntamos aos alunos sobre a leitura do primeiro capítulo: se eles tinham lido, se gostaram desse primeiro capítulo, sobre o título, enfim a impressão deles sobre a leitura. Como ocorre muitas vezes, os primeiros a responder alegam que não entenderam “nada”, que a linguagem é difícil, outros não leram e alguns leram superficialmente. Porém, após instigarmos um debate, eles começaram a participar, mas de forma ainda muito superficial. Propusemos uma leitura compartilhada sem interrupções e novas indagações foram feitas. Feita essa pré-análise, avançamos mais um pouco como podemos verificar no diálogo entre a professora e os alunos no Recorte 1:

Recorte 1

P: então’ feitas essas primeiras observações’ podemos perceber que tipo de texto é esse” (+) quem lê esse tipo de texto’ ou seja’ para que tipo de leitor ele foi produzido” (+) por que o autor o produziu” (+) ele tem uma função social” (+) qual” representa o discurso de qual esfera social (jornalística’ religiosa’ jurídica’ literária) ” e um texto contemporâneo” (+) é atual” (+) quem o produziu” (+) vocês conhecem esse autor” (+) já leram alguma obra dele’ (+)

A: então’ é um romance não um conto’ porque o conto é curto e o romance é longo

A: é um outro tipo de texto literário’ NÉ” não me lembro de já ter lido (+) é por isso que a linguagem é confusa’ difícil’ por isso deve ser pouco lido (+) e também não li nada desse autor

(Anotações do diário de campo: 03/09/2019).

Esse fragmento mostra que, os alunos aos poucos vão mostrando seu conhecimento sobre gênero, e sabem que é um gênero “novo” para eles e que pertence/circula na esfera artística/literária. Entendem que o texto traz um discurso diferenciado, com escolhas linguísticas também diferenciadas, ou seja, o capítulo responde a um projeto de dizer do autor/gênero distante dos que os alunos estavam acostumados a ler. Fica evidente também que eles já possuem conhecimentos sobre os textos literários, ao ponto de afirmarem que não se

trata de um conto, mas de um romance. O que eles demonstraram foi não conhecer ainda o gênero novela.

Inferimos que os alunos conhecem como se organiza uma narração, ou seja, como os gêneros pertencentes a essa tipologia se estruturam (personagem, enredo, tempo, espaço, narrador, foco narrativo, clímax, desfecho etc.). Isso fica mais evidente com o desenrolar das aulas. Mas, o que não parece estar claro é como as escolhas linguísticas são importantes nesse processo, pois o fato de existir um espaço não é o suficiente para expressar, produzir os efeitos de sentido no texto. Todavia, mais importante que isso é como esse espaço é descrito, como o tempo é marcado no texto (que escolhas lexicais e gramaticais são mobilizadas para isso), como essas personagens são descritas, como narrador conta a história, e tudo isso é feito por meio das escolhas linguísticas, sejam elas lexicais ou gramaticais (cf. Bakhtin, 2013). Assim, podemos dizer que toda escolha gramatical também é uma escolha estilística, conforme afirmam Bakhtin (1924] 2013), Franchi ([1988] 2006), e Geraldi (2002). Isso fica evidente no Recorte 2:

Recorte 2

P: sim' mas' o que mais além de ser ficção" (+) voltem ao texto e dá uma olhada na linguagem (+) observem como ele conta essa história' a escolha das palavras' por exemplo' (+) ((começa a ler no livro)) na mata virgem o casebre me acolhe (+) por que casebre e não casinha"

A: acho que não causaria o mesmo impacto' pois pelas definições que encontramos no dicionário' acho que ele escolheu para passar ideia de ruína' ruim' de algo que não é só por ela ser pequena' decadente (+) NÃO" isolamento' passa uma ideia NEGATIVA

(Anotações do diário de campo: 02/09/2019)

O Recorte 2 nos mostra que o professor é o mediador das reflexões e estimula o pensamento epilinguístico mediante a provocação de formulação das hipóteses pelos alunos. Assim, leva-os a realizar reflexões sobre o uso da língua(agem), seja nos momentos de leitura ou produção textual. O exercício realizado leva o aluno a questionar outras possibilidades linguísticas e a entender o funcionamento da língua nas diferentes situações de uso, conforme nos orienta Bakhtin (2013, 2015), Franchi ([1988] 2006), e Geraldi (2002).

No que se refere às escolhas lexicais para caracterizar o espaço, os alunos percebem que, embora estes substantivos (casinha e casebre e outras palavras de significado semelhantes) sejam palavras sinônimas, não podem ser usadas aleatoriamente pelo autor, mas de acordo com os efeitos de sentido que ele deseja produzir em seu interlocutor. Sendo assim, também não podem ser lidas/interpretadas da mesma forma.

Acreditamos que esse tipo de reflexão/análise contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Isso porque eles têm a oportunidade de tomar consciência e também dominar as possibilidades de uso dos recursos linguísticos de acordo

com sua significação e funções assumidas em determinados contextos de uso. O que não ocorreria caso fossem realizadas descontextualizadamente, privilegiando as classificações gramaticais e a correção linguística somente. Mais importante que isso, conforme podemos observar no Recorte 2, é realizar um trabalho com a língua(agem) que ajude os alunos a dominarem recursos linguísticos, bem como também a refletir em que medida certas formas gramaticais, palavras, expressões, estratégias e construções discursivas são mais ou menos adequadas. Isso implica consideravelmente na ampliação das capacidades de leitura/interpretação e também nas produções textuais dos alunos.

Contudo, nada impede que após esse trabalho reflexivo com a língua(agem), o professor realize um trabalho de sistematização voltado para a teoria gramatical, pois o ideal é que o aluno saiba usar a língua(agem) e saiba sobre a língua(agem), sobretudo se pensarmos que o estudante deve estar em condições de obter êxito nas provas e exames de admissão aos cursos do ensino superior, os quais ainda são pautados, em sua grande maioria, pelos princípios da gramática tradicional (cf. Sousa Filho, 2017). E isso também está de acordo com o que defende Geraldi (2002) ao falar sobre a importância da análise linguística para o ensino da Língua Portuguesa, quando ele afirma que o trabalho de reflexão epilinguística deve anteceder o trabalho de sistematização teórica (atividade metalinguística).

O Recorte 3 mostra um exercício de análise linguística a partir de um expediente usual de interpretação de texto:

Recorte 3

P: alguém falou sobre o uso dos pontos de interrogação” alguém quer falar sobre isso” (+) O que tem ele exagerar no uso do ponto de interrogação” (+) e qual o efeito de sentido” ele está fazendo pergunta ou refletindo’ indagando” como é isso” (+)

A: sim tem muitos’ mas acho que não é perguntando não’ é como se ele tivesse falando com ele mesmo’ refletindo’ como a senhora disse (+) ele é confuso’ parece estar sonhando ISSO (+) ou só imaginado o lugar’ olha aí quase no final do primeiro parágrafo (+) ((começa a ler no livro)) fugi” quis me acautelar” ele não está perguntando’ mas se questionando

(Anotações do diário de campo: 02/09/2019)

O diálogo descrito no Recorte 3 evidencia a importância de refletir sobre o uso da língua a partir do texto, seja esta reflexão feita durante a leitura ou durante produção textual. E também deixa claro a importância do trabalho de reflexão sobre o uso da língua(agem), o papel da atividade epilinguística. Essa reflexão deve ser realizada com a participação dos alunos, cabendo ao professor motivar, questionar, indagar, ou seja, conforme defende Franchi ([1988] 2006), levar o aluno a ser criativo com a linguagem, bem como perceber o uso

criativo dela, seja em textos literários ou não. E para isso, temos que promover momentos para que o aluno possa brincar, manipular a linguagem.

Notamos que os alunos perceberam os sentidos produzidos pelo uso do ponto de interrogação, o qual não foi utilizado com a finalidade de fazer perguntas, mas sim como forma de a personagem se auto questionar/refletir sobre sua situação naquele lugar. E mais que isso, os alunos perceberam também que esse recurso linguístico utilizado pelo autor ajuda nos efeitos de sentido de forma global no texto, já que passa a ideia da confusão vivida pela personagem.

Outro aspecto importante que observamos durante a realização da aula é que não é possível separar os conceitos literários dos conceitos gramaticais, pois eles estão também interligados, sendo quase impossível separá-los nesse modelo de aula. Assim, conforme afirma Geraldini (2008), realizar análise linguística vai além dos elementos gramaticais tradicionais, como por exemplo, ao abordarmos o foco narrativo é preciso falar sobre as formas verbais. Isso deixa evidente a ideia defendida por Bakhtin (1924] 2013) de que as escolhas gramaticais são também escolhas estilísticas, já que são essas escolhas que vão produzir os efeitos de sentido pretendidos pelo locutor/escritor, e é por meio delas que seus valores são expressos. Isso fica mais claro ainda, quando os alunos instigados por nós traçam uma reflexão sobre uso/escolha dos tempos verbais, conforme Recorte 4:

Recorte 4

P: SIM” é ISSO então’ já temos aí o espaço onde ocorre a ação’ tempo (quando ocorre)’ quem está narrando essa história’ já sabemos é o EU/narrador/personagem’ mas que é ele que conta ou vai contar AS HISTÓRIAS sob seu ponto de vista” (+) será que todas as histórias serão contadas por ele” (+) será somente sua voz em toda a trama” vocês perceberam que o foco narrativo está em primeira pessoa” CERTO e como foi possível perceber que está em primeira pessoa” (+)
A: dá a ideia que os fatos estão ocorrendo simultaneamente com a nossa leitura

(Anotações do diário de campo: 03/09/2019)

Com essa atividade tivemos como objetivo levar os alunos a perceberem que, com a alteração dos tempos verbais, os sentidos também são alterados, conforme podemos notar no Recorte 4 abaixo:

Recorte 4

Texto original: Na mata virgem o casebre me acolhe. Noite e dia se fundem, eu me confundo. É o breu, escuridão perene.
Texto com alteração dos tempos verbais: Na mata virgem o casebre me acolheu. Noite e dia se fundiam eu me confundia. Era o breu, escuridão perene.
P: vamos ver como ficou o texto após essas alterações’ MELHOR’ vou colocar no quadro o texto original e o texto transformado para podermos comparar os efeitos de sentido (+) e agora (+)
A: no texto original’ vamos junto com ele’ junto com a história’ dá ideia que ocorre agora nesse

momento' passa a ideia que a história não ocorreu' está ocorrendo (+) está acontecendo (+)

A: então' é como já aconteceu' ele foi acolhido pelo casebre e PRONTO

A: correu uma única vez o fato de acolher' lá no passado' JÁ FOI

(Anotações do diário de campo: 03/09/2019)

O Recorte 4 mostra mais uma vez a nossa tentativa de priorizar questões de interpretação/análise linguística, ou seja, estratégias que busquem conduzir o aluno a refletir sobre os registros do narrador/personagem ao figurativizar os fatos e a relacioná-los à escolha de certas formas verbais e não a outras. Por isso, solicitamos que os alunos reescrevessem o trecho usando o tempo passado e, com isso, pudessem comparar as formas verbais do presente com as do pretérito e compreender como a temporalidade atua nos efeitos de sentidos suscitados pelo texto da novela e nos textos dos alunos.

Nessa atividade, os alunos não seguiram as orientações de acordo com o comando da professora, pois alguns não reescreveram o fragmento por completo, outros coloram as formas no passado e futuro. Entretanto, no momento da discussão, todos contribuíram com as reflexões e juntos reorganizamos o texto no quadro. O resultado nos parece muito proveitoso, pois demonstram que houve por parte dos alunos a compreensão dos efeitos de sentido gerados pelo emprego das formas verbais, ou seja, a atividade de AL conseguiu fazer com que os alunos pudessem ao mesmo tempo compreender questões de leitura, literatura e de funcionamento da língua(gem) e, para que eles enxergassem tudo isso, não foi preciso trabalhar com identificação de nomenclaturas gramaticais ou textuais, não foi preciso recorrer ao exercício tradicional de taxonomia de gêneros ou de estruturas linguísticas (cf. CERUTTI-RIZZATTI, 2010).

Essas reflexões levaram os alunos a concluírem que as escolhas lexicais e gramaticais do narrador/personagem ligam-se a seu projeto de dizer, que objetivo era sugerir simultaneidade das ações junto ao seu interlocutor. E ainda formularam uma das características do gênero novela policial: os verbos no presente, o que confere ao texto de Salim (2018), a ideia de que os fatos narrados e/ou criados pelo narrador/autor ocorrem simultaneamente a leitura realizada pelo leitor.

Outro cuidado que tentamos tomar foi em relação à sistematização - metalinguagem dos conhecimentos após a fase de reflexão – epilinguismo. Não detalhamos essa etapa do desenvolvimento do projeto porque tal tarefa alteraria o recorte que realizamos. Contudo, acreditamos que no EM é importante que os alunos saibam usar a língua e também conheçam normas de bem falar e escrever, estas ditadas em grande medida pela gramática tradicional.

Considerações finais

Apresentamos neste texto algumas observações sobre as atividades desenvolvidas durante o projeto *Os caminhos e descaminhos da escrita*, desenvolvido em turma da segunda série do EM de uma escola pública da região Oeste de Goiânia. Em nosso estudo, realizamos um trabalho com a língua portuguesa com foco na prática de análise linguística a partir dos gêneros discursivos.

Consideramos como ponto de partida o estudo da língua materna, no que se refere à geração de sentidos nos enunciados da novela *Nós*, de Salim Miguel (MIGUEL, 2018). Em nosso trabalho não partimos das normas gramaticais, mas observamos como ocorrem as escolhas estilísticas num texto. O que notamos nesse movimento interlocutivo é que o processo de ensino/aprendizagem por meio da compreensão é mais rico do que pela fragmentação e descontextualização da língua(agem), como infelizmente alguns ainda fazem. A fragmentação e a descontextualização dificulta uma prática mais criativa, reflexiva sobre o uso da língua e o mais triste é que essa forma de conduzir o processo de ensino/aprendizagem ainda continua a se repetir em muitas escolas.

Por outro lado, sabemos que as dificuldades enfrentadas por nós professores em transformar o estudo/ensino da língua portuguesa a partir da leitura e produção de textos em conteúdo contextualizado na escola não é algo fácil. É importante lembrar que, embora as instituições formais sinalizem/garantam o estudo da língua materna por meio de texto, essas instituições ainda deixam a desejar (GERALDI, 2008). Isso ocorre porque elas não explicitam de forma clara os conteúdos a serem trabalhados nem a maneira de se assegurar o estudo/ensino da língua portuguesa por meio da leitura e da produção textual.

Quando temos o texto como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que é possível realizar um estudo/ensino da língua portuguesa mais significativo para os alunos, pois, ao partimos do texto, temos condições de trabalhar a língua(agem) de forma criativa, ou seja, voltada para a reflexão, conforme defendem Bakhtin (1924] 2013), Geraldi (2008) e Franchi ([1988] 2006).

Creemos que o trabalho com a análise linguística dá ao professor e ao aluno a oportunidade de refletir sobre a língua(agem) e, com isso, condições de melhorar o uso e o saber sobre a língua, pois, como apontamos, tanto do ponto de vista teórico quanto de nossa prática cotidiana, quando os conceitos e atividades são abordados de forma mecânica, sem reflexão, o resultado da aprendizagem é catastrófico, já que, para serem (a)provados, os

alunos apenas tentam (precisam) decorar o que os professores repassam para eles, isto é, precisam demonstrar que foram bem condicionados e, por isso, tem as respostas esperadas pelo sistema, sobretudo pelo sistema de ensino da gramática tradicional/prescritiva/normativa.

Referências

- ARAÚJO, Maria Dolores Martins de, SOUSA FILHO, Sinval Martins de, LIMA, Lucielena Mendonça de. **Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio**. Revista PERcursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 8 n. 18, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19217>> Acesso em: 27 nov. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2015. Tradução?
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2017.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo, SP: Editora 34, 2013.
- BEIERSDORFF, Luciani Wienke. A base nacional comum curricular e a língua portuguesa: habilidades e competências. In: RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab do (Orgs). **Base nacional comum curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Editora da Furg. Rio Grande do Sul, 2018.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 dez. 2019.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > Acesso em: 10 dez. 2019.
- _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Tese. Unicamp: CAMPINAS/SP, 1997. Disponível em< <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270819> > Acesso em: 10 jun. 2019.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Os gêneros do discurso na sala de aula.** In: ENCONTRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA,1,2010, Florianópolis. Palestra.

COSTA-HÜBES, Terezinha da conceição. **Uma tentativa de Análise Linguística de um texto do gênero “relato histórico”.** Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC,v.10,n,p.181-205, jan./ab.2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a09.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2019.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

DEZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de S.R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DODANE, Christelle, 2015, Reflexões metodológicas sobre a análise de dados longitudinais: prosódia e primeira sintaxe. In: PARREIRA, Maria Cristina; CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ABREU-TARDELLI, Lília; NANDIN, Odair Luiz; COSTA, Daniel Soares da. (Orgs). **Pesquisas em linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos.** Cultura Acadêmica, 2015.

FRANCHI, C., Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FURTADO BAÚ, Maria de Fátima. **Ensino da língua portuguesa no Ensino Médio por meio da pedagogia de projetos: Projeto Minha Autoria.** Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4938>> Acesso em: 27 nov. 2019.

GEDOZ, Sueli, **A análise linguística na sala de aula e suas articulações com as práticas de produção e reescrita textual.** Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/242.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2020.

GERALDI, W. **Portos de passagem.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Editora: Mercado das letras. Campinas, SP, 2009.

_____. **O texto na sala de Aula:** editora Ática: SP, 2008

_____. **A linguagem em Paulo Freire.** In Educação, Sociedade e Cultura, nº 23, 2005, 7-20. Disponível em < https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf >. Acesso em: 21 mar. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRE, M, E, D, A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MIGUEL, Salim. **Nós**. Florianópolis Santa Catarina: Editora UFSC, 2018.

PENTEADO, H. D. GARRIDO, E. **Pesquisa-ação**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **A prática de análise linguística nas aulas de língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 10, nº 01, jan/jul, 2018. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf> > Acesso em: 24 jan. 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca (Org). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SANDIN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto alegre: Artmed, 2010.

SCORSOLINI COMIN, Fabio. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**: contribuições para a educação a distância: Educ. ver. Vol. 30 nº 3 Belo horizonte ju/sep.2014.< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000300011&script=sci_arttext >. Acesso em: 14 dez. 2014.

SOUSA FILHO, S. M. A prática de análise linguística na aula de português. In: Eleone Ferraz de Assis. (Org.). **Caminhos para a educação linguística**. Campinas - SP: Pontes Editora, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12 In TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa e FEIJÓ, Rodrigo Nunes (org.) **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades**, Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_que_analise_linguistica_operacionalizar.pdf > Acesso em: 24 jan. 2020.